

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTIN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, RELACIONES INDUSTRIALES Y CIENCIAS
DE LA COMUNICACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**"PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA FORTALECER LA
RESILIENCIA EN ADOLESCENTES DE UN CENTRO DE ACOGIDA
RESIDENCIAL DE AREQUIPA".**

Tesis presentada por los Bachilleres:

LLERENA GUTIERREZ, JOSELYN

MELISSA

MUÑOZ HURTADO, MIGUEL

Para optar el Título Profesional de
Psicólogos.

Asesora:

DRA. NORMA PEÑA TELLEZ

AREQUIPA - PERÚ

2019

“Y justo cuando la oruga pensó que era su final, se transformó en mariposa”.

Anónimo.

DEDICATORIA

A Dios, por haberme permitido llegar hasta este momento tan especial en mi vida, junto a mi madre y mis familiares. A mi mamita Gladys Gutierrez, porque este es nuestro gran sueño. Gracias por ser mi ejemplo y motivación constante, por enseñarme que siempre se puede salir adelante a pesar de la adversidad. A mis hermanos por su compañía y comprensión, a mi hermana Pamela por ser mi fortaleza, ejemplo e inspiración para seguir en cada una de mis metas profesionales y a mi hermanito Dany por ser mi motivación constante.

A mis incondicionales tíos, por siempre estar al pendiente de nosotras y apoyarnos en todo momento. Gracias también tía Reyna y Katy, por ser como una segunda madre y una hermana para nosotros, por motivarnos a culminar nuestros estudios profesionales y estar presente en cada momento especial de nuestras vidas.

A mi pareja y compañero de tesis, yo sé que esta etapa ha sido nueva para nosotros, pero a pesar de todo nos supimos organizar bien, gracias por tu apoyo incondicional y tu motivación constante, realmente somos un gran equipo, compañero.

Finalmente dedicar esta tesis a mis maestros, que marcaron cada etapa de mi camino universitario, guardo los mejores recuerdos y excelentes enseñanzas que serán parte de mi vida profesional y personal, muchas gracias.

JOSELYN LLERENA GUTIERREZ

A mis padres María y Adrián, por ser mi mayor inspiración, por enseñarme a disfrutar de la sencillez de la vida, la magia de los pequeños detalles, por ser robles y palmeras ante las dificultades, los amo.

A mi hermano Ronald por ser un vínculo incondicional con toda la familia, y a mis hermanas Lady, Karina y Mónica por su apoyo en cada etapa de mi vida, desde que era muy pequeño me apoyaron en darme la mejor educación.

Y a todos los pequeños grandes maestros que aparecieron en mí vida para volverla mejor, que despertaron en mí el sueño de construir un mundo nuevo y mejor cada día.

MIGUEL

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos de manera muy especial a las adolescentes del Centro de Acogida Residencial, que participaron en el Programa de Educación Emocional; gracias por su sinceridad, alegría y fortaleza, realmente nos dieron la mejor enseñanza de lucha y perseverancia ante la vida.

De igual forma, este programa no se hubiera realizado con éxito, sin el apoyo de los directivos del Centro de Acogida Residencial; en especial a la Directora, Coordinadora y Tutoras de la Institución por el apoyo que nos brindaron en cada etapa del Programa. Así mismo a la ONG Paz Perú, por brindarnos los ambientes y equipos para el desarrollo del Programa.

PRESENTACIÓN

SEÑOR RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN

SEÑOR DECANO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, RELACIONES

INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

SEÑOR DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

SEÑOR PRESIDENTE DEL JURADO DICTAMINADOR

SEÑORES CATEDRÁTICOS MIEMBROS DEL JURADO DICTAMINADOR

Tenemos el honor de dirigirnos a ustedes con el propósito de poner a su consideración el presente trabajo de tesis titulado: “**Programa de Educación Emocional para fortalecer la Resiliencia en Adolescentes de un Centro de Acogida Residencial de Arequipa**”, el mismo que tras su revisión y dictamen favorable, nos permitirá optar el **Título Profesional de Psicólogos**, así mismo, pretendemos que el presente trabajo contribuya de alguna manera en el enriquecimiento de nuestra ciencia y que vuestra justa apreciación, sepa evaluar el esfuerzo realizado.

Arequipa, diciembre de 2019

Bachilleres:

LLERENA GUTIERREZ, JOSELYN MELISSA

MUÑOZ HURTADO, MIGUEL

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo, fortalecer el nivel de resiliencia en adolescentes de un Centro de Acogida Residencial de Arequipa, por medio de la aplicación de un Programa de Educación Emocional. El tipo de investigación es cuasi-experimental, con un diseño de pre y post test. El tipo de muestreo es no probabilístico, intencionado; por lo que la muestra estuvo conformada por 20 adolescentes (10 conformaron el grupo control y 10 el grupo experimental) de sexo femenino de 13 a 17 años. En la primera etapa de la investigación se aplicó a ambos grupos la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young (con una elevada consistencia interna, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach $\alpha = 0.906$), para posteriormente llevar a cabo el Programa de Educación Emocional con el grupo experimental; una vez culminada la aplicación del programa, se aplicó el post test a ambos grupos, experimental y control. Los datos obtenidos en la presente investigación fueron analizados mediante la prueba estadística no paramétrica U de Mann – Whitney y Wilcoxon. Finalmente, por los resultados, se concluye que la aplicación del Programa de Educación Emocional fortaleció el nivel de Resiliencia de forma general ($w=0,005$; $p<0.05$), en el grupo experimental; mientras que en el grupo control no se evidenciaron cambios significativos ($w=0,138$; $p>0.05$).

Palabras clave: Educación emocional, resiliencia, adolescencia.

ABSTRACT

The objective of this research was to strengthen the level of resilience in adolescents of a Residential Reception Center in Arequipa, through the application of an Emotional Education Program. The type of research is quasi-experimental, with a pre and post test design. The type of sampling is non-probabilistic, intentional, so the sample was made up of 20 adolescents (10 made up the control group and 10 the experimental group) of female sex from 13 to 17 years. In the first stage of the research, the Wagnild & Young Resilience Scale was applied to both groups (with a high internal consistency, through the Cronbach Alpha coefficient $\alpha = 0.906$), to later carry out the Emotional Education Program with the experimental group; once the application of the program was completed, the post test was applied to both groups, experimental and control. The data obtained in the present investigation were analyzed by means of the nonparametric statistical test U of Mann - Whitney and Wilcoxon. Finally, from the results, it is concluded that the application of the Emotional Education Program strengthened the level of Resilience in a general way ($w=0.005$; $p<0.05$), in the experimental group; while in the control group no significant changes were evidenced ($w=0.138$; $p>0.05$).

Key words: Emotional education, resilience, adolescence.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	v
PRESENTACIÓN	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCCIÓN	xiv

CAPÍTULO I

LA INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
2. OBJETIVOS	5
3. HIPÓTESIS.....	5
4. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO	6
5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	9
6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	10
7. VARIABLES E INDICADORES.....	12
A. Operacionalización de Variables	12

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
1.1. A nivel Internacional	13
1.2. A nivel Nacional.....	19
1.3. A nivel Local	22
2. ADOLESCENCIA.....	26
2.1. Etimología y Definición de Adolescencia.....	26
2.2. Etapas de la Adolescencia	27
2.3. Características de la Adolescencia	28
2.4. Factores que influyen en el Adolescente	29
2.5. Problemas Psicosociales de la Adolescencia.....	30
3. CENTRO DE ACOGIDA RESIDENCIAL	32

3.1. Definición.....	32
3.2. Causales de Ingreso	32
3.3. Causales de Egreso	33
3.4. Características de la población objetivo	33
4. EDUCACIÓN EMOCIONAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL	34
4.1 Concepto de Inteligencia Emocional.....	34
4.2. Modelos explicativos de la Inteligencia Emocional	36
4.3. Beneficios de la Inteligencia Emocional	37
4.4. La Inteligencia Emocional en educación: Educación Emocional	41
4.5. Concepto de Educación Emocional.....	43
4.6. Objetivos de la Educación Emocional.....	44
4.7. Beneficios de la Educación Emocional	45
4.8. Contextos de Intervención de la Educación Emocional	45
4.9. Educar para la vida	46
4.10. La evaluación en Educación Emocional	47
5. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESILIENCIA	49
6. PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	53
6.1 Definición de Programa.....	53
6.2. Fundamentación Teórica de la Educación Emocional	53
6.3. Competencias trabajadas en el Programa de Educación Emocional	59
6.4. Un modelo de Competencias Emocionales	61
6.5. La investigación en Competencias Emocionales	69
6.6. Metodología del Programa de Educación Emocional	71
7. RESILIENCIA	73
7.1. Etimología y definición de Resiliencia	74
7.2. Antecedentes	75
7.3. Factores resilientes	79
7.4. Características del Adolescente Resiliente	80

7.5 Modelos de Resiliencia	80
----------------------------------	----

7.6 Resiliencia y Adolescencia.....	86
-------------------------------------	----

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	88
2. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	89
3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS	90
3.1. Programa de Educación Emocional	90
3.2. Escala de Resiliencia de Wagnild & Young	100
4. PROCEDIMIENTOS.....	103

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	105
DISCUSIÓN	122
CONCLUSIONES	128
RECOMENDACIONES.....	129
REFERENCIAS.....	130
ANEXOS	138

ÍNDICE DE TABLAS

Contenido	Pág.
Tabla 1: Niveles de Resiliencia “Confianza y sentirse bien solo” (Pre test)	106
Tabla 2: Niveles de Resiliencia “Perseverancia” (Pre test)	107
Tabla 3: Niveles de Resiliencia “Ecuanimidad” (Pre test)	108
Tabla 4: Niveles de Resiliencia “Aceptación de uno mismo” (Pre test)	109
Tabla 5: Dimensiones de Resiliencia a Nivel general (Pre test).....	110
Tabla 6: Niveles de Resiliencia “Confianza y sentirse bien solo” (Post test).....	111
Tabla 7: Niveles de Resiliencia “Perseverancia” (Post test).....	112
Tabla 8: Niveles de Resiliencia “Ecuanimidad” (Post test).....	113
Tabla 9: Niveles de Resiliencia “Aceptación de uno mismo” (Post test).....	114
Tabla 10: Dimensiones de Resiliencia a Nivel general (Post test)	115
Tabla 11: Comparación de las Dimensiones de Resiliencia en el Grupo Control y Grupo Experimental (Pre Test)	116
Tabla 12: Comparación de las Dimensiones de Resiliencia en el Grupo Control y Grupo Experimental (Post test).....	117
Tabla 13: Comparación de las Dimensiones de Resiliencia en el Grupo Control (Pre test y Post Test)	118
Tabla 14: Comparación de las Dimensiones de Resiliencia en el Grupo Experimental (Pre test y Post Test).....	120

ÍNDICE DE CASOS CLINICOS

CASO CLÍNICO 1

Anamnesis.....	223
Examen Mental	227
Informe Psicométrico.....	230
Informe Psicológico	234
Plan Psicoterapeutico.....	239
Anexos	248

CASO CLÍNICO 1

Anamnesis.....	255
Examen Mental	261
Informe Psicométrico.....	264
Informe Psicológico	267
Plan Psicoterapeutico.....	272
Anexos	276

INTRODUCCIÓN

La crisis económica, las nuevas condiciones de trabajo en la sociedad y el aumento de violencia intrafamiliar, están provocando conflictos en la mayoría de familias, dando señales de resquebrajamiento en la vida familiar. La existencia de desintegración familiar, transgresión de valores, necesidades afectivas insatisfechas, entre otros, crean conflictos al interior de la dinámica familiar y, por ende, en la sociedad (OMS, 2016). Por tal motivo hoy en día vemos muchas familias disfuncionales donde predomina una formación y educación toxica, en la cual principalmente los más afectados son los hijos, ya que en muchos casos son ellos los que sufren de abandono moral y material por parte de sus progenitores.

A nivel internacional la OMS estima que cerca de 53000 niños y adolescentes menores de 18 años son víctimas de violencia física, y que la prevalencia de relaciones sexuales forzadas y otras formas de violencia sexual que involucran contacto entre los niños y niñas menores de 18 años, es de 150 millones. La violencia contra los niños y adolescentes es un importante factor de riesgo para los trastornos psiquiátricos y suicidio, por lo que tiene secuelas para toda la vida incluyendo la depresión, ansiedad, alcohol, abuso de drogas, entre otros. (OMS, 2015)

En el Perú, el 40% de los niños, niñas y adolescentes entre 6 y 18 años viven en situación de pobreza, abandono y desigualdad social. Además, en los últimos reportes, Arequipa es la segunda región con altas cifras de violencia familiar con un 10% de casos atendidos por el Centro de Emergencia Mujer CEM, siendo los niños, niñas y adolescentes los más afectados y vulnerables, motivo por el cual muchos de ellos llegan a los Centros de Acogida Residencial del INABIF (MIMP, 2017).

Por tal motivo, en estos casos se toma como medida la separación de aquel menor o adolescente de su núcleo familiar para brindarle protección en un centro de acogida

residencial, ya que el seguir viviendo en un ambiente familiar tan caótico, viene siendo tóxico para su propia educación y desarrollo adecuado. Lo cual se evidencia en su desarrollo psicológico ya que se puede observar en muchos de ellos sentimientos de hostilidad, baja autoestima, irritabilidad, desesperanza, miedo, baja resiliencia, manifestaciones sintomáticas producto de la vivencia de experiencias traumáticas, fracaso escolar, entre otros (Bustos, 2013).

Es por eso que en esta investigación tratamos una temática de especial relevancia en la adolescencia, momento crucial del desarrollo humano, en la cual, el adolescente tiene como principal tarea elaborar su identidad y construir su propio proyecto de vida, tareas que requieren claridad respecto a sus valores, fortalezas, debilidades y capacidades; las cuales han sido puestas a prueba o han surgido en los momentos más difíciles de su vida, como lo son el haber sido víctima de maltrato, abusos o negligencia por parte de las personas que debían darle seguridad y protección; por ello, han tenido que vivir la separación de sus familias y un proceso de institucionalización.

El conocimiento científico que se tiene acerca de esta población, deriva en su mayoría, de investigaciones descriptivas correlacionales, siendo muy escasos los programas de intervención de inteligencia emocional y/o educación emocional y resiliencia con población adolescente, sobre todo pertenecientes a estos Centros de Acogida Residencial.

Por lo anteriormente expuesto, resulta de gran utilidad promover el desarrollo de la Educación Emocional en la adolescencia, donde la esfera afectiva es más inestable, el poder detectar, reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas es de vital importancia para su desarrollo y bienestar.

Según estudios, los adolescentes con mayor inteligencia emocional afrontan el estrés con mayor éxito, teniendo mejor rendimiento académico, empatía, son más solidarios y generosos por lo que sus relaciones sociales son más estables, además, fortalecen su

resiliencia, controlan y regulan sus impulsos y saben cuándo expresar sus emociones con humor y optimismo (Muñoz, 2017; Alvarado, 2015; Cerna & Rodríguez, 2012; Díaz, 2012; Bisquerra et al, 2011; Omar et al, 2011). Además, desarrollan la resiliencia, la cual juega un papel importante; ya que hablar de resiliencia es hablar de la capacidad que tiene cada ser humano para hacer frente a la adversidad, superarla y lograr salir fortalecido o transformado (Grotberg, 2002). Por eso es tan importante poner especial atención en las fortalezas y oportunidades de estos adolescentes, ya que eso nos ofrecerá una perspectiva conceptual que permitirá orientar este proceso de resignificación, de modo que el adolescente logre resignificar y otorgar un sentido a la situación traumática vivida generando un cambio personal que le permita seguir luchando por sus objetivos (Bustos, 2013).

Por ello, la presente investigación titulada “Programa de Educación Emocional para fortalecer la resiliencia en adolescentes de un Centro de Acogida Residencial de Arequipa” tiene como objetivo principal, fortalecer el nivel de resiliencia en las adolescentes pertenecientes al Centro de Acogida Residencial, con un Programa de Educación Emocional basado en el modelo de Rafael Bisquerra, para desarrollar las Competencias Emocionales de Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Autonomía Emocional, Competencia Social, Habilidades de Vida para el Bienestar.

En el presente trabajo de investigación se plasma el proceso investigativo, el cual consta de cuatro capítulos, los cuales se han estructurado de la siguiente manera:

En el Capítulo I titulado “La investigación” hablamos acerca del problema de investigación, donde se expone la realidad de los adolescentes, luego la formulación de las preguntas de investigación, los objetivos, hipótesis, variables e indicadores, importancia del estudio y limitaciones.

En el Capítulo II titulado “Revisión de la literatura”, en el cual se presentan las bases

teóricas y el marco conceptual que sustentan la presente investigación.

En el Capítulo III titulado “Metodología”, se detalla la estrategia metodológica empleada en la investigación como el tipo, diseño y método de investigación, la muestra seleccionada, los instrumentos, las técnicas de análisis estadísticos y los procedimientos realizados.

Finalmente, en el Capítulo IV titulado “Resultados”, presentamos las tablas y gráficos analizados en función de los objetivos e hipótesis propuestas, también se expone la discusión con otras investigaciones afines al presente estudio, culminando con las respectivas conclusiones y recomendación.

CAPÍTULO I

LA INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según la Organización Mundial de la Salud (2018) los adolescentes entre los 10 y 19 años, representan aproximadamente una sexta parte de la población mundial; los múltiples cambios físicos, emocionales y sociales, convierten a esta etapa en una de las más vulnerables, críticas y formativas. Además, la exposición a situaciones de pobreza, abuso sexual, explotación, violencia y drogadicción, entre los principales, conducen a que los adolescentes sean vulnerables a padecer severos problemas de salud mental que en el trasfondo afectan la capacidad de resiliencia (Cyrulnik, 2018). Incluso la mitad de los trastornos mentales diagnosticados en la etapa adulta, tiene su origen en esta delicada etapa; además, estos problemas en su gran mayoría se transmiten a sus futuros hijos (OMS, 2018; Rivera y Castro, 2015).

A nivel mundial, casi 1 de cada 3 adolescentes de 15 a 19 años (84 millones) ha sido víctima de violencia emocional, física y/o sexual; a causa de ello terminan padeciendo problemas de ansiedad, depresión, trastornos alimentarios, entre otros; siendo el suicidio

tomado como una solución a su aflicción en los casos más graves. Lo cual se ve reflejado en las estadísticas, que afirman que el suicidio es la tercera causa de muerte en adolescentes mayores de 15 a 19 años a nivel mundial (OMS, 2016).

En el Perú, el 40% de los niños y adolescentes entre 6 y 18 años viven en situación de pobreza, abandono y desigualdad social; es alarmante mencionar que el 64.2% de las mujeres encuestadas a nivel nacional por el Instituto Nacional de Estadística e Informática, declaró ser víctima de violencia (INEI, 2018). De acuerdo con la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales – ENARES (2015), el 81% de las y los adolescentes (12 a 17 años) manifestó haber sido víctima de algún tipo de violencia en su vida. Además, en los últimos reportes, Arequipa es la segunda región con altas cifras de violencia familiar con un 10% de casos atendidos por el Centro de Emergencia Mujer (CEM), donde se reportaron 28 casos de violencia sexual en niños, niñas y adolescentes (MIMP, 2018). Siendo estos últimos, los más afectados, fragilizados y vulnerables en su capacidad de resiliencia, motivo por el cual muchos de ellos llegan a los Centros de Acogida Residencial del INABIF (MIMP, 2017).

El INABIF es un Programa Nacional del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables que tiene como finalidad contribuir con el desarrollo integral de las familias en situación de vulnerabilidad y riesgo social con especial énfasis en niños, niñas y adolescentes en situación de abandono, brindando, asistencia integral como vivienda, alimentación, vestido, recreación, atención en salud, educación, capacitación técnica ocupacional, asistencia social y psicológica en los llamados Centros de Acogida Residencial CAR (INABIF, 2018).

En la ciudad de Arequipa, como parte de este programa, se cuenta con el Centro de Acogida Residencial, para niñas y adolescentes mujeres que provienen de diferentes realidades, con historias de abandono, deserción escolar, fuga del hogar, trabajo en las

calles, embarazo precoz, padres alcohólicos, problemas de salud, pandillaje, maltrato psicológico, físico y/o abuso sexual, y otras veces recaen en problemas sociales de mayor envergadura, como trata de personas y el comercio ilegal de drogas (INABIF, 2018). Las adolescentes del CAR que han vivido estas situaciones espinosas y difíciles, se encuentran en una etapa crítica, vulnerable y de riesgo psicosocial; siendo afectadas principalmente en su amor propio, autoconfianza, relaciones interpersonales, resiliencia, en general en su capacidad de actuar con inteligencia respecto a sus emociones.

Por lo expuesto, la educación emocional pretende fortalecer esas áreas que han sido desamparadas. Siendo “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potencializar el desarrollo de competencias emocionales” (Bisquerra, 2004, p. 158). Es fundamental fortalecer su resiliencia mediante el desarrollo de competencias emocionales; que según diversas investigaciones, los adolescentes más inteligentes emocionalmente afrontan el estrés con mayor éxito, tienen mejor rendimiento académico, desarrollan empatía y compasión, son más solidarios y generosos por lo que tienen más amigos, controlan y regulan sus impulsos a corto plazo para una recompensa mayor a largo plazo, saben cómo y cuándo expresar sus emociones con humor y optimismo (Muñoz, 2017; Alvarado, 2015; Cerna & Rodríguez, 2012; Díaz, 2012; Bisquerra et al, 2011). Además, desarrollan una importante y trascendental competencia emocional para la vida llamada resiliencia, que según Grotberg (2002) se define como la capacidad que tiene cada ser humano para hacer frente a la adversidad, superarla y lograr salir fortalecido o transformado. Incluso, llevan esta actitud a un nivel superior y transforman ese trauma en algo positivo; es decir, ese problema los ayuda a desarrollar recursos que creían que no poseían (Walsh 2004). Además, la evidencia empírica relaciona la resiliencia con la inteligencia emocional. Así lo demuestran varias investigaciones sobre programas de intervención en nuestro medio. Entre ellos: “Efecto de un programa basado en la

inteligencia emocional para la mejora de la resiliencia en alumnos del quinto grado de secundaria en situación de pobreza en la ciudad de Trujillo” (2015) realizada por Paúl Alvarado García. “La influencia de la inteligencia emocional en el nivel de resiliencia de los estudiantes de 5to y 6to grado de primaria de la I.E.P. María Mazzarello del distrito de Cayma en la ciudad de Arequipa” (2015) investigadas por Juana Arias & Jackeline Quispe. “Programa sanitario de I.E. y Resiliencia en profesionales de salud en la ciudad de Puno” (2012) realizada por Luz Diaz Polanco. “Efectos del programa de Educación Emocional para favorecer el desarrollo social y afectivo emocional en adolescentes del 1er grado de Secundaria del Colegio Militar Francisco Bolognesi – Arequipa” (2008) realizada por Hector Gamero Torres. Todas estas investigaciones concluyen que una persona resiliente innegablemente tiene mejores niveles de control emocional, adaptación social, mejores relaciones interpersonales, manejo del estrés, humor, en general se afirma que existe una correlación positiva entre inteligencia emocional y resiliencia (Muñoz, 2017; Arias & Quispe, 2015; Alvarado, 2015; Cerna & Rodríguez, 2012; Díaz, 2012).

Sin embargo, son pocas las investigaciones sobre programas de intervención de inteligencia y/o educación emocional y resiliencia. Por lo que la trascendencia de esta investigación será la implementación de un nuevo Programa de Educación Emocional para fortalecer la Resiliencia y su viable reproducibilidad en similares entornos, también será punto de partida para posteriores investigaciones sobre Programas de Intervención basado en competencias emocionales, respetando la individualidad única e irrepetible que vive cada adolescente ante la vida.

En consecuencia, a lo anteriormente expuesto el propósito de la presente investigación es fortalecer los niveles de resiliencia en las adolescentes pertenecientes a un Centro de Acogida Residencial de Arequipa, mediante un Programa de Educación Emocional según el enfoque de Rafael Bisquerra, para desarrollar las Competencias Emocionales de

Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Autonomía Emocional, Competencia Social, Competencias para la vida y el Bienestar. Es así que, por lo planteado, nos formulamos la siguiente interrogante: ¿El Programa de Educación Emocional fortalecerá el nivel de resiliencia de las adolescentes pertenecientes a un Centro de Acogida Residencial de Arequipa?

2. OBJETIVOS

A. Objetivo General

- Fortalecer el nivel de Resiliencia mediante un Programa de Educación Emocional en adolescentes de un Centro de Acogida Residencial de Arequipa.

B. Objetivos Específicos

- Identificar los niveles de Resiliencia, en sus diferentes dimensiones, del grupo control y experimental, antes de la aplicación del Programa de Educación Emocional.
- Aplicar el Programa de Educación Emocional a las adolescentes pertenecientes al grupo experimental.
- Identificar los niveles de Resiliencia, en sus diferentes dimensiones, del grupo control y experimental, después de la aplicación del Programa de Educación Emocional.
- Comparar los niveles de Resiliencia en sus diferentes dimensiones, de ambos grupos, experimental y control; para determinar la eficacia del Programa de Educación Emocional en el fortalecimiento de la resiliencia en las adolescentes de un Centro de Acogida Residencial de Arequipa.

3. HIPÓTESIS

Hipótesis de Investigación

H_i El Programa de Educación Emocional, si fortalecerá significativamente el nivel de

Resiliencia en las adolescentes pertenecientes al Centro de Acogida Residencial de Arequipa.

Hipótesis Nula

H₀ El Programa de Educación Emocional, no fortalecerá significativamente el nivel de Resiliencia en las adolescentes pertenecientes al Centro de Acogida Residencial de Arequipa.

4. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

En la actualidad la institucionalización de niños, niñas y adolescentes se va incrementando, por los constantes maltratos físicos, psicológicos y situaciones de abandono por parte de sus cuidadores y progenitores; quienes, por dificultades sociales, como la pobreza, problemas de alcohol, violencia familiar y desempleo, entre otros, desamparan a sus hijos, los mismos que al verse inmersos en esta situación escapan de su hogar para vivir en la calle o son puestos a disposición del estado en Centros de Acogida Residencial, con el fin de proteger y velar por su bienestar (Chire y Cruz, 2019).

En el Perú, el 41,5% de niños y niñas de 9 a 11 años de edad fue víctima de violencia psicológica o física y un 38,9% de los adolescentes de 12 a 17 años refieren que han sido alguna vez víctimas de violencia física y psicológica por parte de las personas con las que viven (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2015). Teniendo como base estas cifras y porcentajes alarmantes, observamos que son los niños y adolescentes quienes sufren y absorben todo este tipo de educación tóxica dentro de su núcleo familiar; así mismo, todos estos factores influyen directamente en el desarrollo psicológico del adolescente, por lo que al llegar a estos centros de Acogida, muchos de ellos presentan inestabilidad emocional, baja autoestima, pobres habilidades sociales, agresividad, impulsividad, baja resiliencia entre otros; que en muchas ocasiones les conducen a generar respuestas violentas incontroladas verbales o físicas, cuya base son los

sentimientos de insatisfacción e inadaptación socioemocional que experimentan.

Así mismo, Espinoza (2015) en su investigación, refleja la realidad de mujeres egresadas de un proceso de institucionalización, donde se evidencia que muchas de ellas al salir de este proceso, no poseen claridad en su proyecto de vida, egresan con pocas metas a corto plazo, pero sin un plan específico sobre cómo alcanzarlas; sin mayores aspiraciones vocacionales y laborales, todas estas características típicas de la primera adolescencia. Y por tal motivo, suelen recurrir a sus familiares, los cuales en muchas ocasiones fueron causantes de su institucionalización, corriendo el riesgo de volver a sufrir el maltrato vivido o nuevos riesgos psicosociales; además, la carencia de vínculos positivos favorecidos por las instituciones antes del egreso de las adolescentes, vulnera a formar uniones libres con parejas que les violentan verbal, física, y sexualmente; sin embargo, ellas continúan la relación de dependencia debido a los mandatos femeninos y el temor a no contar con el apoyo económico y emocional de otras personas, temor al aislamiento y a la exclusión social.

Por este motivo, resulta de gran importancia realizar la presente investigación, porque al fortalecer la resiliencia en las adolescentes por medio de un Programa de Educación Emocional; las estamos dotando de competencias emocionales que les servirá para cambiar en ellas, la perspectiva que tienen sobre los problemas, infortunios de la vida y transformar las experiencias negativas en aprendizajes que le ayuden a sacar la mejor versión de sí misma y establecerse un plan de vida, que les permita plantearse nuevas metas para cuando acabe su proceso de institucionalización. Por eso es que se resalta la importancia de una formación en Educación Emocional ya que las emociones son inherentes a la condición humana y determinan su existencia, porque facilitan nuestra adaptación al prepararnos para afrontar las demandas del medio en el que nos desenvolvemos (Limonero y Casacuberta, 2001). Por este motivo, se estima preciso

adquirir aprendizajes respecto al conocimiento, la expresión y la gestión de las mismas (Agullo, 2010).

La no adquisición de tales aprendizajes emocionales puede provocar consecuencias negativas, tales como baja tolerancia a la frustración, falta de autocontrol y ejecución de conductas agresivas hacia sí mismo y las demás personas de su entorno. A causa de ello se produce un incremento de las dificultades para construir y mantener relaciones sociales saludables, siendo el rechazo social lo que a su vez genera consecuencias emocionales perjudiciales relevantes (Trianes y García, 2002).

Por tanto, las investigaciones propician el desarrollo de programas de intervención basado en la inteligencia emocional para ver sus efectos en la resiliencia, debido a que hay varios estudios que demuestran la correlación positiva entre estas variables, como las de (Moran, 2015; Salazar, 2017 y Colop 2011) en el cual nos demuestran que existe una relación directa entre las variables estudiadas evidenciando que mayores puntuaciones de inteligencia emocional corresponden a mayores niveles de resiliencia, los cuales concluyen que una persona resiliente innegablemente tiene mejores niveles de control emocional, adaptación social y manejo del estrés, por lo que sugieren la realización de programas de Inteligencia Emocional para el desarrollo de la resiliencia en adolescentes (Alvarado, 2015; Cerna & Rodríguez, 2012; Díaz, 2012).

Además de los estudios citados, otras investigaciones, (Almeida, Omar, Aguilar & Carvalho, 2009; Ferragut & Fierro, 2012; Pena, Rey & Extremera, 2012; Extremera, Durán & Rey, 2007; Liébana, Fernández, Bermejo, Carabias, Rodríguez & Villacieros, 2012), demuestran cómo el trabajo de la I.E., no solo tendrá los efectos positivos relatados, sino que producirá un incremento de la resiliencia y del bienestar emocional.

En este sentido, la presente investigación es factible debido a que se contó con instrumentos para la recolección de datos y acceso a la muestra, que estuvo compuesta

por adolescentes de un Centro de Acogida Residencial.

Así mismo, el proceso investigativo tiene trascendencia social debido a que los resultados y el informe demuestran el impacto e importancia que trae la Educación Emocional en el fortalecimiento de la resiliencia; de tal forma, motiva a seguir generando programas en base a la Educación Emocional que contribuyan al empoderamiento de fortalezas por encima de las dificultades o limitaciones. Por otro lado, el estudio resulta de gran utilidad, debido a que en la actualidad no hay muchas investigaciones que tomen en cuenta la aplicación de un Programa de Intervención sobre estas variables y sobre todo en la presente población; por lo que estamos brindando un aporte científico el cual sirve de respaldo metodológico y la replicabilidad para futuras investigaciones en este ámbito de la inteligencia y/o educación emocional para fortalecer la resiliencia.

Así también, los más beneficiados con esta propuesta de estudio, son los adolescentes que se encuentran institucionalizados en estos Centros de Acogida, porque los resultados obtenidos serán proporcionados a los diferentes grupos sociales que interactúan con ellos, lo cual permitirá a los profesionales de psicología de los centros, realizar programas de promoción e intervención para mejorar la resiliencia en estos adolescentes.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En la presente investigación, se han encontrado las siguientes limitaciones:

- Existe escasa bibliografía peruana actualizada que relacione las dos variables del presente estudio: “Educación Emocional” y “Resiliencia”.
- Limitaciones de tiempo en el trámite administrativo de aceptación, para realizar la investigación en el CAR y la ONG Paz Perú.
- Limitaciones en cuanto al tiempo y el horario que llevan las adolescentes, debido a su situación legal particular; además, de los estudios en el EBR O CEBA y diversos talleres de la ONG Paz Perú.

- Ausencia de algunas adolescentes en ciertas sesiones; debido al cruce de horarios con otras actividades extraoficiales.

6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Adolescencia

La OMS define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años; siendo una de las etapas de transición más importantes, donde el adolescente aprende las habilidades necesarias para florecer como adulto (OMS, 2018).

Centro de Acogida Residencial

Es el espacio físico donde viven niñas, niños y adolescentes en situación de desprotección o riesgo, brindándoseles la protección y atención integral que requieren, de acuerdo con su particular situación, en un ambiente de buen trato y seguridad, con el objetivo principal de propiciar su reinserción familiar y social, o bien, promover su adopción (INABIF, 2019).

Educación Emocional

Para el Psicopedagogo Rafael Bisquerra es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2009).

Programa

En sentido general, un programa es un plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida hacia la consecución de una meta. Desde un enfoque similar, Riart (1996) citado por Contreras, (2007), entiende que programa es una planificación y ejecución en determinados períodos de unos contenidos, encaminados a lograr unos objetivos establecidos a partir de las necesidades de las personas, grupos o instituciones inmersas

en un contexto espaciotemporal determinado. En esta misma línea, para Bisquerra (1998) citado por Contreras, (2007), un programa es una acción colectiva de un equipo orientador para el diseño teóricamente fundamentado, aplicación y evaluación de un proyecto, que pretende lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, donde previamente se han identificado y priorizado las necesidades de intervención.

Resiliencia

La resiliencia, es la capacidad de adaptarse a situaciones adversas, estresantes y a los hechos negativos del entorno, y el poder gestionar soluciones a problemas; es una característica de la personalidad que otorga un vigor o fibra emocional que promueve recursos intrínsecos moduladores del efecto negativo de experiencias frustrantes, permitiendo la tolerancia, reestructuración y posterior adaptación física, mental y emocional de quien las experimenta, es así como se concluye en un fortalecimiento positivo del yo (Wagnild y Young 1993).

7. VARIABLES E INDICADORES

A. Operacionalización de Variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Niveles	Instrumento
Variable Independiente: Programa de Educación Emocional	Conciencia Emocional	Toma de conciencia de las propias emociones Dar nombre a las emociones Comprensión de las emociones de los demás Conciencia entre emoción, cognición y comportamiento		
	Regulación Emocional	Expresión emocional apropiada Regulación de emociones y sentimientos Habilidades de afrontamiento Competencia para autogenerar emociones positivas		
Variable Dependiente: Resiliencia	Autonomía Emocional	Autoestima Automotivación Responsabilidad Actitud positiva Análisis crítico de normas sociales Resiliencia		
	Competencia Social	Dominar las habilidades sociales básicas Respeto por los demás Practicar la comunicación receptiva Practicar la comunicación expresiva Comportamiento pro social y cooperación Asertividad Prevención y solución de conflictos		
Variable Dependiente: Resiliencia	Competencias para la vida y el bienestar	Fijar objetivos adaptativos Toma de decisiones Buscar ayuda y recursos Ciudadanía activa, crítica, responsable y comprometida. Bienestar emocional Fluir		
	Confianza y sentirse bien solo	Habilidad para creer en sí mismo y en sus capacidades.		
Variable Dependiente: Resiliencia	Perseverancia	Persistencia ante la adversidad o el desaliento.	Alto Promedio Bajo	Escala de resiliencia de Wagnild y Young.
	Ecuanimidad	Perspectiva balanceada de la propia vida y experiencias, tomar las cosas tranquilamente y moderando sus actitudes ante la adversidad.	Muy Bajo	
	Aceptación de uno mismo	Comprender el significado de la vida y como se contribuye a esta.	Bajo	

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. A nivel Internacional

Muñoz J. (2017) en su tesis, busco determinar la efectividad de un Programa de Educación Emocional y Habilidades Interpersonales sobre la Capacidad de Resiliencia en Adolescentes con Trastorno Mental. El diseño fue tipo cuasi-experimental pretest post test de medidas repetidas, para lo cual trabajo con una población compuesta por jóvenes diagnosticados de trastorno mental, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, y que presentaban alteración en el manejo y gestión emocional (desregulación emocional). Utilizo como instrumentos Educación emocional, habilidades interpersonales y de regulación emocional: Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Adaptación de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y la Escala de Resiliencia Escolar de Saavedra 2008. Los resultados indican que “existe una relación significativa y positiva entre la realización de una intervención grupal de educación emocional y habilidades interpersonales y la mejora del nivel y capacidades de resiliencia previamente afecta por las consecuencias del trastorno mental, en adolescentes con este diagnóstico. Del mismo modo, la ejecución de esta intervención produce mejoras en las habilidades emocionales, entre ellas la tolerancia a la frustración, y en definitiva sobre el bienestar psicológico subjetivo cuando previamente están disminuidos por debajo de la media de la población general, en respuesta a la sintomatología de desregulación emocional característica de algunos trastornos mentales en la infancia”.

Cejudo, López y Rubio (2016) en su estudio pretendieron aportar evidencias sobre la relación entre IE, resiliencia y bienestar. Contaron con una muestra de 432 estudiantes

universitarios entre 17 y 59 años. Recogieron información mediante 3 auto informes: el Trait Meta-Mood Scale-24, la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young y la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, Emmons, Larsen y Griffin. Con respecto a la asociación de la satisfacción con la vida y la IE rasgo, se relacionó de manera estadísticamente significativa y positiva con claridad emocional y con reparación emocional. Igualmente, se encontraron relaciones significativas y positivas entre la satisfacción con la vida y la resiliencia. Los resultados evidencian que los sujetos con un nivel alto de resiliencia y de reparación emocional presentan puntuaciones más elevadas en satisfacción con la vida. Por otra parte, los análisis de regresión mostraron asociaciones positivas entre la satisfacción con la vida, la resiliencia y la reparación emocional; por el contrario, se confirmaron asociaciones negativas con atención emocional.

Morán G. (2015) realizo una investigación en la que pretendía conocer los niveles resiliencia y de Inteligencia Emocional en adolescentes de la provincia de Valladolid. Se ha puesto de manifiesto que las puntuaciones en resiliencia son bastante altas, por lo que los adolescentes de esta muestra presentan un alto grado de resiliencia. Además, las puntuaciones de los tres componentes de Inteligencia Emocional han sido adecuadas según los niveles de la propia escala, por lo que también se puede afirmar que los adolescentes de esta muestra presentan una IE adecuada. Las diferencias por género muestran que los hombres presentan mayor resiliencia. En el caso de la IE, los datos muestran que los hombres regulan mejor sus emociones, mientras que las mujeres presentan un mayor grado de percepción emocional. Para la comprensión emocional no existen apenas diferencias. Por último, otro objetivo era conocer la relación entre la resiliencia y las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional: percepción, comprensión y regulación. En este caso se ha visto que la resiliencia correlaciona de forma positiva y moderada con la comprensión emocional y la regulación emocional. Con estos resultados,

se pone de manifiesto la importancia de la IE en el desarrollo de la resiliencia. De ahí el hecho de considerar necesaria la intervención en estos aspectos en el contexto escolar de los adolescentes.

Espinoza (2015) En su investigación busco identificar los factores protectores y factores de riesgo de las experiencias de reinserción social que vivieron mujeres institucionalizadas en organizaciones no gubernamentales y albergues durante su niñez y adolescencia. Propuso una investigación cualitativa, y su muestra estuvo conformada por 4 mujeres egresadas de diferentes modalidades de institucionalización. Así mismo, utilizo como instrumentos una entrevista profunda a las jóvenes y una ficha de registro. Los resultados de la presente investigación concluyeron que estas jóvenes poseen mínimos factores protectores ya que el que solo figura como factor protector es la educación brindada por parte de la institución, sin embargo en su mayoría se evidenciaron más factores de riesgos como: Una percepción negativa sobre el proceso de la institucionalización, la desconfianza hacia figuras adultas y en general a la vinculación con otras personas a raíz de las escasas posibilidades de interactuar con otras personas externas a la institución, la precoz unión de pareja con hombres que las revictimizan desde relaciones desiguales.

En cuanto al ámbito vocacional laboral, se evidenciaron una carencia de ideales futuros y planteamiento de acciones al momento de su egreso. Las jóvenes desconocían sus metas y tenían dudas sobre la conformación de un proyecto de vida, pues debían ocuparse de las necesidades básicas de su presente sin recursos de apoyo.

Se identifican como otros factores de riesgo la carencia de acciones dirigidas al favorecimiento del proyecto de vida de la población institucionalizada por parte de profesionales de las ONG's y los albergues. En cambio, se encontró según las experiencias de las muchachas, un abordaje asistencial centrado en el presente y no en la

prevención de nuevos riesgos y revictimización de las mujeres al momento de su egreso, lo cual justifica la necesidad de una Orientación Vocacional oportuna y basada en un enfoque de género.

Al regresar de las instituciones, las adolescentes mujeres poseen pocos vínculos o redes de apoyo, por lo que recurren a las personas ya conocidas tales como familiares que muchas veces son la causa de su institucionalización, o contactan a excompañeras de albergues u hogares con más tiempo de haber egresado. Estas redes carecen de factores protectores y por lo contrario usualmente las exponen a manifestaciones de violencia que ya han vivido o nuevos riesgos psicosociales. La carencia de vínculos positivos favorecidos por las instituciones antes del egreso de las jóvenes, vulnera a las adolescentes a formar uniones libres con parejas que les violentan verbal, física, patrimonial y sexualmente; sin embargo, ellas continúan la relación de dependencia debido a los mandatos femeninos y el temor a no contar con el apoyo económico y emocional de otras personas, temor al aislamiento y a la exclusión social.

Las jóvenes egresadas de instituciones de protección a menores no poseen claridad en su proyecto de vida, egresan con pocas metas a corto plazo, pero sin un plan específico sobre el cómo alcanzarlas, sin mayores aspiraciones vocacionales y laborales, todas estas características típicas de la primera adolescencia, rezago que las pone en desventaja con otras jóvenes de su edad que sí cuentan con recursos familiares y de apoyo bien definidos. Se evidencia así una necesidad de procesos de orientación vocacional para una reinserción social más provechosa.

El Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Guipúzcoa, actualmente Departamento de Innovación, Desarrollo Rural y Turismo, ha patrocinado e impulsado la investigación “Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo”. Cuya finalidad fue desarrollar

competencias emocionales en el profesorado y alumnado en todas las etapas educativas del ámbito no universitario desde los 3 a los 20 años. La muestra de alumnado fue de 1426 sujetos, de los cuales 1022 pertenecieron al grupo experimental (GE) que ha recibido formación y entrenamiento en educación emocional, y 404 en el grupo control (GC). Se aplicó el BASC, Reynolds y Kamphans, para evaluar la conducta en niños/as y adolescentes, con dos tipos de escalas las T en las que los tutores evalúan al alumnado y las S en formato Autoinforme y el Cuestionario de Percepción de Desarrollo Emocional para adolescentes (CPDE). El estadístico utilizado es el análisis de la varianza (ANOVA) y también se ha controlado la edad y la puntuación pre test mediante un análisis de la covarianza (ANCOVA). Los resultados obtenidos han mostrado de forma general un efecto positivo del programa, sobre el desarrollo emocional y social del alumnado en todas las etapas educativas, aunque con importantes diferencias en función del rango de edad y del centro entrenado; se destaca un impacto positivo del programa en el ajuste y bienestar emocional del alumnado en educación infantil, secundaria y bachillerato incidiendo en la dirección esperada en variables como depresión e hiperactividad, así como una influencia positiva en las habilidades interpersonales y sociales en variables como habilidades sociales, liderazgo y adaptabilidad. En cuanto a la actitud hacia el entorno escolar y familiar, se observa la influencia del programa en una menor actitud negativa hacia el colegio y menor estrés social en la etapa de educación primaria, y una mejora en la actitud hacia el profesorado en educación secundaria y bachillerato. No obstante, cabe resaltar las diferencias entre los centros evaluados atribuibles al clima de centro, motivación y habilidades de liderazgo de los profesionales participantes (Muñoz de Morales y Bisquerra 2013).

Vilma y López (2011) en su investigación pretendían establecer la relación que existe entre inteligencia emocional y resiliencia en una muestra de estudiantes de entre 18 y 30

años del municipio de Cantel del departamento de Quetzaltenango. Los resultados que obtuvo esta investigación fueron que efectivamente existe relación entre inteligencia emocional y resiliencia debido a que el ser humano para enfrentar situaciones adversas recurre a sus emociones tales como el llanto, la furia entre otras, para lograr un desahogo.

Almeida, Omar, Aguilar & Carvalho (2009), nos dicen que la resiliencia y las habilidades para afrontar el estrés, son cualidades que ayudan a adaptar a las personas a su entorno, analizan estas dos variables junto a la I.E., observan que, los adolescentes emocionalmente más inteligentes son más resilientes y tienen más habilidad para afrontar el estrés. Finalmente, las consecuencias prácticas de ese estudio subrayan la necesidad de fomentar la educación de la IE y la resiliencia para mejorar el bienestar personal.

Desde la misma perspectiva del proyecto de vida de adolescentes que viven en una institución, Arguedas (2009) plantea la investigación Proyectos de vida de cuatro mujeres adolescentes de Liberia, Guanacaste, que fueron institucionalizadas en albergues del Patronato Nacional de la Infancia. El objetivo que guio la tesis fue el de reconstruir los proyectos de vida de cuatro mujeres adolescentes de Liberia, Guanacaste que fueron institucionalizadas en albergues del Patronato Nacional de la Infancia, para determinar algunas condiciones de vida importantes en ese proceso. Esto bajo el enfoque cualitativo, utilizando como instrumentos la entrevista a profundidad a las adolescentes, y la entrevista semiestructurada al equipo técnico del PANI y las “tías” o encargadas de cuido directo de las adolescentes.

Arguedas (2009) realiza la investigación con adolescentes mujeres que fueron institucionalizadas temporalmente en el albergue del PANI de Liberia y que están entre los rangos de 14 y 18 años de edad.

Concluye que las condiciones familiares en la que se desenvolvieron las adolescentes fueron el principal obstáculo para que éstas construyesen un proyecto de vida alternativo

a los parámetros de marginalidad, principalmente por limitaciones impuestas en el acceso a entornos educativos, recreativos y comunitarios, asimismo las condiciones intrafamiliares les demanda atención de la satisfacción de necesidades básicas, de manera que las aspiraciones personales a futuro no fueron consideradas como prioritarias.

La autora además identifica que la construcción del proyecto de vida de las cuatro jóvenes consultadas fue alterada por la atribución de roles que no pertenecen a las adolescentes, ya que se les delegaba el cuidado de sus hermanos o hermanas menores, dejando de lado opciones educativas, tiempo de ocio y recreación.

Arguedas (2009) narra que dentro del diseño metodológico no pretendía abordar como categoría de análisis la influencia de la pareja; sin embargo, el estudio le generó información importante que fue incluida. Al respecto concluye que, ante la carencia de vínculos afectivos familiares, las jóvenes institucionalizadas tienden a la elección de unirse en pareja y conformar su propia familia precozmente, convirtiéndose esto no en una alternativa sino en la única opción que visualizan para salir de las crisis familiares. Esta elección de vida temprana en pareja, fue considerada en las conclusiones de la investigación como factor determinante en el cambio de proyectos de vida, en particular en lo que el área académica respecta.

Una última conclusión atinente, se refiere a que las condiciones económicas también afectaron la consolidación de un proyecto de vida, ya que según Arguedas (2009:103) las adolescentes “son impulsadas a ingresar al mercado laboral a temprana edad, deben realizar labores no calificadas y poco remuneradas”.

1.2. A nivel Nacional

Mego (2019) en su investigación tuvo como objetivo determinar el efecto del Programa “Soy feliz con mis emociones” en el desarrollo de la inteligencia emocional. Estuvo basado en el modelo teórico de Mayer y Salovey (1990) respecto al manejo de las

emociones. El diseño fue experimental con pre y post test, con un solo grupo. Trabajo con una población de 30 estudiantes, cuyas edades oscilan de 10 a 12 años de una institución educativa particular del distrito de San Isidro. El instrumento utilizado para medir los efectos del programa fue el test “Conociendo mis emociones” de Ruiz (2007). Los resultados obtenidos indican que los estudiantes al finalizar el programa muestran cambios en relación a la inteligencia emocional, por ello, se concluye que el Programa ‘Soy feliz con mis emociones’, contribuye en el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes del primer grado de secundaria de una Institución Educativa de San Isidro, permitiendo adquirir habilidades relacionadas a la percepción, comprensión y asimilación emocional.

Torreblanca N. (2017) realizó una investigación titulada “Inteligencia Emocional en Adolescentes Institucionalizados de un Centro de Atención Residencial Aldeas Infantiles SOS de Huarochirí” radicó en estimar los niveles y factores de la inteligencia emocional en 48 participantes del programa - Chosica, una causa excluyente para la participación de adolescentes en esta investigación fue la existencia de enfermedades psiquiátricas. Para la investigación se utilizó el test de Cociente Emocional de BarOn para adolescentes, dicho instrumento fue estandarizado para los habitantes peruanos en una población de 3.375 niños y adolescentes de 7 a 18 años de la ciudad de Lima metropolitana por Nelly Ugarriza y Liz Pajares en el año 2005. Se halló que los participantes presentaban un total de cociente emocional adecuado al promedio del rango de edades, sin embargo en los factores Interpersonales y Manejo del Estrés presentaban una capacidad emocional por mejorar, situación que nos llevó a elaborar un programa de intervención, que se acerca a ser un trabajo aplicativo, ya que se distingue por tener propósitos prácticos inmediatos bien definidos, se indaga para luego actuar, innovar, transformar o promover variación en un sector determinado de la sociedad.

En nuestro territorio nacional contamos con la investigación realizada por García P. (2015) titulada “Efecto de un programa basado en la inteligencia emocional para la mejora de la resiliencia en alumnos del quinto grado de secundaria en situación de pobreza en la ciudad de Trujillo” con el objetivo de evaluar el efecto de un programa basado en la inteligencia emocional basado en el modelo de Rovira para mejorar la resiliencia. La investigación se realizó con un diseño cuasi experimental con pre- y postest. Se trabajó con una muestra de 84 alumnos, divididos en un grupo experimental sección A con 45 alumnos y el grupo control sección B con 39 alumnos. El grupo experimental recibió 10 sesiones de intervención. Los resultados revelan una mejora significativa ($p < 0,05$) en el nivel de resiliencia del grupo experimental, obteniendo en el pretest los hombres un 91 % de nivel bajo de resiliencia; mientras que las mujeres un 79% de nivel bajo de resiliencia. En el postest el 74 % de los hombres obtuvieron un nivel alto de resiliencia y un 93 % de las mujeres obtuvieron un nivel alto de resiliencia.

Cerna y Rodríguez (2012) realizaron una investigación titulada “Desarrollo del Programa “Challenge” basado en la Inteligencia Emocional para mejorar la Resiliencia en los alumnos del quinto grado de Educación Secundaria de la IE 80040 Divino Maestro, La Esperanza-La Libertad. Para este programa se desarrollaron 10 sesiones de aprendizaje, con una muestra de 34 estudiantes de edades entre 16- 18 años. La investigación es de tipo explicativa, causa-efecto, con un diseño cuasi experimental con pre y pos test. Los datos sobre la resiliencia en el pre y pos test se tomaron empleando la Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA) que mide 7 dimensiones: Insight, Independencia, Interacción, Moralidad, Humor, Iniciativa y Creatividad. Los resultados demuestran que, si existe diferencia estadísticamente significativa en los niveles de resiliencia entre los alumnos del Grupo Experimental y el Grupo Control, siendo el Grupo Experimental quien presentó mayor nivel de resiliencia, con lo cual se demuestra la

efectividad del programa.

Díaz L. (2012) cuya investigación titula “Programa sanitario de I.E. y Resiliencia en profesionales de salud en la ciudad de Puno”. Con el objetivo de determinar los efectos de dicho programa. La investigación se realizó bajo el método hipotético-deductivo, con un tipo de muestreo probabilístico estratificado, con una muestra total de 79 trabajadores de salud del Hospital Manuel Nuñez Butron de la ciudad de Puno y Carlos Monge Medrano de la ciudad de Juliaca. Los resultados mostraron que solo el 2.5% de profesionales de salud tenían muy alto su inteligencia emocional antes de la aplicación y después de la aplicación del test se incrementó a un 17.7%; a su vez 10.1% de profesionales de salud de ambos hospitales presentaban una alta inteligencia emocional antes y después de la aplicación del test se incrementó a un 29.1%. La resiliencia es alta en un 7.6% antes del programa y posteriormente se incrementó a un 41.8%. El nivel de inteligencia emocional y resiliencia muestran una correlación significativa: con el sexo en su mayoría femenino, con profesionales de 36 a 45 años de edad; de procedencia en su mayoría del Hospital Manuel Nuñez Butron, y en relación a la profesión se muestra una correlación altamente significativa en su mayoría con profesionales de enfermería.

1.3. A nivel Local

La investigación de Chire y Cruz (2019) se realizó con el objetivo de identificar los efectos de la institucionalización en el desarrollo psicológico en adolescentes del Centro de Atención Residencial Sor Ana. En el que participaron seis adolescentes entre 13 y 17 años, es de tipo Cualitativa, con diseño fenomenológico haciendo uso de los siguientes instrumentos para la recopilación de información; cuestionario abierto, completamiento de frases, dinámica conversacional individual y grupal. Entre los resultados obtenidos, se tiene que los adolescentes están declarados en abandono, las principales características psicológicas de estos está marcado por el rechazo a la autoridad, actitudes negativas hacia

a sus compañeros, inestabilidad emocional, relaciones afectivas poco significativas, pobre auto concepto, sentimientos de inferioridad por ser mujeres, impulsividad y agresividad, la satisfacción de las necesidades básicas, sensación de encierro, aislamiento de su familia biológica, dirige su pensamiento y comportamiento, relaciones sociales limitadas a la institución, desarrollo afectivo no significativo. Estar institucionalizado tiene un impacto en el desarrollo psicológico de los adolescentes.

En la ciudad de Arequipa contamos con el aporte realizado por la maestra Guillen (2018) con su tesis presentada para obtener el Grado Académico de Doctor titulada “Programa de Intervención de Educación Emocional en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los estudiantes del cuarto año de la Especialidad de Idiomas de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa”. Los objetivos fueron determinar si la aplicación de un programa de intervención desarrolla la Inteligencia Emocional en estos estudiantes e identificar el nivel de competencia emocional que poseían antes y después de la aplicación del programa. La muestra estuvo representada por 17 estudiantes quienes participaron en las tres fases del programa: 1) Pre- test. Evaluación de la Inteligencia emocional de los estudiantes (Test Baron Ice); 2) Aplicación del programa de intervención a través de talleres dentro del horario de dictado de la asignatura a iniciativa del profesor y 3) Post – Test Evaluación de la Inteligencia emocional de los estudiantes (Test Baron Ice). El análisis tanto en el pre test como en el post test se centró en los cinco cocientes emocionales compuestos (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo en general). Los resultados obtenidos a través de usando la prueba T de Student para muestras relacionadas, evidencian que luego del programa de intervención se evidencia que ya no existen estudiantes con nivel muy bajo, el porcentaje de estudiantes con un nivel bajo ha disminuido considerablemente, los que poseen un nivel adecuado ha aumentado al 76.5

% y sigue siendo la mayoría mientras que el porcentaje de estudiantes con nivel de inteligencia emocional desarrollado ha aumentado de 0% a 11.8%.

Apaza (2018) En su tesis, tuvo como objetivo analizar y describir las experiencias y el mundo subjetivo de adolescentes mujeres que se encuentran en situación de abandono y riesgo social del Centro de Atención Residencial “San José”, para obtener una mayor comprensión acerca de esta problemática. La muestra estuvo conformada por seis adolescentes mujeres con edades oscilantes entre los 13 y 17 años. La investigación fue abordada desde un Paradigma Cualitativo, regido por el Método Fenomenológico, el cual permitió analizar las vivencias, emociones, experiencias, sentimientos y pensamientos de los adolescentes frente a su situación de abandono y riesgo social mediante el desarrollo de entrevistas en profundidad. Se aplicó una entrevista semiestructurada y una ficha de registro para la obtención de datos. Los resultados hallados evidencian que las adolescentes que se encuentran en situación de abandono y riesgo social provienen de familias multiproblemáticas que mantienen conflictos entre sus diferentes miembros, experimentan tristeza y cólera ante la dinámica familiar, aunado al retraso y deserción escolar que manifiestan, prefieren adherirse al grupo de amigos y se exponen a conductas riesgosas. A pesar de que, se sienten encerradas, consideran la institucionalización como una experiencia de aprendizaje y oportunidad, poseen perspectivas optimistas y difusas respecto al futuro, sugieren mayor comunicación y orientación de los padres y reflexión de los hijos; entretanto que la aceptación de la situación familiar y olvidar las experiencias dolorosas caracterizan el proceso de superación personal; sin embargo, las experiencias de violencia intrafamiliar vividas han dejado secuelas emocionales y conductuales en el plano personal.

Chata y Chillpa (2016) realizaron una investigación titulada “Inteligencias Múltiples y Resiliencia en niños y adolescentes CAR San Luis Gonzaga, Arequipa” La población

en estudio estuvo compuesta por 66 niños y adolescentes, en su totalidad varones, de los cuales la mayoría tienen edades que oscila entre 13 a 18 años. La población de estudio a nivel global presenta bajo nivel de inteligencias múltiples y de la misma manera presentan bajo nivel en las dimensiones de: lingüística - verbal, lógica -matemática, musical, espacial, física - kinestésica, interpersonal, intrapersonal, situación que resulta alarmante. A nivel global de los factores individuales de resiliencia, se observa que existe un bajo nivel de resiliencia, de igual manera en los factores: autoestima y empatía. Los resultados de la investigación nos demuestran que existe relación altamente significativa entre las inteligencias múltiples y los factores individuales de resiliencia en niños y adolescentes del CAR “San Luis Gonzaga”.

Arias y Quispe (2015) con su investigación titulada “La influencia de la inteligencia emocional en el nivel de resiliencia de los estudiantes de 5to y 6to grado de primaria de la I.E.P. María Mazzarello del distrito de Cayma en la ciudad de Arequipa”. Con el objetivo de evaluar la influencia que existe entre la inteligencia emocional y la resiliencia. La investigación consistió en evaluar el nivel de inteligencia emocional y de resiliencia de los estudiantes para después proponer actividades para mejorar su Inteligencia Emocional y así desarrollar su resiliencia. Los resultados obtenidos demuestran que la Inteligencia Emocional si influye significativamente, al ver que del 100% de los estudiantes el 3% de ellos posee Inteligencia baja y en su totalidad una resiliencia baja, mientras que el 51% posee una Inteligencia alta del cual el 38% tiene una resiliencia alta, el 13% resiliencia media, no teniendo ninguno resiliencia baja, por lo que concluimos que, si desarrollamos mejor la Inteligencia Emocional, lograremos una mejor resiliencia. Además, esclarecer que la Inteligencia Emocional tiene influencia sobre la resiliencia, pero no en un porcentaje total, se ve que del 51% que tienen Inteligencia alta, un 13% de ellos sólo llegó a tener resiliencia media, esto debido a que hay diferentes factores que

influyen en su desarrollo emocional, como la familia, los amigos, los medios de comunicación, la sociedad misma.

Gamero (2008) cuya investigación titula “Efectos del programa de Educación Emocional para favorecer el desarrollo social y afectivo emocional en adolescentes del 1er grado de Secundaria del Colegio Militar Francisco Bolognesi – Arequipa” con el objetivo de mejorar significativamente el desarrollo social y afectivo emocional en adolescentes. La investigación con un diseño cuasiexperimental, se realizó en alumnos del primero de secundaria de las secciones "A" y "B" (grupo experimental y grupo control respectivamente) conformada por 35 alumnos y 34 alumnos, a los cuales se les aplico dos instrumentos, la escala de evaluación de asertividad ADCA-1 de E. Manuel García Pérez y Angela Magaz Lago, y la Ficha de observación de conductas emocionales de Rafael Bisquerra. Los resultados obtenidos a través de la estadística descriptiva e inferencial de la t de Student, llegaron a concluir que el programa de educación emocional mejora significativamente la asertividad y las habilidades emocionales en los alumnos y específicamente desarrolla el trabajo en grupo, mejora las relaciones de los alumnos con sus compañeros, la actitud general en la actividad en el aula, así también fomenta la participación en el debate, reflexiona sobre asuntos coyunturales, contribuye a mejorar el clima en el aula y finalmente forma alumnos con un desarrollo emocional adecuado.

2. ADOLESCENCIA

2.1. Etimología y Definición de Adolescencia

De acuerdo a Hurlock (1994), “la adolescencia implica bastante más que sólo un peldaño en la escala que sucede a la infancia. La adolescencia es un periodo de transición constructivo necesario para el desarrollo del yo. Esta es una despedida de dependencias infantiles y un esfuerzo precoz por alcanzar el estado adulto.”

De acuerdo a Freyre E. (1997), el vocablo “adolescencia” proviene de la voz latina

“adolescere” que significa crecer, o avanzar hacia la madurez. En otras palabras, la adolescencia implica un crecimiento físico, cognoscitivo, psicológico, emocional y social.

La adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchos de ellos generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. No es solamente un periodo de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social (Pineda y Aliño 2002, Pag. 16; en Diaz F. 2016).

2.2. Etapas de la Adolescencia

A. Adolescencia Temprana (11 a 14 años)

Adaptación a todo tipo de cambios, pero especialmente a cambios físicos experimentados en el propio cuerpo y asociados a la pubertad, que es el periodo en que una persona alcanza la madurez sexual. Parte de esta adaptación implica la integración de los cambios físicos en el aspecto social, que produce a su vez otro tipo de cambios. Se amplían los contextos de interacción entre semejantes, se realizan otro tipo de actividades en las que también se entablan relaciones sociales. Otra de las características de esta fase es la tendencia a la relación grupal en respuesta a la necesidad de pertenencia a un grupo de amigos con quienes compartir aficiones y actividades varias. Existen grupos de diferentes clases; entre los que destaca la jerarquización, patrón según el cual cada adolescente desempeña un rol y suele haber quien actúa como líder.

B. Adolescencia Intermedia (14 a 16 años)

Los logros evolutivos se relacionan con una mayor definición de identidad, así como autonomía para la planificación. El propósito de esta etapa es ampliar el círculo social, donde lo más importante es la calidad de los tipos diferentes de relaciones, las amistades

se definen mediante actitudes compartidas. Los cambios producidos en el entorno en que se desenvuelve el adolescente también desempeñan un papel importante. Los logros en el área cognitiva y de la personalidad, son característicos también en esta fase. Gracias a esto es posible la integración de necesidades sociales como la de intimidad y de seguridad en las relaciones. La capacidad para empatizar y comprender al otro hace que las relaciones entre adolescentes estén basadas en actitudes de colaboración y lealtad. Los sujetos disfrutan de niveles de mayor madurez, la misma que abarca distintos aspectos tales como el área social, emocional y moral. Todo esto se puede percibir en la adquisición de roles sociales de mayor responsabilidad, así como también en la toma decisiones personales.

C. Adolescencia Tardía (16 a 18 años)

En esta fase la mayoría de adolescentes actúa bajo un criterio personal, más allá del de grupo, pues la necesidad social ha pasado a un segundo plano. Todo esto producto de la consolidación de la identidad, característica de esta etapa.

El dominio de habilidades sociales logradas en la mayoría de sujetos en esta etapa permite la relación de pareja, misma que está basada en interacción personal y no en interacción estratégica, tal como pasó en etapas anteriores.

2.3. Características de la Adolescencia

En la adolescencia surgen características de dos diferentes tipos (Arenas 1989, citado en Coaquira y Sierra, 2018) estas son:

A. Características Psicológicas

En el aspecto psicológico del adolescente prima el plano afectivo y el rápido ensanchamiento de los horizontes del pensamiento por el juego de diferentes intereses. En esta etapa, el adolescente descubre que tiene un YO que le pertenece y que puede enriquecer. Nace el afán de independencia, acompañada de angustia y timidez por no

lograrla. La emotividad adquiere un mayor tono como consecuencia de la madurez sexual, con aspectos de gran exaltación en unos más que en otros.

B. Características Sociales

En esta etapa surgen conflictos sociales, sobre todo en aquellos que viven en un ambiente familiar y social que los influye negativamente.

El niño ha entrado al mundo adulto, pero la mayoría lo hace inmaduro tanto emocional como intelectualmente. En muchos incluso pueden no oír una palabra sin contradecirla al momento.

El adolescente critica las instituciones con las cuales muestra descontento: la familia, el colegio, la sociedad, la religión, las reglas, etc. Por otro lado, busca la amistad por la necesidad de tener en quien confiar sus problemas.

2.4. Factores que influyen en el Adolescente

A. Factores físicos

El físico del individuo, en especial su talla y atractivo personal influyen sobre las acciones de lo demás hacia sí mismo. Por ejemplo, un adolescente que es de baja estatura es tratado por los miembros de ambos sexos de un modo distinto que otro de estatura superior.

B. Estado glandular

Indirectamente las glándulas endocrinas son factores de importancia no pequeña en la determinación de la personalidad del adolescente. A través de su influencia sobre el desarrollo físico, influye sobre la actitud del individuo hacia sí mismo, y a su vez desempeña un papel importante en la calidad de la conducta del mismo. Por ejemplo, un estado de hipertiroidismo predispondrá al individuo a ser nervioso, tenso, inquieto, brusco, irritable, impaciente y pronto a explotar a la primera provocación.

2.5. Problemas Psicosociales de la Adolescencia

La adolescencia al ser una etapa de muchos cambios puede traer consigo algunas dificultades o situaciones que lleven algunos riesgos en el desarrollo normal de esta etapa; sin embargo, es rescatable mencionar que estos problemas no tienen que ser rasgo característico de los adolescentes; estos se tratan de trastornos en los que están implicados muchos factores de riesgo, tanto individuales como familiares y sociales Oliva (2008), nos menciona algunos:

- Los síndromes y trastornos depresivos, que son más frecuentes entre las chicas, suelen aumentar con la llegada de la pubertad, probablemente porque hay cambios hormonales y un incremento de situaciones estresantes (por ejemplo, inicio de relaciones de pareja, comienzo de la educación secundaria). Hay diversos factores de riesgo relacionados con la depresión, algunos son individuales, como los estilos cognitivos muy negativos y pesimistas, y otros son contextuales, como algunos acontecimientos estresantes que pueden ocurrir en la familia o en la escuela.
- Las conductas suicidas están muy relacionadas con los trastornos depresivos, y también tienden a aumentar con la llegada de la adolescencia. Pueden diferenciarse entre tres tipos de conductas suicidas, las ideas suicidas, las tentativas de suicidio y el suicidio consumado. El hecho de que estas conductas hayan aumentado durante las últimas décadas pone de manifiesto el papel que desempeñan los factores sociales. Otros factores de riesgo son la depresión, los estilos de pensamiento rígido y obsesivo, o las relaciones familiares conflictivas, y poco afectuosas.
- Los trastornos de la conducta alimentaria más frecuentes son la anorexia nerviosa y la bulimia nerviosa. La anorexia se caracteriza por una pérdida acentuada e intencionada de peso, y una intensa preocupación por engordar. La pérdida de

peso puede deberse tanto a una dieta muy restrictiva o la realización de ejercicio físico muy intenso, como a las purgas. En la bulimia no hay pérdida de peso, y el comportamiento de la persona bulímica se caracteriza por la alternancia de atracones de comida y purgas posteriores. La frecuencia de estos trastornos es más elevada entre el sexo femenino, y suelen estar generados por la combinación de factores individuales y familiares, junto a la presión cultural por mantenerse delgadas.

- Las conductas de asunción de riesgos son un subtipo de las conductas de búsqueda de sensaciones y suelen ser más frecuentes en la adolescencia que en cualquier otro momento del ciclo vital. Investigaciones recientes han revelado el papel que desempeñan los cambios cerebrales que tienen lugar durante la adolescencia en su aparición. Estas conductas, más frecuentes entre los chicos, pueden suponer riesgos evidentes para la salud, pero también son una oportunidad para madurar y aprender.
- El consumo de sustancias es una de las conductas de asunción de riesgos más frecuentes entre los adolescentes, y suele iniciarse a una edad muy temprana. El alcohol, el tabaco y el cannabis son las sustancias más consumidas en la sociedad occidental, sin que se aprecien diferencias de género significativas en su consumo. Tampoco hay datos que permitan afirmar que su consumo haya aumentado en las últimas décadas. El consumo abusivo puede ocasionar graves daños para la salud y, además, está relacionado con el fracaso escolar, los problemas depresivos, la conducta antisocial y los accidentes de tráfico.
- La conducta antisocial genera una gran preocupación social y se refiere a las conductas dañinas para la sociedad que infringen reglas y expectativas sociales, siendo en muchos casos constitutivas de delito. La mayoría de los estudios

encuentran que las conductas antisociales suelen aumentar entre los 10 y los 18 años, para estabilizarse y descender bruscamente al final de la adolescencia o comienzo de la adultez. Hay muchos factores de riesgo implicados en la conducta antisocial, desde variables genéticas o psicológicas, hasta variables sociales, no obstante, las variables familiares parecen tener una especial importancia.

3. CENTRO DE ACOGIDA RESIDENCIAL

3.1. Definición

Según el artículo 2º de la Ley N° 29174, el Centro de Atención Residencial - CAR es el espacio físico administrado por una institución pública, privada, mixta o comunal donde viven niñas, niños y adolescentes en situación de abandono o riesgo que son remitidos por los Juzgados y la Dirección de Investigación Tutelar (DIT) del MIMP, brindándoseles la protección y atención integral que requieren de modo transitorio, de acuerdo con su particular situación, permitiendo aplicar una metodología acorde con los Principios de la Convención de los Derechos del Niño, dirigida a un perfil homogéneo, en un ambiente de buen trato y seguridad, con el objetivo principal de propiciar su reinserción familiar y social, o bien, promover su adopción según el caso. La atención está a cargo de personal especializado, donde se estimulan los valores, los vínculos de afecto y respeto, y se les prepara para enfrentar los retos de la vida.

3.2. Causales de Ingreso

Procede incorporar –en consonancia con el artículo 1º del Título I de la Ley N° 29174– en los Centros de Acogida Residencial a los niños, niñas y adolescentes que:

- Carecen de soporte familiar o comunal acompañado de situaciones que afecten su desarrollo integral y limiten el ejercicio de sus derechos, por lo que requieren residir en un espacio físico diferente al de su familia y al de su comunidad de origen.

- Se encuentren en estado de abandono judicialmente declarado, conforme a las causales previstas en el artículo 248 de la Ley N° 27337, Código de los Niños y Adolescentes.

En ambos casos, para el ingreso, se requerirá que exista resolución de la autoridad administrativa del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables – MIMP encargada de la investigación tutelar; o resolución emitida por el órgano jurisdiccional competente.

3.3. Causales de Egreso

Entre las causales de egreso –según el artículo 2° del Título I de la Ley N° 29174– se afirma los siguiente:

Las niñas, niños y adolescentes egresan de los Centros de Acogida Residencial cuando se hayan modificado las condiciones que originaron su incorporación, asegurando que no exista riesgo para su desarrollo integral; se haya producido su adopción; o, se haya logrado su reinserción familiar y/o social.

Los Juzgados de Familia y la autoridad administrativa del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables – MIMP encargada de la investigación tutelar, de acuerdo con el caso, decidirán el egreso, considerando los informes técnicos emitidos por el Centro de Acogida Residencial.

3.4. Características de la población objetivo

La población infante – juvenil que atiende la USPNNA a través de los Centros de Atención Residencial se caracteriza por:

- A. Rango de edad: de 0 a 18 años.
- B. NNA en situación de abandono, que han sufrido diferentes formas de maltrato (métodos inadecuados de disciplina, negligencia, falta de afecto y de estimulación en la familia, y/o abuso sexual), condición asociada a la pobreza y desinformación parental.
- C. Como consecuencia del maltrato evidencian baja autoestima y conflictos

psicológicos traducidos en problemas de conducta, actitudes agresivas, depresión, reacciones psicosomáticas, déficit de atención, hiperactividad, problemas de aprendizaje y enuresis, entre otros.

D. El aspecto educativo la mayoría tiene problemas de retraso escolar y deserción, en tanto un porcentaje menor no posee ninguna escolarización.

E. Algunos NNA se encuentran en situación de grave riesgo social como aquellos con experiencia de vida en calle y con comportamientos de la subcultura callejera: consumo de sustancias psicoactivas, robo, violencia sexual y otras conductas antisociales. Otros están sometidos a explotación sexual y son numerosos los casos de maternidad precoz.

F. La mayoría tiene familiares conocidos y de fácil ubicación que los visitan, manteniendo, aunque débilmente el vínculo familiar.

4. EDUCACIÓN EMOCIONAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.1 Concepto de Inteligencia Emocional

El concepto de Inteligencia Emocional tiene un claro precursor, el psicólogo Edward Thorndike (1920) citado en Cifuentes (2017) con su concepto de Inteligencia Social, quien la definió como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas" (p.16).

Posteriormente, surgieron dos novedosas teorías, las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y la teoría triárquica de Sternberg (1985). Howard Gardner (1995) citado en Cifuentes (2017) propuso que las personas tenemos 7 tipos de inteligencias distintas que nos relacionan con el mundo: Inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, kinestésico-corporal, interpersonal e intrapersonal. Más tarde, Gardner modificó su teoría e incluyó en 1995, la inteligencia naturalista, que nos permite reconocer y categorizar los objetos y seres de la naturaleza; y en 1998, la inteligencia existencial, referida a la capacidad para comprender y plantearse problemas sobre la vida y la muerte,

es decir, la propia existencia (p.17).

Sternberg (1985) citado en Cifuentes (2017) definió la inteligencia como la “actividad mental dirigida hacia la adaptación intencional, selección o transformación de entornos del mundo real relevantes en la propia vida” (p. 16). La teoría de Sternberg propuso tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. Cada uno de estos tipos conforman tres subteorías parciales que se complementan entre sí: componencial, experiencial y contextual. Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social, y hasta cierto punto emocional: la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal (Cifuentes, 2017). Con el enriquecimiento de estos autores, Mayer y Salovey (1990) citado en Cifuentes (2017), acuño por primera vez el término Inteligencia Emocional, como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (p.18). En un principio este concepto teórico se circunscribió en el ámbito científico y su difusión fue limitada. Sin embargo, fue Daniel Goleman quien popularizó el término, gracias a la gran acogida que tuvo su libro titulado Inteligencia Emocional, que se convirtió en un bestseller.

Goleman (1995) definió la Inteligencia Emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p. 89). Desde ese momento, las emociones pasaron de ser elementos perturbadores de la razón a ser información extra, vital para el funcionamiento adaptativo del ser humano, hasta el punto de suponer que proporcionaban el éxito a nivel no sólo profesional sino también personal, familiar, académico, etc. El gran interés motivado por este tema en la sociedad, se reflejó en la publicación a posteriori de numerosos artículos e

investigaciones. Posteriormente Bar-On, en 1997 citado en Cifuentes (2017), también teorizó sobre este concepto, y conceptualizó la Inteligencia Emocional como “una serie de habilidades no-cognitivas, emocionales, personales y sociales que influyen en la capacidad individual para afrontar con eficacia las presiones y requerimientos del entorno” (p. 14).

La discusión sobre el constructo de Inteligencia Emocional sigue estando abierta (Bisquerra, 2003) Sin embargo Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, (2001) citado en Cifuentes (2017) Sin embargo, pueden encontrarse aspectos comunes en todas ellas entendiéndola como: la capacidad de identificar, comprender y discriminar nuestras propias emociones y las de los demás (autoconocimiento y autoconfianza), la capacidad de manejar y regular esas emociones (autorregulación y motivación) y la capacidad de utilizarlas de forma adaptativa empatía y habilidades sociales (p.20).

En resumen y como consecuencia de las dificultades para establecer una definición del concepto de Inteligencia Emocional que sea aceptada por todos, se han desarrollado diversos modelos explicativos de ella, a continuación, presentaremos los modelos más representativos para así explicar cómo surge la Educación Emocional.

4.2. Modelos explicativos de la Inteligencia Emocional

Según García Fernández y Giménez-Mas (2010) una revisión de los principales modelos explicativos que nos permite diferenciar entre: modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos (Cifuentes, 2017).

Los modelos mixtos de la IE son modelos de competencias emocionales (Goleman, 1995) o habilidades socioemocionales (Bar-On, 1997) que combinan aspectos motivacionales y de personalidad. En este grupo también se encuadra el modelo de Petrides y Furnham (2003) sobre autoeficacia emocional (Cifuentes, 2017). Los modelos de habilidades (IE capacidad) son modelos que no incluyen componentes de factores de

personalidades, 2017). En este grupo también se encuadra el modelo de Petrides y Furnham (2003) sobre autoeficacia emocional (Cifuentes, 2017). Los modelos de habilidades (IE capacidad) son modelos que no incluyen componentes de factores de personalidad. Dentro de ellos podemos encontrar modelos de habilidad específicos y modelos de habilidad integrativos o globales (Fernández-Berrocal et al., 2015), siendo el modelo integrativo más relevante el de Salovey y Mayer (1997), también llamado el Modelo de las Cuatro Ramas de la Inteligencia Emocional. Estos modelos se centran en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento, es decir, se interesan en la interacción de los procesos cognitivos y las emociones (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Otros modelos que incluyen diferentes aspectos de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores personales, son por ejemplo: el modelo de Cooper y Sawaf (1997), el de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999), el de Matineaud y Engelhartn (1996), el de Elías, Tobías y Friedlander (1999), el de Rovira (1998), el de Vallés y Vallés (1999), el Secuencial de Autorregulación Emocional de Bonano (2001), el Autorregulatorio de las experiencias Emocionales de Higgins (1999) y el de procesos de Barret y Gross (2001) citado en (Cifuentes, 2017).

4.3. Beneficios de la Inteligencia Emocional

Existen diversas investigaciones científicas sobre la Inteligencia Emocional que manifiestan sus beneficios en diversos entornos; en esta ocasión nos centraremos en el ámbito educativo (Brackett, Rivers, Lerner y Salovey, 2006; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Extremera y Fernandez-Berrocal, 2003; Mestre et al., 2007; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañes y Latorre, 2008; Trinidad y Johnson, 2002) citado en (Cifuentes, 2017). Tener una buena Inteligencia Emocional provoca una serie de beneficios, entre los cuales podemos destacar que mejora la empatía y las habilidades

sociales (Goleman, 1995) y aumenta la motivación y el entusiasmo (Goleman, 1998). Algunos estudios encontraron que niveles altos de empatía, relaciones sociales de mayor calidad, así como mayor satisfacción en la vida, se relacionan con puntuaciones mayores en Inteligencia Emocional (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000) citado en Cifuentes, (2017). Por otro lado, se ha demostrado que los programas de intervención socioemocional (Aciego de Mendoza, Domínguez y Hernández, 2003) citado en Cifuentes, (2017) y los programas de Inteligencia Emocional mejoran la empatía (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013).

Mejora la salud mental, ayuda a dormir mejor (Goleman, 1998), reduce la ansiedad y la depresión. En una investigación con una muestra de alumnos de instituto y universitarios, Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello (2006) citado en Cifuentes, (2017), obtuvieron como resultados que a peores puntuaciones en Inteligencia Emocional más riesgo había de sufrir depresión (p.37). También existen evidencias de que los programas que mejoran la Inteligencia Emocional, disminuyen los efectos de la depresión, así como de la somatización (Ruiz-Aranda et al., 2012). Otro estudio llevado a cabo por Muñoz de Morales y Bisquerra (2013) muestra que los programas que mejoran la Inteligencia Emocional, también mejoran la salud mental. Un estudio más reciente ha confirmado que la salud puede predecirse por las competencias emocionales (Mikolajczak et al., 2015). Facilita y aumenta el bienestar psicológico y ajuste psicosocial (Caballo, 2008; Extremera y Fernández Berrocal, 2004) citado en Cifuentes, (2017), protege y evita el estrés, y provoca una reacción positiva a la tensión (Goleman, 1998). En una investigación con adolescentes de secundaria, Fierro y Fierro-Hernández (2005) citado en Cifuentes, (2017) encontraron correlaciones positivas, y concluyeron que los adolescentes con mejor nivel de claridad y reparación tenían mayor bienestar (p. 38). Se ha encontrado que adolescentes con Inteligencia Emocional baja, que fueron sometidos a

abusos sexuales en su niñez, desarrollan más pensamientos y pretensiones suicidas que los que tenían una Inteligencia Emocional alta (Cha y Nock, 2009) citado en Cifuentes, (2017). Hay pruebas significativas en adolescentes que demuestran que los buenos niveles de percepción emocional son predictores de su adaptación psicosocial (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2012) citado en Cifuentes, (2017). Por otro lado, Frederickson, Petrides y Simmonds (2012) citado en Cifuentes, (2017) hallaron que las puntuaciones bajas en IE de rasgo se relacionan con índices de autopercepción más altos respecto a síntomas psicopatológicos. La IE mejora las relaciones interpersonales (Díaz, 2002). Jóvenes con puntuaciones de IE mayores, también tenían niveles altos en empatía (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Otro estudio con estudiantes de primaria, mostró que los que sacaban puntuaciones mayores en IE, eran considerados por sus compañeros como menos agresivos y sus maestros opinaban que eran más proclives a conductas prosociales que los alumnos que tenían una baja IE (Rubin, 1999). En una investigación australiana, se encontraron puntuaciones en IE más altas en las mujeres que en los hombres. Los adolescentes que obtenían una IE alta, establecían y mantenían con más facilidad relaciones interpersonales, por lo que tenían más amistades o apoyo social, mayor satisfacción interpersonal, comportamientos mejor adaptados, más destrezas para identificar expresiones emocionales y mostraban conductas más eficaces para corregir sus emociones negativas (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2001) citado en Cifuentes, (2017). Otra investigación estadounidense realizada con adultos, descubrió relaciones significativas entre la IE y la naturaleza de las relaciones sociales. Los estudiantes con mayores puntuaciones en IE presentaron mayor calidad en las relaciones de amistad e interacciones más positivas, señalaron mayor apoyo de los padres y comunicaron que tenían menos peleas con sus amigos y, por tanto, menos interacciones negativas (Lopes, Salovey y Straus, 2003; Lopes, Salovey, Coté, y Beers, 2005). En otros

estudios con estudiantes universitarios también se encontraron relaciones análogas (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006) citado en Cifuentes, (2017). En relaciones de parejas se ha hallado, que aquellas que poseen unas puntuaciones mayores de IE presentaban una satisfacción y felicidad mayor en sus relaciones (Brackett, Warner y Bosco, 2005) citado en Cifuentes, (2017). Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011), demostraron que los adolescentes con mayor IE, que reconocían sus emociones y las de los demás, manifestaban buenas relaciones sociales con amigos, familiares, más confianza y percepción. La IE tienen efectos positivos sobre el rendimiento (Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Pérez y Castejón, 2007; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004), puesto que mejora el autoconocimiento, incrementa la autoconciencia (Caro, 1997), la toma de decisiones, estrategias, manejar las emociones negativas en situaciones de ansiedad como exámenes. Aumenta la motivación y el entusiasmo y ayuda a alcanzar las metas (Goleman, 1998). Parker, Summerfeldt, Hogan, y Majeski (2004) realizaron estudios llevados a cabo con estudiantes de secundaria y universitarios, cuyos resultados mostraron correlaciones positivas entre la Inteligencia Emocional y el éxito en la escuela (Cifuentes, 2017). Otro estudio reciente mostró que adolescentes con Inteligencia Emocional más alta presentaban un nivel de atención mejor y menos dificultades de aprendizaje (Rivers et al., 2012). La IE también favorece el desarrollo y equilibrio personal (Dayton, 2009). Si somos emocionalmente más inteligentes, nuestros comportamientos serán más equilibrados: Di Fabio y Saklofske (2014) citado en Cifuentes, (2017) revelaron que existe una relación positiva entre la IE y diversos aspectos de la personalidad (amabilidad, extraversion, conciencia, estabilidad emocional y apertura) y que existe una relación negativa con el neuroticismo. Cuando se presentan niveles bajos de IE, se favorece el desarrollo de comportamiento antisociales (Extremera

y Fernández-Berrocal, 2002, 2004; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Petrides et al., 2004). La IE disminuye el consumo de sustancias adictivas. Diversas investigaciones demuestran relaciones significativas entre los niveles de IE y el consumo de sustancias adictivas: Estudios con adolescentes americanos, corroboran que un menor consumo de alcohol y tabaco se relaciona con niveles de IE más altos (Trinidad y Johnson, 2002). En esta misma línea, se ha demostrado que los adolescentes con puntuaciones de IE más alta percibían mejor las consecuencias negativas de fumar y presentaban mayor resistencia a las presiones sociales en el consumo de tabaco (Trinidad, Unger, Chou, Azen y Johnson, 2004a, 2004b, 2005). Según Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera (2006), los adolescentes que afrontan las situaciones estresantes de esas edades sin recurrir a tabaco, alcohol y otras drogas, son aquellos que tienen una mayor comprensión, manejo y regulación de sus emociones (Cifuentes, 2017).

4.4. La Inteligencia Emocional en educación: Educación Emocional

Es necesaria la distinción entre los conceptos de inteligencia emocional y educación emocional entre los que existe cierta confusión (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). El artículo de Salovey y Mayer (1990) citado en Bisquerra (2009) actuó como detonante para la aparición de numerosas definiciones y redefiniciones del constructo de inteligencia emocional. Se trata de un debate abierto que pone en evidencia la dificultad de conceptualizar de forma clara y unánime este constructo y que sigue siendo el foco de interés de numerosos investigadores (Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Murphy, 2014; MacCann, Joseph, Newman, y Roberts, 2014) citado en Bisquerra (2009). Independientemente de los progresos que estos trabajos supongan en relación a la conceptualización teórica de la inteligencia emocional, si en algo existe un acuerdo generalizado es en la existencia de competencias emocionales que pueden ser aprendidas y enseñadas (Bar-On y Parker, 2000; Cohen, 1999; Elias, Tobias y Friedlander, 1999,

2000; Elias et al., 1997; Goleman, 1995, 1999; Saarni, 2000; Salovey y Sluyter, 1997) citado en Bisquerra (2009). A este proceso de desarrollo de las competencias emocionales se le denomina educación emocional (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra, 2009).

Hasta ahora hemos escrito sobre el término de Inteligencia Emocional, su evolución, y los principales beneficios; sin embargo, no hemos hablado de cuál sería la forma de conseguirla, que, siguiendo el enfoque del Psicopedagogo Rafael Bisquerra, es a través de la educación emocional.

De acuerdo con Boix (2007), el hecho de que la clase, el colegio o la vida de las personas sea un infierno o un paraíso depende de las emociones que se vivan allí. A lo largo de los años la educación ha sufrido una gran evolución. Si examinamos el tipo de educación establecida años atrás, podremos observar un método tradicional basado en la memorización de contenidos. Es indudable que para que un niño pueda llegar a ser el día de mañana un gran profesional, no basta con que tenga memorizados una serie de datos, ya que somos seres sociales a la vez que inteligentes y, por lo tanto, es imprescindible saber comportarse adecuadamente con la sociedad. Por ejemplo, un niño puede ser muy inteligente y por consiguiente sacar buenas notas en el colegio, pero al no tener una educación emocional adecuada puede ocurrir que en la adolescencia sea un niño rebelde y deje los estudios simplemente por unas decisiones con poca inteligencia emocional (Flores, 2010). Lo expresa y resumen de la mejor manera Valero (2009) con lo siguiente: “La educación de los sentimientos es garantía de una vida feliz” (p. 58). Además, según González-Ramírez (2007), el mundo de los sentimientos y de las emociones nos permite adaptarnos mejor al mundo social, tener una comunicación eficaz, motivación personal, lograr objetivos, resolver conflictos interpersonales, ser empáticos. Por tanto, el éxito no depende exclusivamente del cociente intelectual, la I.E. juega un papel indudable

(Goleman, 1998). Incluso podríamos decir que la educación emocional es aquella que nos permite formar personas más responsables, ya que nuestras vidas no están solamente gobernadas por la lógica, sino que nuestro mundo emocional motiva y mueve nuestras decisiones y acciones (Freshwater & Stickley, 2004).

Según Goleman (1998, p. 21) “el grado de inteligencia emocional no está determinado genéticamente”. Este autor señala que es posible ir aprendiendo a ser más intelectuales emocionalmente a medida que vamos teniendo distintas experiencias. Mestre & Fernández-Berrocal (2007, p. 41) comparten la idea de que “la inteligencia emocional puede ser mejorada a través de la educación”; naciendo así una educación emocional.

4.5. Concepto de Educación Emocional

Según Vivas García (2005) el término de educación emocional no es un término actual o moderno, tradicionalmente filósofos como Sócrates, Aristóteles, Epicuro, Epicteto o Séneca se consideraban educadores de los sentimientos.

En 2011, Pérez-González refleja que fue en la revista Journal Emotional Education, editada en 1966, donde se utilizó por primera vez el término de educación emocional.

En palabras del Psicopedagogo Bisquerra (2003) la educación emocional es: “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 158).

Tomando en cuenta los planteamientos de Bisquerra (2003), Pérez-González (2008) define la educación emocional o socioemocional como “el proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica dirigido tanto a desarrollar la Inteligencia Emocional como las competencias socioemocionales a corto, medio y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la

persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social” (p. 527).

4.6. Objetivos de la Educación Emocional

En base a las contribuciones de Bisquerra (2000, 2002, 2003), los objetivos generales de la educación emocional se resumen en los siguientes:

- Adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

Además, de estos objetivos generales emanan otros más concretos y específicos, en función del ámbito de intervención, por ejemplo:

- Desarrollar la capacidad para poder controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.
- Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.
- Potenciar la capacidad del ser humano de ser feliz.
- Desarrollar el sentido del humor.
- Desarrollar la capacidad para demorar recompensas inmediatas en favor de otras de mayor nivel, pero a largo plazo.
- Desarrollar la resistencia a la frustración.

En cuanto a los contenidos de la educación emocional, son distintos según los receptores (edades, nivel escolar, conocimientos previos, desarrollo personal, etc).

4.7. Beneficios de la Educación Emocional

Por extensión, los efectos de la educación emocional conllevarían resultados como los siguientes (Bisquerra, 2000, 2002, 2003):

- Aumento de habilidades sociales y de relaciones interpersonales satisfactorias.
- Disminución de pensamientos autodestructivos.
- Mejora de la autoestima.
- Disminución del índice de violencia y agresión.
- Menor conducta antisocial o socialmente desordenada.
- Menor número de expulsiones de clase.
- Mejora del RA.
- Disminución en la iniciación en el consumo de drogas.
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución de la tristeza y sintomatología depresiva.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.
- Disminución de desórdenes relacionados con la comida.

4.8. Contextos de Intervención de la Educación Emocional

Bisquerra (2001), establece tres contextos de intervención para la educación emocional, según el desarrollo evolutivo de los individuos: el contexto educativo, el socio comunitario y el empresarial. En este sentido, distingue tres modelos de intervención psicopedagógica: el clínico también llamado counseling o de ayuda (consiste en un asesoramiento individual), el modelo por programas (caracterizado por la prevención y el desarrollo integral de los individuos) y el modelo de consulta (asesoramiento entre profesionales) (Bisquerra, 2012). Siguiendo a Bisquerra (2000) y Álvarez (2001) en la escuela, el modelo de intervención por programas es el modelo más recomendado para el desarrollo de la educación emocional, complementado con el de consulta. En los últimos

años, se ha producido un incremento en los programas de educación emocional (Pérez-González, 2012). Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) destacan la existencia de cuatro experiencias que son referentes en la actualidad:

- La Fundación Marcelino Botín del Santander desarrolla una Educación Responsable por medio de la cual proporcionan recursos y apoyo para mejorar el aprendizaje tanto cognitivo como emocional. La Universidad de Málaga, tiene un programa de doce sesiones para el desarrollo de la IE (INTEMO, 2013), que se lleva a cabo en las sesiones de tutoría en secundaria.
- Experiencias en Guipúzcoa basadas en la formación del profesorado en IE en centros educativos e implicando a familias y organismos educativos.
- El Grop de Recerca en Orientació Psicopedagógica (GROP) del Departamento de métodos de investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), en Cataluña, dedicado a la investigación en educación emocional y formación.

En la misma línea que Bisquerra y Álvarez, es preciso que la educación emocional se lleve a cabo sistemáticamente y con un programa válido probado (Castillo et al., 2013 y Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2008) en concreto para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

En resumen, nuestro Programa de Educación Emocional para mejorar la Resiliencia es una adaptación principalmente del programa de educación Emocional de Guipúzcoa, con el enfoque Rafael Bisquerra que a su vez a sacado lo mejor de otras investigaciones en el desarrollo de las Competencias Emocionales, sacando lo mejor de cada experiencia y adaptando el lenguaje a nuestro medio.

4.9. Educar para la vida

La educación debe preparar para la vida. Dicho de otra forma: la educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar. En este

sentido, las competencias emocionales son competencias básicas para la vida y, por tanto, deberían estar presentes en la práctica educativa. Pero no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva. Desarrollo y prevención son dos caras de la misma moneda. Cuando hablamos de desarrollo humano, también nos referimos a la prevención. En términos médicos, el desarrollo de la salud tiene como reverso la prevención de la enfermedad. En términos educativos, el desarrollo humano tiene como reverso la prevención en sentido amplio de los factores que lo puedan dificultar: prevención de la violencia, de la ansiedad, del estrés, de la depresión, del consumo de drogas, de comportamientos de riesgo, etc. Una educación para la vida, con la perspectiva del desarrollo humano como telón de fondo, debe responder a las necesidades sociales. Basta con leer la prensa diaria o conectarse a Internet, para obtener datos sobre la incidencia de una serie de fenómenos que están directamente relacionados con las emociones: violencia en adolescentes, violencia de género, incidencia social de ansiedad, estrés, depresión, divorcio, suicidio, etc. No queremos presentar un panorama negativo, pero sí tomar conciencia de las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas. Si la “educación quiere preparar para la vida debe atender a los aspectos emocionales de forma prioritaria, esto justifica la educación emocional” (Bisquerra, 2009, p. 157).

4.10. La evaluación en Educación Emocional

Según Bisquerra (2009) hay que dejar de lado la ingenuidad de pensar que en el sistema educativo se enseñan unos contenidos que se consideran importantes y después se evalúan. La cosa no funciona así. Primero se averigua qué es lo que se va a evaluar, por ejemplo, lo que entra en la Selectividad, y se organiza la enseñanza para superar esta evaluación. Lo que no se evalúa no está en el currículo. Ésta es una visión realista: lo que es; no lo que debería ser.

Por tanto, si realmente hay interés en que las competencias emocionales estén en el currículo, es indispensable evaluarlas. Por otra parte, “la evaluación debe formar parte integrante de cualquier programa educativo, con esto queremos justificar la importancia y la necesidad de la evaluación en educación emocional” (Bisquerra, 2009, p.167).

Las típicas pruebas de papel y lápiz son un recurso que puede servir de ayuda. Los instrumentos para la medición de la inteligencia emocional encajan en esta categoría. Pero conviene dejar claro que las pruebas de papel y lápiz “no son suficientes”, en general, para la evaluación de competencias complejas, se requieren otras estrategias más sofisticadas. (Bisquerra, 2009, p.167). Hay que tomar en consideración la conveniencia de evaluar competencias desde una perspectiva ecológica y sistémica, ligada a la realidad del contexto donde se desenvuelve la actividad. La forma de hacer una evaluación auténtica es basándose en los comportamientos manifestados por el alumnado en las situaciones de la vida cotidiana.

Hay que reconocer que establecer patrones de comportamiento correcto conlleva serias dificultades y problemas metodológicos, que se tendrán que afrontar en un futuro. Las aportaciones del construcciónismo social, bien orientadas, pueden aportar luz sobre este problema. Entre las alternativas a las pruebas de papel y lápiz están el portafolio, la evaluación

de 360°, la evaluación entre iguales, la observación del comportamiento y otras (Bisquerra, 2009, p.167).

La evaluación de 360° consiste en evaluar las competencias de una persona (participante) utilizando varias fuentes (observadores). Para ello se utiliza un cuestionario que permite que un individuo obtenga: a) una autodescripción de sus competencias; b) una descripción de sus competencias realizada por otras personas que le conocen; c) una presentación de estas informaciones que permita tanto la comparación de estas

descripciones entre sí, como de su autodescripción. En resumen, la evaluación de 360° se basa en las observaciones de distintas personas que se ponen en común para elaborar un perfil global. El objetivo es favorecer la puesta en práctica de actividades de desarrollo de competencias. Una experiencia de evaluación de 360° aplicada a la educación emocional puede verse en Bisquerra et al. (2006).

Pérez-González (2008) presenta una escala de estimación de 29 indicadores para la evaluación de programas de educación socioemocional. Esta escala incluye la evaluación del diseño, proceso, resultados y metaevaluación. Para más información sobre la evaluación de programas de educación emocional se puede consultar el libro de Álvarez et al. (2001). Las estrategias generales de evaluación de programas que se encuentran en los manuales habituales también pueden ser de gran utilidad. Véase por ejemplo Fernández-Ballesteros (1995).

5. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESILIENCIA

En este apartado analizamos algunas de las investigaciones que relacionan ambas variables. Regner (2009) citado en Galindo (2017) llevó a cabo un estudio, cuyo objetivo fue estudiar la influencia de la IE en el afrontamiento de la amenaza, la muestra se compuso de “914 estudiantes universitarios de ambos sexos, entre 18 a 25 años de edad de la ciudad de Mendoza en Argentina” (p.146). Se aplicaron: la versión española de la Escala de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), la TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) y el Cuestionario de Estilo de Afrontamiento (WOC, Ways of Coping; Lazarus & Folkman, 1986) que evalúa pensamientos y acciones que las personas utilizan para responder a las demandas internas o externas de su realidad o entorno estresante. Los resultados indicaron que existen diferencias en la IE en relación al género, las mujeres tienden a estar más atentas a sus emociones y a las causas que las originan y los hombres

perciben que tienen mayor habilidad para regular sus emociones. Además, que la IE percibida influye sobre las conductas de afrontamiento de la amenaza, por el contrario, el género no influye. Los resultados obtenidos en esta investigación están en consonancia con la idea de considerar la IE como un buen recurso para poder afrontar las situaciones de la vida y la resolución de conflictos interpersonales (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000). Otra investigación fue la llevada a cabo por Mikulic, Crespi y Cassullo (2010) citado en Galindo (2017) quienes pretendieron analizar la relación existente entre IE, Satisfacción Vital y Potencial Resiliente. La muestra estaba formada por 96 estudiantes de Psicología de la Universidad pública de la ciudad de Buenos Aires, de los cuales un 56% eran mujeres y un 43,8% hombres de edades comprendidas entre los 19 y 50 años. Para evaluar el constructo de IE se realizó una adaptación del Cuestionario de Rasgo de IE (TEIQue; Petrides & Furnham, 2001, 2003), para la Satisfacción Vital se adaptó la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS; Pavot & Diener, 1993) y para evaluar el Potencial Resiliente se utilizó la Entrevista Estructurada (ERA; Mikulic & Crespi, 2003, 2007). Los resultados conseguidos indicaron que los participantes con altos niveles de IE mostraban mayor Satisfacción Vital, así como mayores Factores de Protección Personales, Familiares y Fuentes de Resiliencia, en definitiva, se apreciaron relaciones positivas entre las tres variables contempladas en el estudio (Galindo, 2017). Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero y ArdillaHerrero (2012) citado en Galindo (2017), investigaron la relación entre resiliencia y satisfacción con la vida y si esta relación estaba mediada por la regulación emocional percibida. La muestra utilizada estaba compuesta por 254 estudiantes universitarios de 148 Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, de los cuales 219 eran mujeres y 35 hombres con un rango de edad de 17 a 27 años, utilizándose como medición diversos instrumentos como: la subescala de reparación emocional de la Trait Meta Mood Scale (TMMS;

Salovey et al., 1995) en la adaptación española reducida (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004) que evalúa aspectos de regulación emocional, la escala breve de estrategias resilientes (Brief Resilient Coping Scale, BRCS; Sinclair & Wallston, 2004; versión adaptada al español por Limonero et al., 2010) y la escala de satisfacción con la vida (Satisfaction with Life Scale, SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) en su adaptación española (Atienza, Pons, Balaguer y García Merita, 2000). Entre las diversas conclusiones que los autores consiguieron de este estudio, destaca que la resiliencia y la regulación emocional se relacionan positivamente con la satisfacción con la vida, es decir tanto el uso de estrategias resilientes como el componente reparación emocional de la IE percibida inciden directamente en la satisfacción con la vida. En esta misma línea, Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Antezana-Saguez, Avendaño-Robledo y Fuentes-Soto (2013) citado en Galindo (2017), realizaron una investigación en la que se valoraba la relación de IE percibida con satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia. Se escogieron a 117 funcionarios de Educación Especial de dos ciudades de Chile, de los cuales un 17,9% eran hombres y un 82,1% eran mujeres. Para valorar la IE utilizaron dos medidas de evaluación. En primer lugar, se utilizó la adaptación española de Fernández-Berrocal et al. (2004) de la Train MetaMood Scale-24 (TMM-24; Salovey et al., 1995) y, en segundo lugar, se utilizó Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Bar-On & Parker, 2000). Para medir satisfacción vital, se utilizó la adaptación española (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000) de la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Para la felicidad subjetiva, se utilizó la Escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky & Lepper, 1999) y para medir resiliencia, se utilizó la Escala de Resiliencia Connor-Davidson (Connor & Davidson, 2003). Los autores encontraron que de todas las variables que relacionaron con la IE en 149 su estudio, la resiliencia fue la que presentó las correlaciones más altas con ambas medidas de

inteligencia emocional percibida. En concreto las dimensiones de reparación del TMMS-24 y solución de problemas y relaciones interpersonales del EQ-i, explicaron un porcentaje significativo de la varianza de resiliencia. De estos resultados, se puede inferir que aquellas personas que presentan la habilidad para percibir, asimilar y manejar las emociones propias y las de los demás, presenten un mayor nivel de resiliencia. También cabe destacar la realizada por Cejudo, López-Delgado y Rubio (2016) por ser uno de los primeros estudios junto al de Limonero et al. (2012) realizados en población española, que pretendieron aportar evidencias sobre la relación entre IE, resiliencia y bienestar. En este caso, la muestra estuvo compuesta de 432 estudiantes de la universidad de Castilla-La Mancha de edades comprendidas entre 17 y 59 años. En cuanto al sexo, 342 eran mujeres y 90 hombres. Para evaluar la IE como rasgo se utilizó la Train Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004). Para la resiliencia se aplicó la Escala de Resiliencia (Wagnild & Young, 1993) y para evaluar la satisfacción vital la Escala de Satisfacción con la Vida; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), en concreto se utilizó la Escala de Satisfacción de la Vida (Vázquez, Duque y Hervás, 2013). En este estudio se volvió a encontrar que la IE correlacionaba de forma positiva con la resiliencia, siendo la correlación entre la dimensión de reparación emocional y resiliencia la más elevada, las cuales se asociaron con una mayor satisfacción con la vida. En definitiva, los resultados obtenidos en este trabajo indican que las personas que creen en su capacidad para detener y regular estados emocionales negativos, así como las que se autoperciben con capacidad para ofrecer respuestas adecuadas ante situaciones adversas, presentarían niveles más altos de satisfacción con la vida. En definitiva, las habilidades socioemocionales tienen un fuerte vínculo con la resiliencia, ya que permiten al individuo transformar las emociones positivas en oportunidades de aprendizaje y las negativas en posibilidades de crecimiento ante la adversidad (Omar, Paris, Uribe, Ameida da Silva y

Aguiar de Souza, 2011) citado en Galindo (2017).

6. PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

6.1 Definición de Programa

En sentido general, un programa es un plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida hacia la consecución de una meta (Aubrey, 1982; citado por Contreras, 2007).

Desde un enfoque similar, Riart (1996) citado por Contreras, (2007), entiende que programa es una planificación y ejecución en determinados períodos de unos contenidos, encaminados a lograr unos objetivos establecidos a partir de las necesidades de las personas, grupos o instituciones inmersas en un contexto espaciotemporal determinado.

En esta misma línea, para Bisquerra (1998) citado por Contreras, (2007), un programa es una acción colectiva de un equipo orientador para el diseño teóricamente fundamentado, aplicación y evaluación de un proyecto, que pretende lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, donde previamente se han identificado y priorizado las necesidades de intervención

Un programa, frente a esto, debe ser transferible o generalizable. Esta característica de generalizable de los programas es lo que los hace especialmente interesantes ya que pueden:

- Adaptarse a otros contextos, países y zonas geográficas,
- Insertarse en planes
- Pueden concretarse en proyectos específicos.

6.2. Fundamentación Teórica de la Educación Emocional

La educación emocional recoge las aportaciones de otras ciencias, integrándolas en una unidad de acción fundamentada. Algunos de los fundamentos teóricos más relevantes de la educación emocional son los siguientes (Bisquerra, 2009). Los movimientos de

renovación pedagógica, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.), se proponían una educación para la vida, donde la afectividad tenía un papel relevante. Ilustres teóricos y representantes de estos movimientos han llamado la atención sobre la dimensión afectiva del alumnado. Entre ellos recordemos a Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc. Movimientos recientes de innovación educativa, tales como la educación psicológica, la educación para la carrera, la educación moral, el movimiento de las habilidades sociales, el aprender a pensar, la educación para la salud, la orientación para la prevención y el desarrollo humano (Bisquerra, 1998, 2000), etc., tienen una clara influencia en la educación emocional. De hecho, muchas educadoras y educadores han introducido en su práctica educativa aspectos emocionales. A estas personas hay que rendirles homenaje por adelantarse a su época. Pero no puede decirse que esto se haya llevado a la práctica de forma generalizada. Más bien han sido las excepciones que confirman la regla. Por esto tiene sentido hablar de educación emocional, para poner en práctica de forma generalizada las aportaciones en torno a las competencias emocionales. Esto significa un enfoque de la educación “desde dentro”, que pone un énfasis especial en la emoción subyacente en los procesos educativos.

El counseling y la psicoterapia se pueden considerar como una forma de terapia emocional. Sobre todo, en el enfoque de la psicología humanista, donde Carl Rogers, Gordon Allport, Abraham Maslow y otros pusieron un énfasis especial en las emociones (ansiedad, estrés, depresión, fobias, etc.). La logoterapia de V. Frankl (1980), al buscar el sentido de la vida, llegó a conceptos como la responsabilidad en la actitud ante la vida, de gran repercusión en la educación emocional. La psicoterapia cognitiva de Beck y la psicoterapia racional-emotiva de Ellis son otros referentes significativos por las aplicaciones prácticas que tienen en la prevención. Otras aportaciones como la relación

de ayuda de Carkhuff, los programas comprensivos de Gysbers, la importancia de la autoestima, la toma de decisiones, la autonomía personal, etc., han tenido efectos importantes en la orientación psicopedagógica, que es de donde surge, en gran medida, la educación emocional. En otras ocasiones (Bisquerra, 1996, 1998) hemos expuesto con cierto detalle estas aportaciones, a los que remitimos para más detalles. De los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser), señalados en el informe Delors (1996), como mínimo los dos últimos contribuyen a fundamentar la educación emocional. Dado que ese informe se refiere al marco programático de la educación en el siglo XXI, se puede considerar que la educación emocional es un elemento más dentro de las innovaciones necesarias para que la práctica educativa responda a las necesidades sociales. Las teorías de las emociones son un fundamento para la educación emocional. Las aportaciones de Charles Darwin, William James, Lange, Cannon, Bard y otros. Después de sufrir un cierto letargo, renació de la mano de los seguidores de la tradición darwinista, que ponen el énfasis en la expresión facial, los cuales convergen con el enfoque biológico, donde la respuesta psicofisiológica es un aspecto esencial (Tomkins, Ekman, Izard, Plutchik, Zajonc). Por otra parte, está la tradición cognitiva (Arnold, Lazarus, Frijda, Scherer), que ponen el énfasis en la evaluación que activa la respuesta emocional. Una alternativa a los movimientos anteriores, centrados en la investigación teórica y de laboratorio, es el construccionalismo social (Averill, Harré, Kemper), que se interesa por las emociones como resultado de una construcción social. Los resultados de estas investigaciones aportan un conocimiento fundamentado del concepto de emoción y de los fenómenos afectivos, con múltiples aplicaciones para la práctica de la educación emocional. El movimiento en favor de la autoestima ya tiene una larga historia, con la aportación de múltiples propuestas prácticas (Alcántara, 1990; Branden, 1989, 1995; Castanyer, 2003; Cava y Musitu, 2000; Feldman, 2002; Steinern, 1995; y muchos otros).

Autoestima y autoconcepto son aspectos esenciales de las competencias emocionales, los cuales se amplían a la autoconfianza, autoeficacia, automotivación, etc., en el marco de la autonomía emocional. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995, 2001), en particular por lo que se refiere a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, son un referente fundamental. La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas; la inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de uno mismo. Ambas desembocan en la inteligencia emocional. La teoría triárquica de Sternberg (1988, 1997, 2000, 2004), que amplía las inteligencias múltiples, con los conceptos de inteligencia analítica, inteligencia creativa e inteligencia práctica. A ellos se añade la inteligencia exitosa, que no coincide con la inteligencia académica. Todo ello plantea un cambio de perspectiva en el campo de la inteligencia, con aplicaciones a la educación. El movimiento de las habilidades sociales (Goldstein et al., 1989; Monjas, 1993, 2000; Paula, 2000; Segura, 2001; Segura et al., 1999) es un antecedente claro de la educación emocional, ya que, dentro de las competencias emocionales, las sociales ocupan un lugar importante, hasta tal punto que justifican el uso de la expresión “competencias socio-emocionales”. Este marco aporta los conceptos de habilidades sociales básicas, la importancia de la escucha, empatía, asertividad, etc. Es interesante observar el cambio de las “habilidades sociales”, que se difundieron en los años ochenta a las “competencias emocionales” en los años noventa (Moraleda, 1998).

La educación moral tiene como referentes importantes a Kohlberg (1992), Piaget (1987), Gilligan y otros (1988), que han tenido múltiples continuadores (Hersch et al., 1988; Martínez, Puig, 1991; Puig Rovira, 1996; Puig y Martínez, 1989; Puig y Martin, 1996; Buixarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1995, etc.) que han contribuido a su difusión con aplicaciones prácticas. Cada vez son más los que relacionan la moral y la educación

moral con las emociones (Arsenio y Fleiss, 1996; Prinz, 2008; Sastre, 1998; Segura et al., 1999, 2003; Tey, 2005). Uno de nuestros principios es que el desarrollo de la inteligencia emocional sin unos principios éticos y morales podría ser peligroso. Hay muchos motivos que justifican una convergencia entre educación moral y educación emocional.

La inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990, 2007), y difundida por Goleman (1995), es un referente esencial y de primer orden por lo que respecta a la educación emocional. De hecho, la educación emocional surge en el marco de la revolución emocional que estas aportaciones desencadenan. Los conceptos de conciencia emocional y regulación emocional, que se basan en la inteligencia emocional, son claves en las competencias sociales.

Las recientes aportaciones de la neurociencia, difundidas por autores como Damasio (1996) y LeDoux (1999), han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Así, por ejemplo, saber que las emociones activan respuestas fisiológicas (taquicardia, sudoración, tensión muscular, neurotransmisores; etc.) que una vez producidas son difíciles de controlar; o que una disminución en el nivel de serotonina puede provocar estados depresivos, aporta datos valiosos para la intervención. Igualmente es interesante conocer el papel de la amígdala en las emociones; las características diferenciales de la comunicación entre el sistema límbico y la corteza cerebral en función de la dirección de la información, etc. Las aportaciones de la psiconeuroinmunología (Ader, 2007) aportan evidencias de que las emociones afectan al sistema inmunitario. Las emociones negativas debilitan las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas lo refuerzan. Estos trabajos ponen en relación las emociones y la salud. Las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, realizadas por Argyle (1987), Diener et al. (1984, 1985, 1993), Fordyce (2004), Myers (1993), Veenhoven (1990, 1994, 2001), etc., han introducido un constructo de gran incidencia social. Conviene distinguir

entre bienestar objetivo (material) y bienestar subjetivo (emocional). Si se analiza bien, se llega a la conclusión de que las personas buscan el bienestar emocional. Todo lo que hacemos son pasos para intentar conseguirlo. Entre los factores que favorecen el bienestar emocional están las relaciones sociales y la familia, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción profesional, las actividades de tiempo libre, la salud, etc. Es curioso observar que las principales fuentes de bienestar subjetivo coinciden con las causas de conflicto y malestar. La felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. No se puede comprar con dinero o con poder. No parece depender de los acontecimientos externos, sino más bien de cómo los interpretamos. Relacionado con el bienestar está el concepto de fluir (flow) o experiencia óptima, introducido por Mihaliy Csikszentmihalyi (1997). El fluir se refiere a las ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida. El flujo, o la experiencia óptima, tienen mucho que ver con el concepto de “experiencias cumbre” (peak experiences) que utilizó Maslow (1982; 1987).

La psicología positiva es un movimiento que surge a principios del siglo XXI de la mano de Seligman (1999, 2002; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En esos momentos, la educación emocional ya estaba funcionando (Bisquerra, 2000). Sin embargo, sus aportaciones enriquecen la educación emocional, con obras como las de Snyder y López (2002), Carr (2004) y Linley y Joseph (2004). De esta forma se pone en evidencia cómo la educación emocional está abierta y receptiva a las nuevas aportaciones que puedan ir apareciendo. El tema del bienestar emocional y la felicidad son aspectos básicos de la psicología positiva y de la educación emocional y se han convertido en los primeros años del siglo XXI en un tema de interés social prioritario, a juzgar por la abundancia de

publicaciones sobre el tema.

La prosocialidad constituye los comportamientos que favorecen a otras personas (o grupos), sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales. Los comportamientos prosociales aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales (Roche, 1998, 2002; Charbonneau y Nicol, 2002). La programación neurolingüística (PNL) es un modelo de comunicación desarrollado en los años setenta por Richard Bandler y John Grinder. La denominación PNL hace referencia a las relaciones entre el sistema neuronal y el lenguaje. La interrelación entre éstos y las emociones es evidente. Con el lenguaje construimos nuestro “mapa de la realidad” y nos relacionamos con otras personas. La PNL se ha aplicado en las organizaciones para el desarrollo de habilidades comunicativas, relaciones interpersonales, solución de conflictos, liderazgo, etc. Diversos autores han relacionado la PNL con la educación (Serrat, 2005) y con la inteligencia emocional (Carrión, 2001; Acosta, 2005).

La ecología emocional es un planteamiento muy creativo presentado en diversas publicaciones de Conangla (2004a, 2004b), Conangla y Soler (2002a, 2002b), Soler y Conangla (2003), que aplica los principios y la terminología de la ecología a la educación emocional.

En conclusión, “el fundamento básico de la educación emocional son las competencias emocionales”, que sobre ellas o sobre la forma de desarrollarlas es donde inciden los referentes teóricos que se acaban de citar, son unos fundamentos teóricos de carácter integrador, ya que incluyen un marco amplio de referentes (Bisquerra, 2009, p.163).

6.3. Competencias trabajadas en el Programa de Educación Emocional

A. Concepto de Competencia Emocional

Según Bisquerra y Pérez (2007) define una competencia como “la capacidad para

movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. Así pues, se pueden destacar las siguientes características en el concepto de competencia (Bisquerra y Pérez, 2007).

- Es aplicable a las personas, individualmente o de forma grupal.
- Implica unos conocimientos (“saberes”), unas habilidades (“saber-hacer”) y unas actitudes y conductas (“saber estar” y “saber ser”) integrados entre sí.
- Se desarrolla a lo largo de la vida y, en general, siempre se puede mejorar.
- Una persona puede manifestar una competencia en un área concreta (por ejemplo, la social) en un contexto dado (por ejemplo, con sus compañeros) y en otro.

B. Clases de Competencias

Bisquerra (2009) nos menciona que las denominaciones pueden variar según los autores, en general se distingue entre:

Competencias específicas técnico-profesionales: Se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Por ejemplo, competencias específicas de ingeniería informática, derecho, psiquiatría, fontanería, etc. Cada profesión tiene sus competencias específicas. Se relacionan con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para el desempeño experto de una actividad profesional. Competencias genéricas o transversales: Son aquellas comunes a un amplio número de profesiones. Incluyen aspectos generales como dominio de idiomas, conocimientos informáticos a nivel de usuario y un amplio bloque de competencias socio personales: automotivación, autoestima, autoconfianza, autocontrol, autonomía, equilibrio emocional, regulación de la impulsividad, autocrítica, prevención del estrés, tolerancia a la frustración, assertividad, responsabilidad, capacidad para tomar decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, trabajo en equipo,

puntualidad, paciencia, diligencia, discreción, etc. Estas últimas competencias reciben denominaciones diversas, según los autores. Hemos identificado como mínimo las denominaciones siguientes, que pueden considerarse casi como sinónimos: competencias genéricas, transversales, básicas, clave, participativas, personales, transferibles, relacionales, interpersonales, sociales, emocionales, socioemocionales, habilidades de vida, etc. Como se puede observar, en el marco de las competencias sociopersonales se incluyen las competencias emocionales como un subconjunto (Bisquerra, 2009). Bastantes estudios (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002; Cherniss, 2000; Donaldson-Feilder y Bond, 2004; Hughes, 2005; Navío, 2005; Giardini y Frese, 2006) han puesto de manifiesto que las competencias genéricas y sociopersonales cada vez son más solicitadas por los empresarios. Goleman, Boyatzis y McKee (2002) afirman que a nadie le gusta trabajar con líderes irritables, dominantes o fríos. Sin embargo, aquellos que mantienen un liderazgo optimista y entusiasta suelen conservar durante mucho más tiempo a sus empleados.

6.4. Un modelo de Competencias Emocionales

Este modelo está en proceso de construcción, análisis y revisión permanente. La versión que aquí se presenta es una actualización de versiones anteriores (Bisquerra, 2000, 2002; Bisquerra y Pérez, 2007).

Para Bisquerra (2009) las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146). La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al

contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. En el modelo que presentamos, las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. Gráficamente se puede representar mediante la figura 1.1, a la que se puede denominar pentágono de competencias emocionales (Bisquerra, 2009).

A. Conciencia Emocional

Para Bisquerra (2009) es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar una serie de aspectos como los siguientes:

- a) Toma de conciencia de las propias emociones. Es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
- b) Dar nombre a las emociones. Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.
- c) Comprensión de las emociones de los demás. Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y

expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

d) Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir qué es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional.

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

B. Regulación Emocional

Para Bisquerra (2009) es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. Las microcompetencias que la configuran son las siguientes:

a) Expresión emocional apropiada. Es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Esto se refiere tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento puedan tener en otras personas. También incluye el hábito para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas.

b) Regulación de emociones y sentimientos. Es la regulación emocional propiamente dicha, esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: (regulación de la impulsividad) (ira, violencia, comportamientos de riesgo); (tolerancia a la frustración) para prevenir estados

emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); (perseverar en el logro de los objetivos) a pesar de las dificultades; capacidad para (diferir recompensas) inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior.

c) Habilidades de afrontamiento. Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.

d) Competencia para autogenerar emociones positivas. Es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

C. Autonomía Emocional

Bisquerra (2009) nos aclara que la autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Como microcompetencias incluye las siguientes:

a) Autoestima. Significa tener una imagen positiva de uno mismo; estar satisfecho de uno mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo. La autoestima tiene una larga tradición en investigación y en educación.

b) Automotivación. Es la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. Motivación y emoción van de la mano. Automotivarse es esencial para dar sentido a la vida.

c) Autoeficacia emocional. Es la percepción de que se es capaz (eficaz) en las

relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales. El individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea; para generarse las emociones que necesita. La autoeficacia emocional significa que se acepta la propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En caso contrario, el individuo está en condiciones de regular y cambiar las propias emociones para hacerlas más efectivas en un contexto determinado. Se vive de acuerdo con la propia “teoría personal sobre las emociones” cuando se demuestra autoeficacia emocional, que está en consonancia con los propios valores morales.

d) Responsabilidad. Es la capacidad para responder de los propios actos. Es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Ante la decisión de ¿qué actitudes positivas o negativas voy a adoptar ante la vida?, en virtud de la autonomía y la libertad, decidir con responsabilidad, sabiendo que en general lo más efectivo es adoptar una actitud positiva.

e) Actitud positiva. Es la capacidad para decidir qué voy a adoptar una actitud positiva ante la vida. A pesar de que siempre van a sobrar motivos para que la actitud sea negativa. Saber que en situaciones extremas lo heroico es adoptar una actitud positiva; aunque cueste. Siempre que sea posible, manifestar optimismo y mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás. Por extensión, la actitud positiva repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

f) Análisis crítico de normas sociales. Es la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación de masas relativos a normas sociales y comportamientos personales. Esto tiene sentido de cara a no adoptar los comportamientos estereotipados propios de la sociedad irreflexiva y acrítica. La

autonomía debe ayudar a avanzar hacia una sociedad más consciente, libre, autónoma y responsable.

g) Resiliencia. Es la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas (pobreza, guerras, orfandad, etc.).

D. Competencia Social

Bisquerra (2009) nos dice que es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Las microcompetencias que incluye son las siguientes:

- a) Dominar las habilidades sociales básicas. La primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se puede pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc.
- b) Respeto por los demás. Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.
- c) Practicar la comunicación receptiva. Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- d) Practicar la comunicación expresiva. Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- e) Compartir emociones. Compartir emociones profundas no siempre es fácil. Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- f) Comportamiento prosocial y

cooperación. Es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común.

g) Asertividad. Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Decir “no” claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir “no”. Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

h) Prevención y solución de conflictos. Es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación y mediación son aspectos importantes de cara a una resolución pacífica del problema, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

i) Capacidad para gestionar situaciones emocionales. Es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. Esto se superpone con la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás (Bisquerra, 2009).

E. Competencias para la vida y el bienestar

Finalmente, Bisquerra (2009) nos menciona que las competencias para la vida y el bienestar son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales,

profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Como microcompetencias se incluyen las siguientes: a) Fijar objetivos adaptativos. Es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas. Algunos a corto plazo (para un día, semana, mes); otros a largo plazo (un año, varios años). b) Toma de decisiones. Desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad. c) Buscar ayuda y recursos. Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

d) Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida. Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global). Las competencias emocionales son esenciales en la educación para la ciudadanía (Bisquerra, 2008). e) Bienestar emocional. Es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Adoptar una actitud favorable al bienestar. Aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar, ya que con ello se puede contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad). f) Fluir. Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social (Bisquerra, 2009).

6.5. La investigación en Competencias Emocionales

La preocupación por el estudio científico del desarrollo emocional es creciente, Diversos estudios (Asher y Rose, 1997; Denham, 1999; Ortiz, 1999; Rice, 1997; Saarni, 1999, 2000; Salovey y Sluyter, 1997; Shaffer, 2004) citado en Bisquerra (2009) han puesto de relieve que, a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto puede tener se destaca las consecuencias positivas de la competencia emocional en “la regulación de la impulsividad, en el bienestar subjetivo y en la resiliencia” (p.152). Las aportaciones de estos estudios son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas (currículo, programas, actividades, ejercicios, dinámica, etc.) destinados a fomentar el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2009).

Las consecuencias de las competencias emocionales en el mundo laboral han reclamado el interés de investigadores, formadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos a partir de los últimos años del siglo XX. Éste es probablemente uno de los contextos de aplicación de las competencias emocionales en el que existe mayor interés, debido a las consecuencias económicas que los avances en el tema puedan aportar a las organizaciones empresariales. Sólo en Estados Unidos se invierten más de 50 billones de dólares al año en formación en la empresa (Cherniss, 2000: 434). También la American Society for Training and Development ha constatado cómo la competencia emocional afecta de forma significativa en múltiples aspectos de la práctica profesional. Algunas de las evidencias de estas investigaciones pueden encontrarse en los trabajos de Cherniss (2000), Goleman (1999b), Mestre y Fernández-Berrocal (2007), Valls Roig (1997) y Weisinger (1998) entre otros, en estos trabajos se pone especialmente el acento en la importancia del desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de las habilidades socioemocionales, de cara a facilitar una

comunicación eficaz y una mayor cooperación (Bisquerra, 2009, p.153). En resumen, trabajar en el desarrollo de las competencias emocionales de los trabajadores tiene consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones: permite resolver eficazmente situaciones delicadas con un compañero, contribuye a mejorar la relación con los clientes, a afrontar las críticas de los jefes, a perseverar en la tarea hasta completarla, a enfrentar los retos que se nos plantean, a prevenir conflictos, a la solución positiva de los mismos, etc. Contrariamente, un bajo nivel de competencia emocional mina el desarrollo y el éxito tanto de los individuos como del grupo y de la empresa (Weisinger, 1998). Para detalles véase Brunner (2005). La satisfacción personal está relacionada con las competencias emocionales, tal como se pone de relieve en las investigaciones en el ámbito familiar, en la vida en pareja y en el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias. Gottman y Notarius (2000), al revisar las investigaciones de la década anterior sobre la interacción marital, observan que las competencias emocionales son un factor para las buenas relaciones; mientras que bajas competencias emocionales se asocian a conflictos y violencia de género. Brackett, Warner y Bosco (2004) aportan evidencias sobre los efectos de la inteligencia emocional en la calidad de la relación en las parejas (Bisquerra, 2009, p.153). Brackett et al. (2004), Ciarrochi et al. (2006) y otros han investigado las relaciones entre la inteligencia emocional y la vida cotidiana, llegando a la conclusión de unos efectos positivos de la primera sobre la satisfacción en la vida. La incidencia del desarrollo emocional sobre la salud es otro de los aspectos que está generando abundante bibliografía. En estos estudios se reconoce que las competencias emocionales tienen una influencia sobre los estilos de vida saludables. Trinidad et al. (2004) realizan una línea de investigación donde se pone de manifiesto la inteligencia emocional como factor de prevención del tabaquismo. Fernández-Berrocal y Extremera (2007) revisan las investigaciones que relacionan la inteligencia emocional con la salud, con especial

referencia al consumo de drogas, alexitimia, depresión, esquizofrenia y sida, y llegan a la conclusión de que existe una relación entre la inteligencia emocional y la salud de las personas (Bisquerra, 2009, p.154).

En conclusión, la Educación Emocional que tiene como finalidad el desarrollo de competencias emocionales se aplica y se construye a lo largo de toda la vida, favoreciendo principalmente a los que empiezan en las primeras etapas de la vida, niñez y adolescencia.

6.6. Metodología del Programa de Educación Emocional

Con el sustento teórico de Rafael Bisquerra (2011) se partirá desde un enfoque constructivista utilizando una metodología eminentemente práctica, con el fin de construir aprendizajes emocionales significativos y fortalecer el desarrollo de competencias emocionales, utilizando las siguientes técnicas:

- a. Dinámicas individuales: Se realizarán dinámicas de introspección con la finalidad de promover el autoconocimiento de las propias emociones y su vital importancia para el bienestar personal.
- b. Dinámicas de grupo: Se refiere a lo que pasa en el interior del grupo y fortalecer la habilidad esencial del líder interior, que implica iniciar y coordinar los esfuerzos de un grupo de gente.
- c. Grupos de discusión: Donde se trabajará la importancia de defender la verdad en todo momento y defender con asertividad nuestras ideas, creencias, principios, valores y virtudes, etc.
- d. Juegos de competencia: Se complementará el aprendizaje después de cada módulo, con un juego de competencia llamado Cranium Emocional, donde se dividirán en 2 grupos para realizar juegos de memoria, mimo, tarasilba, moldeamiento en plastilina, canto, entre otros de acuerdo al objetivo del módulo.
- e. Técnicas de animación y concentración: Tiene como objetivo crear un ambiente

fraterno y de confianza a través de la participación al máximo de los miembros del grupo en las actividades.

f. Técnicas de aprendizaje significativo: El aprendizaje significativo supone un proceso en el que la persona recoge la información, la selecciona, organiza y establece relaciones con el conocimiento que ya tenía previamente. Así, este aprendizaje se da cuando el nuevo contenido se relaciona con nuestras experiencias vividas y las creencias personales sobre lo que es importante aprender un papel muy relevante. No se trata solo de retener en memoria una información durante un periodo de tiempo para después soltarlo como podría ser en una respuesta de examen; la finalidad con esta técnica es darle un sentido personal al conocimiento que se tocaran en las sesiones del Programa de Educación Emocional.

g. Técnica de la Mayéutica: Es una técnica que consiste en realizar preguntas a una persona hasta que ésta descubra conceptos que estaban latentes u ocultos en su mente, esto es fundamental para promover la autorreflexión y el autoconocimiento de las propias emociones.

h. Role playing: Durante la práctica del role playing los participantes (dos o más) interpretan a un personaje sobre un tema de emociones. Es similar a la dramatización teatral, sólo que en este caso los integrantes no se ciñen a una historia guionada, sino que recurren a la improvisación bajo una consigna delimitada por un guía.

i. Técnicas de dramatización: Permiten al orientador trabajar diferentes temas a través de su expresión escenificada, con la utilización del lenguaje verbal, corporal, gestual y facial; de esta manera los participantes representan hechos, situaciones de la vida, actitudes conductas propias o de otras personas, permitiendo la visión de los problemas desde otro punto de vista, en la medida en que el individuo se inserta de manera activa en la reanimación de momentos vitales, a partir de los cuales puede reorganizar sus ideas y

reevaluar la situación. j. Técnicas de Gimnasia Cerebral: Es una técnica creada por Paul Dennison (1974) citada en Briceño y González (2013) que nos dice que el principio general es el movimiento, el cual permite activar el uso las conexiones neuronales, además, de estimular al cerebro para la función de ambos hemisferios. Se trata de una serie de ejercicios que estimulan diversas funciones de pensamiento y que han sido desarrollados con diferentes objetivos, como mejorar la atención y concentración, crear un ambiente de humor, socialización, entre otras. (Briceño & González, 2013): También es útil para resolver problemas emocionales y aumentar la eficacia en los campos que se desee, concentración, a equilibrarse, pensar, recordar, creatividad, escuchar, leer, entre otros, que al ser aplicada por el docente estará apoyando a los alumnos a resolver dificultades de aprendizajes que estos puedan presentar, porque la Gimnasia Cerebral, ayuda a generar una red neuronal mucho más fuerte, motivadora y efectiva, ayudando a aprender con efectividad y holísticamente al utilizar la totalidad del cerebro y cuerpo (Borges, 2006) citada en (Briceño & González, 2013).

En resumen, los contenidos del programa de educación emocional giran en torno al conocimiento de las propias emociones, el manejo y control emocional, el conocimiento de las emociones de los demás, la utilización de las emociones como factor para automotivarse; la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas extremas, la potenciación de las emociones positivas, la aplicación de estos conocimientos en las relaciones interpersonales, en el trabajo, en la vida social, en los momentos de conflicto, etc.

7. RESILIENCIA

Las perlas se forman en la adversidad; una ostra que nunca ha sido herida, no es capaz de producir perlas, las perlas son el resultado de una intrusión, de la entrada de una sustancia extraña, como un grano de arena, al interior de la ostra. Cuando esto sucede, la

ostra se defiende produciendo nácar, una sustancia que se encarga de cubrir ese grano de arena con diferentes capas, así logra proteger su cuerpo indefenso; como resultado, se forma una perla preciosa, que no es más que una herida cicatrizada. El proceso resiliente es muy parecido a la creación de esa perla. Muchas personas solo cultivan resentimiento, miedo y rencor, por lo que la herida se queda permanentemente abierta y causa dolor, sin embargo, hay personas que aprenden a colocar capas de aceptación, perdón y amor, de esta forma, no solo logran que la herida cicatrice, sino que adquieran algo aún más valioso: un aprendizaje que las hace más fuertes (Linares, R. 2015).

7.1. Etimología y definición de Resiliencia

El vocablo resiliencia tiene su origen en el idioma latín, en el término resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993).

A continuación, se exponen algunas de las definiciones que, desde este campo, han desarrollado diversos autores en torno a este concepto:

- La resiliencia es una característica de la personalidad que modera el efecto negativo del estrés y fomenta la adaptación. Ello connota vigor o fibra emocional y se ha utilizado para describir a personas que muestran valentía y adaptabilidad ante los infortunios de la vida. (Wagnild y Young, 1993).
- Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez (Grotberg, 1995).
- La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte,

más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo frente a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1995). Según este autor, el concepto incluye, además, la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable. La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieran durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo (Rutter, 1992) entre éstos y su medio.

7.2. Antecedentes

La discusión sobre resiliencia se inició en el campo de la psicopatología, dominio en el cual se constató con gran asombro e interés que algunos de los niños criados en familias en las cuales uno o ambos padres eran alcohólicos, y que lo habían sido durante el proceso de desarrollo de sus hijos, no presentaban carencias en el plano biológico ni psicosocial, sino que, por el contrario, alcanzaban una adecuada calidad de vida (Werner, 1989, en Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997). Como referentes históricos es posible identificar dos investigaciones consideradas relevantes para el inicio, desarrollo e implementación del enfoque de resiliencia: Werner (1992) citado en Vidal (2008), estudió cómo afectan los factores de riesgo a las personas que viven en condiciones de pobreza. Realizó una labor de seguimiento durante más de 30 años a más de 500 niños nacidos en medio de la pobreza en la isla de Kauai (Hawai), hasta su vida adulta. Si bien Werner deja constancia de que todos tuvieron dificultades para su desarrollo, hubo una tercera parte que, además, fue sometida a experiencias estresantes, como violencia intrafamiliar,

ausencia del padre, alcoholismo o enfermedades mentales, que involucraban familias disfuncionales. Varias de las personas estudiadas y estando sometidas a las mismas condiciones, mostraban un desarrollo sano y positivo, por lo que surge la pregunta: ¿por qué no se enferman los que no se enferman?, o bien, ¿por qué no se enferman los que debieron enfermarse? Werner se percató que las personas que no se enfermaban disponían de a lo menos una persona, que podía ser un familiar o no, que los aceptó incondicionalmente, más allá de su personalidad o sus características físicas. Con esta reflexión, Werner concluye que estas personas, que no se enfermaban cuando debieran haberse enfermado, precisaban de otro con el cual pudieran contar en cualquier situación y también percibir que sus comportamientos basados en el esfuerzo, competencia y autovaloración eran apreciados y promovidos. A estas personas las denominó resilientes y con ello clarifica que, la aparición o no de esta capacidad en las personas, está sujeta a la interacción de la persona y su entorno humano. Grotberg (1995, en Vidal, 2008); realizó una investigación que pretendía estudiar más allá los factores que hay en el niño resiliente, versus los niños no resilientes. La autora investigó de qué manera estos factores son fomentados e impulsados en los niños resilientes, elaborando una serie de informes centrados en dos preguntas básicas: ¿cómo se enfrentarían las personas (niños y adultos) a las condiciones desfavorables?, y, ante condiciones adversas vivenciadas recientemente, ¿cuáles fueron sus comportamientos, que le permitieron conocer qué factores, tanto en adultos como niños, producirían resistencia y/o enfrentamiento adaptativo ante condiciones desfavorables de desarrollo? Concluyó que la presencia de un factor protector no constituye, necesariamente, la promoción de la resiliencia, además desmitifica la relación directa entre inteligencia y resiliencia, y aclara que es posible desde esta mirada apreciar que la pobreza no necesariamente se asocia a limitación personal y que las personas que se encuentran inmersas en ella pueden desarrollar resiliencia. La

investigación de Werner, (1992, en Vidal, 2008), es considerada como el trabajo que dio origen a este concepto. Por su parte, la investigación de Grotberg (1995, en Vidal, 2008), aclara que un factor protector por sí sólo no promueve resiliencia y, también, desmitifica que la manifestación de comportamientos resilientes estaría sujeta a que las personas tuvieran un nivel promedio de inteligencia. Las múltiples definiciones de resiliencia tienen en común tres ideas, que resultan fundamentales para entender este concepto:

- La resiliencia tiene que ser vista como un proceso y no como algo acabado o algo que algunos tienen y otros no. Constituye aprendizaje para las personas.
- La resiliencia surge como producto de la interacción entre las personas y el entorno, es decir, depende de factores ambientales y personales, y de la interacción de éstos.
- La resiliencia debe ser vista como un conjunto de habilidades o capacidades para enfrentar y resolver de manera adecuada situaciones adversas, por lo que se infiere de las conductas llevadas a cabo en situaciones adversas. Resulta importante destacar que para Grotberg, (1996, en Flores, 2008), la resiliencia requiere la interacción de factores resilientes, provenientes de tres niveles diferentes: fortaleza interna (yo soy o yo estoy), habilidades (yo puedo), y soporte social (yo tengo), e incorpora como elemento esencial la dinámica e interacción entre los tres factores. Además, menciona que la resiliencia está ligada al desarrollo y crecimiento humano y considera a la anticipación del futuro como una habilidad adquirida que es parte de una característica resiliente, la cual está relacionada con el proyecto de vida que admite la posibilidad de anticipar una situación (García, 2002, en Flores, 2008), y que se construye en la interrelación de la persona con la circunstancia histórica en la que esté viviendo.

El cuarto aspecto, apunta a la disponibilidad de fuentes de apoyo externo, tales como contar con un profesor, un parent/ madre sustituta, o bien, instituciones tales como la

escuela, agencias sociales o la iglesia, entre otros.

Fergusson y Lynskey (1996) dan cuenta de una serie de factores que actúan en calidad de protectores, y por tanto pueden proteger o mitigar los efectos de la depravación temprana, promoviendo a su vez los comportamientos resilientes en niños que viven en ambientes considerados de alto riesgo. Entre estos factores se encuentran:

- Inteligencia y habilidad de resolución de problemas. Se ha observado que los adolescentes resilientes presentan una mayor inteligencia y habilidad de resolución de problemas que los no resilientes. Según los autores, esto significa que una condición necesaria, aunque no suficiente para la resiliencia, es poseer una capacidad intelectual igual o superior al promedio.
- Género. El pertenecer al género femenino es considerado como una variable protectora, según lo indican estudios que han observado una mayor vulnerabilidad al riesgo en los hombres.
- Desarrollo de intereses y vínculos afectivos externos. La presencia de intereses y personas significativas fuera de la familia, favorece la manifestación de comportamientos resilientes en circunstancias familiares adversas.
- Apego parental. Estudios longitudinales han destacado que la presencia de una relación cálida, nutritiva y apoyadora, aunque no necesariamente presente en todo momento (Greenspan, 1997), con al menos uno de los padres, protege o mitiga los efectos nocivos de vivir en un medio adverso.
- Temperamento y conducta. Investigaciones con adolescentes han observado que aquellos que actualmente presentaban características resilientes, habían sido catalogados como niños fáciles y de buen temperamento durante su infancia.
- Relación con pares. Los autores replican lo observado por Werner en el estudio con niños en Kauai, señalando que los niños resilientes se caracterizaron por tener una

relación de mejor calidad con sus pares que los niños no resilientes.

7.3. Factores resilientes

La resiliencia nunca es absoluta, total, lograda para siempre, es una capacidad que resulta de un proceso dinámico y evolutivo que varía según las circunstancias, la naturaleza del trauma, el contexto y la etapa de la vida y que puede expresarse de muy diferentes maneras en diferentes culturas (Cyrulnik, B. et al 2001). Una de las cuestiones que más interés despierta en torno a la resiliencia es la determinación de los factores que la promueven, aunque este aspecto ha sido escasamente investigado. Se han propuesto algunas características de personalidad y del entorno que favorecerían las respuestas resilientes, como la seguridad en uno mismo y en la propia capacidad de afrontamiento, el apoyo social, etc. En estudios con niños, uno de los factores que más evidencia empírica acumula en su relación con la resiliencia es la presencia de padres o cuidadores competentes. Una serie de estudios conducidos por Werner (1982,1989) y Garmezy (1993), han dado cuenta de algunos de los factores que se observan comúnmente en los niños que, estando expuestos a situaciones adversas, se comportan en forma resiliente. De acuerdo a estos autores, se distinguen cuatro aspectos que se repiten en forma recurrente, siendo éstos últimos los que ayudan a promover los comportamientos resilientes.

Uno de estos aspectos, apunta a las características del temperamento, en las cuales se observan manifestaciones tales como un adecuado nivel de actividad, capacidad reflexiva y responsabilidad frente a otras personas.

El segundo aspecto al que se refieren los autores mencionados es la capacidad intelectual y la forma en que ésta es utilizada.

El tercer aspecto, se refiere a la naturaleza de la familia, respecto de atributos tales como su cohesión, la ternura y preocupación por el bienestar de los niños.

7.4. Características del Adolescente Resiliente

Loesel (1999) citado en Santa María (2017) argumenta que los seres humanos nacen con la capacidad de hacer frente a las demandas del ajuste de su medio, de desarrollar habilidades sociales y comunicativas, una conciencia crítica, autonomía y propósitos para el futuro. El desarrollo y el reforzamiento de la misma requieren de la estimulación contextual, familiar y ambos. Los adolescentes muestran también una serie de características que se asocian directamente con la capacidad de afrontar adecuadamente los problemas cotidianos, las cuales se relacionan con el propio desarrollo personal. Los adolescentes resilientes presentan, entre otras características comunes,

- Adecuado control de emociones en situaciones difíciles o de riesgo, demostrar optimismo y persistencia ante el fracaso.
- Habilidad para manejar de manera constructiva el dolor, el enojo, la frustración y otros aspectos perturbadores.
- Capacidad de enfrentar activamente los problemas cotidianos.
- Capacidad para obtener la atención positiva y el apoyo de los demás, establecer amistades duraderas basadas en el cuidado y apoyo mutuo.
- Competencia en el área social, escolar y cognitiva; lo cual les permite resolver creativamente los problemas.
- Mayor autonomía y capacidad de auto observación.
- Gran confianza en una vida futura significativa y positiva, con capacidad de resistir y liberarse de estigmas negativos.
- Sentido del humor flexibilidad y tolerancia.

7.5 Modelos de Resiliencia

A. *Modelo del desafío de Wolin y Wolin*

El modelo del desafío implica ir desde el enfoque de riesgo al desafío, donde cada

desgracia o adversidad que representa un daño o una pérdida puede significar el desafío o capacidad de afronte, un escudo de resiliencia, que no permitirá a estos factores adversos dañar a la persona si no por el contrario rebotarán para luego transformarlos positivamente lo cual constituye un factor de superación, y apoyándose en las características resilientes que el sujeto posee. Steven Wolin y Sybil Wolin (1993) trataron de identificar esos factores que resultan protectores para los seres humanos tratando de estimularlos y fomentarlos en las personas una vez que fueran detectados

Así describieron las siguientes:

- Introspección: Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.
- Independencia: Capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos, alude a la capacidad de mantener distancia emocional y física, sin llegar a aislarse.
- La capacidad de relacionarse: Habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas.
- Iniciativa: El placer de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos.
- Humor: Capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia.
- Creatividad: Capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.
- Moralidad: Es el deseo de una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior. Se refiere a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo.

B. Modelo de Edith Grotberg

Grotberg (1995) ha creado un modelo donde es posible caracterizar a un niño resiliente

a través de la posesión de condiciones que en el lenguaje se expresan diciendo: “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”, que se adquieren en el proceso de maduración de las personas en especial en la niñez y adolescencia.

En todas estas verbalizaciones aparecen los distintos factores de resiliencia, como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social.

A su vez, la posesión de estas atribuciones verbales puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia.

De cada uno de estos niveles aparecen los distintos factores de resiliencia. A continuación, se muestran cada uno de estos niveles y los factores asociados:

YO TENGO:

- Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.
- Personas que me muestran por medio de su conducta, la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

YO SOY:

- Una persona por la que los otros sienten admiración y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.
- Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos.

YO ESTOY:

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.
- Triste, lo reconozco, y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.
- Rodeado de compañeros que me aprecian.

YO PUEDO:

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver mis problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.
- Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres.
- Sentir afecto y expresarlo. La respuesta positiva ante la adversidad, según el modelo de esta autora, está relacionada con factores de resiliencia que se visualizan a través de las expresiones verbales citadas anteriormente.

C. Modelo de la rueda de resiliencia de Milstein & Henderson

Milstein & Henderson (2003). Definen factores ambientales y las condiciones que fomentan los factores protectores individuales. Se dividen en dos momentos, tres pasos para mitigar los factores de riesgo en el ambiente y tres pasos para construir resiliencia en el ambiente.

Pasos para mitigar el riesgo:

- Enriquecer los vínculos: implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial y se basa en pruebas indicativas de que los niños con fuertes vínculos positivos incurren mucho menos en conductas de riesgo que los que carecen de ellos.
- Fijar límites claros y firmes: convocar a los miembros para elaborar e implementar

normas de conducta y procedimientos para hacerlos cumplir.

- Enseñar habilidades para la vida: incluye habilidades tales como cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.

Pasos para construir resiliencia:

- Brindar afecto y apoyo: implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. El afecto puede provenir de la familia, docentes vecinos o trabajadores sociales. Los pares y hasta las mascotas pueden funcionar como constructores de resiliencia para adultos, niños y adolescentes.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas: las expectativas deben ser elevadas y realistas a efectos de que obren como motivadores eficaces, pues lo que habitualmente ocurre es que tienen expectativas poco realistas y asumen bajas expectativas para ellos mismos, o no son reconocidos.
- Brindar oportunidades de participación significativa: consiste en otorgar a los adolescentes una alta cuota de responsabilidad, dándoles oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas, ayudar a otros. Todos estos elementos construyen un adolescente con una concepción más positiva de sí mismos, un mayor apego, mayor compromiso con las reglas y mejores puntuaciones con los test estandarizados (Hawkins, 1992).

D. Modelo de Wagnild y Young

Wagnild y Young (1993) refieren que la resiliencia es una característica positiva de la personalidad, la cual permite resistir, tolerar la presión, los obstáculos y pese a ello hacer las cosas correctas. Además, puede entenderse como la capacidad de una persona, que a pesar de las condiciones de vida adversas y a las frustraciones que atraviesa, puede superarlas y salir de ellas fortalecido e incluso transformado. Así mismo el autor, considera dos factores: Factor I: denominado competencia personal; que se caracteriza por la autoconfianza, independencia, decisión, invencibilidad, poderío, ingenio y perseverancia. Factor II: denominado aceptación de uno mismo y de la vida, el cual refleja la adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable que coincide con la aceptación por la vida, como de un sentimiento de paz a pesar de la adversidad. Se dividen en las siguientes dimensiones de la resiliencia según Wagnild y Young:

- a) Confianza en sí mismo: Bowlby manifiesta que confianza en uno mismo o selfconfidence ha sido introducido por los teóricos de la afectividad en un continuum de desarrollo que surge del concepto de “base segura”. La confianza en uno mismo se reporta de la manera en que los padres han ejercido su responsabilidad de transmitir aceptación y respeto, así como instruir en la capacidad de pensar y saber; esto lograría producir un sentir de orgullo caracterizado por la buena autoestima y el fiarse de uno mismo (Mielczareck; citado por Trujillo y Bravo, 2013). Además, Wagnild y Young se refieren al término como la habilidad del ser humano para creer en sí mismo y en sus capacidades. Asimismo, Branden lo describe cuando una persona alcanza un estado de tranquilidad relativa, puesto que se conoce y se aceptan las limitaciones o los errores posibles a cometer y se centran en las aptitudes que le favorecen, actuando de manera segura que será productivo.
- b) Ecuanimidad: según Wagnild y Young (2002) este término denota una perspectiva

balanceada de la propia vida y experiencias, tomar las cosas tranquilamente y moderando sus actitudes ante la adversidad. Además, es un estado de calma y serenidad para la mente, en el cual las emociones han sido apaciguadas, encontrando un balance con los extremos emocionales, sin dejarse llevar por alguno de ellos, permitiendo a la persona ser más objetiva en la elección de sus decisiones y entablar relaciones sociales estables (Berg; citado por Trujillo y Bravo, 2013).

c) Perseverancia: persistencia ante la adversidad o el desaliento, tener un fuerte deseo del logro y autodisciplina. Y según Bravo (1995) la perseverancia es también llevar a cabo las acciones necesarias para alcanzar lo decidido, aunque disminuya la motivación, surjan problemas internos o externos (citado por Trujillo y Bravo, 2013).

d) Satisfacción personal: satisfacción personal se refiere a la comprensión del significado de la vida y cómo se contribuye a esta. Asimismo, es entendido como la valoración cognitiva individual que alcanza la persona con su propia vida, cubriendo las expectativas y las aspiraciones que guardan relación con objetivos personales y la calidad de vida expresada favorablemente (Clemente, Molero y Gonzales; citado por Trujillo y Bravo, 2013).

e) Sentirse bien solo: según Wagnild y Young se dirige a esta dimensión como la capacidad de sentir libertad, de sentirse únicos e importantes. Además, la soledad que se experimenta en la intimidad es necesaria para la elevación de la satisfacción personal y el reforzamiento de la propia identidad, el espacio se convierte en una extensión para pensar y reflexionar; aquella persona satisfecha con uno mismo, en su soledad encuentra la naturaleza de su motivación para la vida.

7.6 Resiliencia y Adolescencia

La resiliencia en la adolescencia alude a la capacidad de poder resolver el problema de la identidad en contextos donde ésta no posee las condiciones para construirse de modo

positivo si no está mediada por experiencias vinculantes que ayuden a los adolescentes a confiar en sí mismos y en los demás. Es así, como al final de la adolescencia, los jóvenes van madurando su proyecto vocacional, lo cual, generalmente, coincide con el egreso de la educación escolar y con las incertidumbres sobre el futuro laboral y existencial. En síntesis, la resiliencia en los adolescentes y jóvenes tiene que ver con el fortalecimiento de la autonomía y su aplicación, es decir, con la capacidad para gestionar sus propios proyectos de modo responsable y diligente. (Grotberg, 2006; Saavedra & Villalta, 2008) Las investigaciones sobre adolescencia y resiliencia (Munist & Ojeda, 2007, Melillo, 2007, Silber, 2007, en Ku Ek, 2011) señalan la importancia de tener en cuenta las características propias de este momento evolutivo, ya que es un período marcado por un complejo proceso orientado al logro de la identidad, lo cual supone asumir muchas veces ciertos comportamientos de riesgo, que si bien pueden permitir obtener ciertos logros, también pueden comprometer el desarrollo personal, incluido el plan de vida y el proceso de adaptación social.

Los adolescentes se encuentran en un período evolutivo de mayor vulnerabilidad, durante el cual los comportamientos de riesgo están relacionados con conductas que interfieren en el logro de la adquisición de habilidades sociales, el despliegue de sentimientos de adecuación, la asunción de nuevos roles sociales y la competencia social (Krauskopf, 1995, en Flores, 2008). Por todo esto es que esta etapa es el momento oportuno para fortalecer el desarrollo, potenciar los factores protectores y prevenir las conductas de riesgo, reforzando los potenciales resilientes (Alchaurrón, citado en Melillo, 2002, en Flores, 2008).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. Tipo y Diseño de Investigación

Esta investigación pertenece al Paradigma Cuantitativo, porque a partir de una sólida teoría preconcebida, se van a generar datos para probar la hipótesis con base en la medición numérica y análisis estadístico de las variables estudiadas (Hernández, Fernández y Baptista 2014).

Siendo de tipo cuasi experimental, porque existe cierto grado de manipulación de la variable independiente, con el propósito de comprobar su efecto en la variable dependiente; por lo que, en la medida de sus posibilidades, busca relaciones causales entre ambos tipos de variables y generalmente son desarrollados en contextos naturales (Hernández, Fernández y Baptista 2014).

El diseño trabajado en esta investigación es con un grupo control y experimental, con pre test y post test presentándose gráficamente de la siguiente manera:

GRUPO	PRE-TEST	TRATAMIENTO	POST-TEST
G ₁ : EXPERIMENTAL	O ₁	X	O ₂
G ₂ : CONTROL	O ₃	-	O ₄

Fuente: Diseño con pretest y post test. Hernández Sampieri (2014)

En donde:

G1: Grupo Experimental

G2: Grupo Control

O1 y O3: Pre-test de ambos grupos

X: variable independiente – Programa

O2 y O4: Post-test de ambos grupos

2. Población y Muestra

La población estuvo conformada en su totalidad por 33 adolescentes mujeres pertenecientes al Centro de Acogida Residencial San José del INABIF – Arequipa, cuyas edades oscilaban entre 11 a 17 años y 9 meses de edad.

Para la presente investigación, se consideró el tipo de Muestreo No Probabilístico; porque no intervino el azar para seleccionar a nuestra muestra; siendo escogidas 20 adolescentes que se dividieron equitativamente, 10 al grupo control y 10 al grupo experimental. Es Intencional, debido a que los grupos control y experimental fueron seleccionados según ciertos criterios específicos de acuerdo a los requerimientos de la investigación, los cuales fueron:

Criterios de Inclusión

- Adolescentes con permanencia, mayor e igual a tres meses desde el momento de la ejecución del Programa de Educación Emocional.
- Adolescentes que hayan sacado un puntaje muy bajo, bajo o promedio en la Escala de Resiliencia.
- Adolescentes cuya edad oscile entre 13 y 17 años y 9 meses de edad.
- Adolescentes que deseen participar voluntariamente del programa.

Criterios de Exclusión

- Adolescentes que hayan sacado un puntaje alto en la Escala de Resiliencia.
- Adolescentes que no mantengan una permanencia igual o mayor a tres meses en el CAR San José INABIF - Arequipa
- Adolescentes que no pertenezcan al CAR San José INABIF – Arequipa.
- Adolescentes cuya edad no oscile entre 13 y 17 años y 9 meses de edad.
- Adolescentes que no deseen participar voluntariamente del programa.

3. Instrumentos y Técnicas

3.1. Programa de Educación Emocional

FICHA TÉCNICA:

- **Nombre del Programa** : EMOCIONARTE
- **Autor Original** : Diputación Foral de Gipuzkoa a través del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento y el enfoque de Rafael Bisquerra.
- **Adaptación peruana** : Joselyn Llerena Gutierrez y Miguel Muñoz Hurtado
- **Año** : 2019
- **Administración** : Colectiva
- **Duración** : 25 sesiones
- **Número de horas** : 60 minutos por taller vivencial.
- **Aplicación** : Adolescentes entre 13 a 17 años y 9 meses.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El Programa “EMOCIONARTE” ha sido adaptado del Programa Educación Emocional, desarrollado en 2005 por la Diputación de Guipúzcoa en España. El análisis de numerosos estudios, con el fin de hallar las intervenciones más efectivas, apuntó hacia este programa como una intervención para prevenir en los adolescentes conductas de riesgo como: consumo de drogas, ideas suicidas, desórdenes alimenticios, conductas antisociales, fortalecer su perseverancia, resiliencia, control de impulsos, autoestima, asertividad entre otros. Teniendo en cuenta que el Programa de Educación Emocional se desarrolló en España para su uso en centros educativos de ese país. Se adaptó el lenguaje y ciertas dinámicas para tener una mejor aceptación por parte de la muestra seleccionada, que, en este caso, son adolescentes de un Centro de Acogida Residencial.

Por todo ello, se incorporó en nuestras sesiones técnicas de Gimnasia Cerebral que ayudan a mejorar la capacidad de atención y concentración, generan humor, imaginación, creatividad, socialización, entre otros (Briceño y Gonzales, 2013). Se adicionaron también, técnicas didácticas, lúdicas y vivenciales basadas en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, de que no todos aprendemos de la misma forma, por ello, se implementó el uso de técnicas como: role playing, baile, clown, música, pintura, entre otros para así lograr un aprendizaje más significativo y duradero.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

El programa “EMOCIONARTE”, está conformado por las siguientes partes:

En la primera parte se describe el título de la sesión, la introducción, objetivos y materiales que se trabajarán en la sesión.

En la segunda parte como inicio o calentamiento, se encuentra la gimnasia cerebral, saberes previos y la dinámica de motivación para predisponer a la lección principal de la sesión.

En la tercera parte como desarrollo o parte central, se encuentra la dinámica central.

En la cuarta parte como cierre, se encuentra la reflexión final de la sesión (ver cuadro N° 1).

NOMBRE DEL MÓDULO		
TITULO DE LA SESIÓN:	(Nombre creativo que transmita emoción y curiosidad).	
INTRODUCCIÓN:	(Para tener una visión general de lo que se va a trabajar en la sesión)	
OBJETIVOS:	(Se especificarán los Objetivos Generales y Específicos de cada sesión).	
MATERIALES:	(Es importante, prever todos los materiales y herramientas que se va a utilizar con un plan b y c, si es que los materiales o herramientas originales fallan).	
TECNICAS:	DESARROLLO:	

INICIO	GIMNASIA MENTAL: (tiempo)	(Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, entre otros, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales, llamado en inglés braingym).
	SABERES PREVIOS: (tiempo)	(Para el Psicólogo Educativo David Ausubel, el factor más importante que influye en el aprendizaje es averiguar lo que el alumno ya sabe; partiendo de ello, se brinda un aprendizaje significativo, fusionando los conocimientos previos de cada participante con el nuevo aprendizaje).
	MOTIVACION: (tiempo)	(Se utiliza una Dinámica divertida, activa, ya sea de forma individual o grupal dependiendo del tema y objetivo de la sesión).
DESARROLLO	DINAMICA CENTRAL: (tiempo)	(Es la parte principal y central de la sesión, donde se trabaja el objetivo central de la sesión, de forma activa y vivencial, utilizando técnicas de role playing, teatro, música y baile, películas educativas, cuentos e historias, entre otros; se trabaja de forma individual o grupal dependiendo del tema tratado).
CIERRE	REFLEXIÓN Y FEEDBACK (tiempo)	(Después de realizar la Dinámica Central, se refuerza el aprendizaje o la lección principal de la sesión, resolviendo todas las dudas y preguntas que puedan surgir en la sesión).
DURACIÓN:	(El tiempo total de toda la sesión, para mantener un orden).	
ORIENTACIÓN:	(Recomendaciones, inconvenientes y sugerencias acerca de la sesión aplicada, para mejorar y tener en cuenta en las futuras sesiones).	

Cuadro N°I: Descripción de la sesión

EFECTOS ESPERADOS

- Aumento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias.
- Disminución de pensamientos autodestructivos, mejora de la autoestima.
- Fortalecimiento de la resiliencia.
- Disminución del índice de violencia y agresiones.
- Mejora del rendimiento académico.

- Disminución en la iniciación al consumo de drogas.
- Mejor adaptación escolar y social.
- Disminución de la tristeza y la sintomatología depresiva.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.
- Disminución de los desórdenes relacionados con la comida.

HERRAMIENTAS CUALITATIVAS

A continuación, presentamos las herramientas cualitativas utilizadas para la evaluación del proceso de este programa y algunas otras que pueden ser útiles:

- El **diario emocional**, el cual las adolescentes lo usaban para describir las emociones que iban identificando en sí mismas y en las personas más allegadas a ellas. Mediante un registro narrativo, el diario recoge las conductas aparecidas, los contenidos que se expresan y los productos de cada actividad (dibujos, cuentos, caretas).
- El **cuestionario**, es la herramienta que al término de cada módulo nos ofreció una reflexión sobre el funcionamiento del programa, ayudándonos a identificar modos de mejora y desarrollando nuevas estrategias de acción frente a las dificultades o situaciones observadas. El cuestionario contiene diversos indicadores de evaluación lo cuales se tomaron en consideración en cada actividad y ayudaron a evaluar la actividad: grado de placer, grado de participación, clima del grupo, comunicación-escucha y grado de obtención de los objetivos (Anexo A):
 - ✓ Grado de placer: observar qué emociones manifiestan las personas participantes del grupo ante el desarrollo de la actividad. Valorar las manifestaciones emocionales espontáneas, como la risa, expresiones faciales, felicidad...
 - ✓ Grado de participación: observar si en las actividades en grupos pequeños o con todo el grupo participan todas las jóvenes.
 - ✓ Clima del grupo: observar la expresión emocional de las jóvenes. Observar si en las

actividades de grupo se aprecian el respeto, el diálogo, la coordinación o conductas de resistencia o agresividad o incluso de pasividad.

- ✓ Comunicación y escucha: valorar si las instrucciones de la actividad que el facilitador ofrece son escuchadas, si en la puesta en común o reflexión las personas participantes del grupo se escuchan activamente, y si en el desarrollo de la actividad la comunicación dentro del grupo es efectiva.
- ✓ Grado de obtención de los objetivos: valorar si los objetivos propuestos al principio de la actividad se han conseguido y en qué medida.
- ✓ Estos indicadores serán evaluados en una escala de estimación del 1 al 10. Para finalizar con el cuestionario, se proponen dos aspectos más a valorar por el facilitador:
 - ✓ Elementos positivos y dificultades de la sesión y cómo mejorar las mismas.
 - ✓ Descripción de la impresión subjetiva de la sesión.

VALIDACIÓN

El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29).

Es aquí, donde la tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran. Por tal motivo el Programa de Educación Emocional fue evaluado por tres expertas, las cuales tienen un mínimo de 8 años de experiencia trabajando con adolescentes en albergues y su retroalimentación ayudo a que el Programa pueda ser bastante claro y tenga buena acogida por parte de las adolescentes. (Anexo B)

CUADRO DE ACTIVIDADES

MÓDULOS	OBJETIVOS DEL MÓDULO	INDICADORES DEL MÓDULO	Nº DE SESIONES	TEMA Y TÍTULO DE SESIONES	TIEMPO
				PRE TEST	45 min
CONCIENCIA EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber identificar que emociones estamos sintiendo en un determinado momento. ✓ Crear nuestro vocabulario emocional. ✓ Identificar y ser conscientes de las emociones de las demás personas. ✓ Aprender a tomar conciencia del propio estado emocional ✓ Comprender el significado y las ventajas o desventajas de cada uno de las emociones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de conciencia de las propias emociones 2. Dar nombre a las emociones 3. Comprensión de las emociones de los demás 4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento 	SESIÓN 01	Empiezo a ser consciente de mis emociones “Conociendo mis emociones con música y dibujo”	60 min
			SESIÓN 02	Me sonrojo, me paralizo... Dar nombre a las emociones y crear mi diario emocional	60 min
			SESIÓN 03	Conociendo las emociones del resto “¿Y tú qué sientes?”	60 min
			SESIÓN 04	Aprender de los errores “A veces meto la pata... ¿Y qué?”	60 min
			SESIÓN 05	Prejuicios “Usando los prejuicios con sentido”	60 min
	Recordar lo aprendido en el primer módulo (conciencia emocional).	EVALUACIÓN			15 min
REGULACIÓN EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar estrategias de regulación emocional. ✓ Aprender habilidades para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión emocional apropiada 2. Regulación de emociones y sentimientos 3. Habilidades de afrontamiento 	SESIÓN 06	Sentir, pensar y actuar	60 min
			SESIÓN 07	Soy capaz de expresar mis emociones de manera apropiada.	60 min

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Regulación de sentimientos e impulsos. ✓ Regular y armonizar las emociones y conductas mediante la cognición 	4. Competencia para autogenerar emociones positivas	SESIÓN 08	Aprendiendo a regular mis emociones en situaciones de conflicto.	60 min
			SESIÓN 09	Hacer frente a situaciones creadas por emociones intensas “1...2...3 Respira”	60 min
			SESIÓN 10	Película Intensamente “La alegría y la tristeza son parte de la vida”	60 min
			SESIÓN 11	“Aprendiendo a generar emociones positivas”.	60 min
	Recordar lo aprendido en el segundo módulo (regulación emocional).	EVALUACIÓN			15 min
AUTONOMÍA EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tomar conciencia de la imagen que tenemos de nosotros mismos. ✓ Valoración positiva de las propias capacidades y limitaciones. ✓ Aprender a auto motivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal y social. ✓ Aprender a asumir la responsabilidad de sus propias decisiones. ✓ Demostrar que la resiliencia es una capacidad que se puede adquirir, desarrollar y/o aprender. ✓ Convertir la adversidad en una oportunidad de aprendizaje. 	1. Autoestima 2. Automotivación 3. Autoeficacia emocional 4. Responsabilidad 5. Actitud positiva 6. Análisis crítico de normas sociales 7. Resiliencia	SESIÓN 12	Capacidad de valorarnos a nosotros mismos “Me amo... Me amo y definitivamente Me amo.”	60 min
			SESIÓN 13	Automotivación “Dime que cara tienes, y te diré como será tu día”	60 min
			SESIÓN 14	Toma de decisiones “Nacer, crecer y madurar”	60 min
			SESIÓN 15	Capacidad de criticar las normas sociales “Entrevistando a la verdad”	60 min
			SESIÓN 16	Mientras más grande es la lucha, más grande es la victoria “ Cineterapia sobre El circo de las Mariposas”.	60 min

	Recordar lo aprendido en el tercer módulo (autonomía emocional).	EVALUACION			15 min
COMPETENCIA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuchar activa y dinámicamente a las otras personas. ✓ Dar y recibir críticas de manera constructiva. ✓ Comprender al resto y conseguir que nos comprendan. ✓ Ser assertivo en nuestro comportamiento. ✓ Adquirir habilidades para afrontar eficazmente los conflictos. ✓ Generar habilidades de comunicación assertiva, que permitan prevenir, mediar y resolver conflictos en relaciones interpersonales. ✓ Trabajar en equipo e implicar a las personas. 	<p>1. Dominar las habilidades sociales básicas</p> <p>2. Respeto por los demás</p> <p>3. Practicar la comunicación receptiva</p> <p>4. Practicar la comunicación expresiva</p> <p>5. Comportamiento pro social y cooperación</p> <p>6. Asertividad</p> <p>7. Prevención y de solución conflictos</p>	SESIÓN 17	La cortesía y la amabilidad te abren puertas “To sir, with love”.	60 min
				Empatía ¿En el lugar de la otra persona?	60 min
			SESIÓN 19	Aprendiendo a escuchar “¿Soy mal oyente?”	60 min
				Asertividad “Ni como el ratón, ni como el monstruo”	60 min
			SESIÓN 21	Resolución de conflictos “Yo gano, tú ganas”	60 min
	Recordar lo aprendido en el cuarto módulo (competencia social).	EVALUACION			15 min
COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL	✓ Adquirir la capacidad de fijar objetivos positivos y realistas a corto y a largo	1. Fijar objetivos adaptativos	SESIÓN 22	Exito “El esfuerzo va antes que el éxito, también en el diccionario”	60 min

BIENESTAR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ plazo. ✓ Desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, sociales, que acontecen en la vida diaria. ✓ Aprender a tomar decisiones con responsabilidad personal y social. ✓ Aprender a participar de manera efectiva en un sistema democrático. ✓ Respetar los valores multiculturales y la diversidad. ✓ Adquirir la capacidad para gozar de forma consciente el bienestar emocional y compartirlo con las personas de su entorno. ✓ Aprender a generar experiencias óptimas en la vida personal y social. 	2. Toma de decisiones 3. Buscar ayuda y recursos 4. Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida. 5. Bienestar emocional 6. Fluir	SESIÓN 23	Objetivos “Plantilla para lograr objetivos”	60 min
			SESIÓN 24	Proyecto de vida “Construyendo el camino hacia nuestros sueños”	60 min
			SESIÓN 25	Aprendiendo a Ser Feliz. “Yo tengo un sueño”.	60 min
				POST TEST	45 min

3.2. Escala de Resiliencia de Wagnild & Young

Ficha técnica:

- **Nombre de la prueba** : Escala de Resiliencia de Wagnild & Young.
- **Autor original** : Wagnild, G.M. y Young, H. M. (1993).
- **Adaptación peruana** : Castilla et al. (2014)
- **Administración** : Colectiva, pudiendo también aplicarse en forma individual.
- **Duración** : 10 minutos.
- **Aplicación** : Adolescentes y adultos.
- **Significación** : Evalúa el nivel de Resiliencia
- **Usos** : Educacional, clínico y en la investigación.

Descripción de la Prueba

La Escala de Resiliencia (ER), es una prueba de autoinforme desarrollada por Wagnild y Young (1993) que puede servir como instrumento para establecer el nivel de resiliencia en los adolescentes y adultos. La Escala de Resiliencia está compuesta por 25 ítems de tipo cerrado construidos según una escala de tipo Likert de siete alternativas cuya valoración está entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo) y son calificados positivamente, con una puntuación máxima posible de 175 y una mínima de 25.

Wagnild y Young (1993) en una muestra de 1500 sujetos, varones y mujeres de 53 a 95 años, informan de un coeficiente de fiabilidad de 0.91. Puede ser aplicada individual o colectivamente, tardando aproximadamente unos 10 a 15 minutos como tiempo total de aplicación.

Análisis de Fiabilidad

La escala total presenta una elevada consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de

Cronbach ($\alpha = .906$). Además, se ha determinado el coeficiente de mitades de Spearman-Brown (longitudes desiguales) $r = .848$; lo que respalda la alta confiabilidad de la Escala. En suma, se afirma que la Escala de Resiliencia de 25 ítems presenta una alta confiabilidad, de acuerdo a los diversos procedimientos utilizados.

Análisis de Validez

Con la finalidad de analizar la viabilidad del empleo del análisis factorial para la determinación de la validez de constructo de la Escala de Resiliencia se emplearon las medidas de Kaiser-Meyer-Olkin (K-M-O) y el Test de Esfericidad de Barlett.

La medida de adecuación KMO obtiene una puntuación de 0.919, calificado como meritoria, mientras que el test de Esfericidad de Barlett presentan un valor de 3483,503 significativo ($p = 0.000$).

Correlaciones entre las sub-escalas de Resiliencia y la Escala Global

Otra manera de apreciar la validez de constructo de la Escala de Resiliencia en la adaptación peruana es correlacionar la puntuación de la escala global (total) con las puntuaciones de los factores/escalas obtenidos.

La correlación entre los cuatro factores ($p < .01$) y la correlación entre la escala global y el factor 1 ($r = .917, p < .01$), el factor 2 ($r = .789, p < .01$), el factor 3 ($r = .811, p < .01$), y el factor 4 ($r = .725, p < .01$), son positivas y significativas, es decir, la escala global y los factores se encuentran positiva y significativamente correlacionados entre ellos.

Normas para la corrección

En primer lugar, es necesario revisar que todas las respuestas hayan sido contestadas. Utilizando la plantilla de corrección y puntuación que puede hacerse de forma manual en donde se cuenta con una plantilla de puntuación, donde se colocará las claves de los 25 ítems que conforman la prueba. Posteriormente, se ubicará cada clave en los espacios en blanco de cada factor, en donde se hará la suma por separado de cada factor. Finalmente,

se calculará la suma total del test. Factor/ Dimensión Ítems Puntuación mínima Puntuación máxima Resiliencia

DIMENSIÓN	ITEMS
F1. Confianza y sentirse bien solo	2, 3, 4, 5, 6, 8, 15, 16, 17, 18
F2. Perseverancia	1, 10, 21, 23, 24
F3. Ecuanimidad	7, 9, 11, 12, 13, 14
F4. Aceptación de uno mismo	19, 20, 22, 25

Calificación

Los 25 ítems puntuados en una escala de formato tipo Likert de 7 puntos donde: 1, es muy en desacuerdo; 7, significa totalmente de acuerdo. Los participantes indicarán 77 el grado de conformidad con el ítem; y a todos los que son calificados positivamente de entre 25 a 175 serán puntajes indicadores de mayor resiliencia.

Interpretación de la escala Resiliencia

En relación a las categorías en los niveles de resiliencia, las personas que se ubican en la categoría de Alto, denotan capacidad para atravesar tiempos difíciles, dependiendo más de sí mismo que de otras personas, logrando encontrar una salida al momento de suceder una situación difícil. Si se obtiene una categoría de Medio, se evidencia indicadores de confianza en sí mismo, ecuanimidad, perseverancia y aceptación de uno mismo. En la categoría de Bajo, el sujeto presenta una tendencia a depender de otras personas para enfrentar situaciones difíciles en su vida, sintiendo culpabilidad por las decisiones tomadas, mostrando falta de energía para realizar lo que se proyecta. Asimismo, se le dificulta enfrentar los obstáculos que ha experimentado anteriormente. Si se categoriza

como Muy Bajo, implica que presenta confianza en sí mismo, perseverancia, ecuanimidad y aceptación de uno mismo en niveles muy críticos.

NIVEL DE RESILIENCIA	TOTAL PUNTAJE OBTENIDO
ALTO	148-175
MEDIO	140-147
BAJO	127-139
MUY BAJO	1-126

4. Procedimientos

El primer paso de la presente investigación fue realizar el estado del arte para tener una sólida base científica en el tema; posteriormente a esto, se diseñaron las sesiones del Programa de Educación Emocional. Luego se envió una solicitud de autorización y el proyecto a la dirección del INABIF, para su respectiva revisión. Así mismo en el proceso, se realizó la respectiva validación por juicio de 03 expertas en el Centro de Acogida Residencial.

Una vez aprobado nuestro proyecto de investigación, se coordinaron los horarios, ambientes, recursos y las normas a respetar de la institución para el bienestar de las adolescentes. Luego se aplicó el pre test, con el objetivo de identificar a las adolescentes con niveles bajos de resiliencia. Una vez identificada la muestra según los criterios establecidos, se procedió a formar el grupo experimental y control. En la segunda etapa de la investigación, se aplicó el Programa de Educación Emocional a los sujetos pertenecientes al grupo experimental, para así, luego de 3 meses de duración del programa, aplicar el post test a ambos grupos, experimental y control.

Finalmente se realizó la recolección y tabulación de datos de la muestra, y se procedió al análisis de datos mediante la prueba estadística de U de Mann-Whitney y Wilcoxon

para determinar la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y control, así como entre el pre test y post test. Una vez obtenida la información estadística, se realizó la interpretación de los datos, la discusión, elaboración de conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En el presente capítulo se presentará los resultados luego de aplicar el programa para fortalecer la resiliencia; por tanto, se averiguará la efectividad del programa propuesto en la presente investigación.

Se debe tener presente que para la prueba de hipótesis se recurrió a la prueba estadística no paramétrica U de Mann Withney (2 muestras independientes) y la Prueba de rangos de Wilcoxon (2 muestras relacionadas) puesto que esta prueba permite comparar dos grupos; así como establecer la diferencia entre las medianas, con la finalidad de establecer las diferencias en el pre y post test. Se debe tener presente y aclarar que, para la aplicación de pruebas paramétricas, debe existir una distribución normal en las puntuaciones directas, como en este caso no cumple con este requisito, se utilizó estas pruebas no paramétricas.

Tabla 1*Niveles de Resiliencia en la dimensión “Confianza y sentirse bien solo” (Pre test)*

GRUPO	NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Control	Muy Bajo	4	40
	Bajo	5	50
	Promedio	1	10
	Total	10	100
Experimental	Muy Bajo	8	80
	Bajo	2	20
	Total	10	100

En la tabla 1 podemos apreciar que el 50% del grupo control presentan un nivel bajo en la dimensión Confianza y Sentirse bien solo, así mismo, el 40% de las evaluadas presenta un nivel muy bajo y el 10% presenta un nivel promedio en esta dimensión, sin embargo, en el grupo experimental se observa que la mayoría de evaluadas, que equivale al 80%, presentan un nivel muy bajo y el 20% de estas obtuvo un nivel Bajo en esta dimensión.

La obtención de un nivel bajo o muy bajo en esta dimensión nos hace inferir que estas adolescentes no tienen habilidades suficientes para creer en sí mismas, ni creen en sus propias capacidades o fortalezas.

Tabla 2*Niveles de Resiliencia en la dimensión “Perseverancia” (Pre test)*

GRUPO	NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Control	Muy Bajo	2	20
	Bajo	6	60
	Alto	2	20
	Total	10	100
Experimental	Muy Bajo	8	80
	Promedio	1	10
	Alto	1	10
	Total	10	100

En la tabla 2 podemos apreciar que el 60% del grupo control presentan un nivel bajo en la dimensión Perseverancia; así mismo, el 20% de las evaluadas presenta un nivel muy bajo y el 20% presenta un nivel alto en esta dimensión, sin embargo, en el grupo experimental se observa que la mayoría de evaluadas, que equivale al 80%, presentan un nivel muy bajo, el 10% de estas obtuvo un nivel promedio y el 10% restante obtuvo un nivel alto en esta dimensión.

La obtención de un nivel bajo o muy bajo en esta dimensión nos hace inferir que las adolescentes ante un suceso negativo su persistencia ante la adversidad o el desaliento se verá afectada.

Tabla 3*Niveles de Resiliencia en la dimensión “Ecuanimidad” (Pre test)*

GRUPO	NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Control	Muy Bajo	4	40
	Bajo	1	10
	Promedio	1	10
	Alto	4	40
	Total	10	100
Experimental	Muy Bajo	5	50
	Promedio	5	50
	Total	10	100

En la tabla 3 podemos apreciar que en el grupo control, el 40% de las evaluadas presentan un nivel muy bajo y otro 40% de ellas presentan un nivel alto en la dimensión Ecuanimidad, así mismo, el 10% de las evaluadas presenta un nivel bajo y el 10% restante presenta un nivel promedio en esta dimensión, sin embargo, en el grupo experimental se observa que el 50% de las evaluadas presentan un nivel muy bajo y el otro 50% restante presentan un nivel promedio en esta dimensión.

La obtención de un nivel bajo o muy bajo en esta dimensión nos hace inferir que la mayoría de estas adolescentes ante un suceso negativo no pueden equilibrar sus emociones, dejándose llevar por sus impulsos, lo cual les va dificultar al momento de tomar sus decisiones y entablar relaciones sociales estables.

Tabla 4*Niveles de Resiliencia en la dimensión “Aceptación de uno mismo” (Pre test)*

GRUPO	NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Control	Muy Bajo	3	30
	Bajo	4	40
	Promedio	1	10
	Alto	2	20
	Total	10	100
Experimental	Bajo	5	50
	Muy Bajo	3	30
	Alto	2	20
	Total	10	100

En la tabla 4 podemos apreciar que la mayoría de evaluadas, que equivale al 40% del grupo control presentan un nivel bajo en la dimensión Aceptación de uno mismo, el 30% de las evaluadas presenta un nivel muy bajo, el 10% presentan un nivel promedio y el 20% presentando un nivel alto en esta dimensión, sin embargo, en el grupo experimental se observa que la mayoría de evaluadas, que equivale al 50%, presentan un nivel bajo, el 30% de estas obtuvo un nivel muy bajo y el 20% restante obtuvo un nivel alto en esta dimensión.

La obtención de un nivel bajo o muy bajo en esta dimensión nos hace inferir que la mayoría de estas adolescentes presentan problemas de autoestima por lo que les cuesta aceptarse así mismas tal y como son.

Tabla 5*Dimensiones de Resiliencia a Nivel general (Pre test)*

GRUPO	NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Control	Muy Bajo	3	30
	Bajo	4	40
	Promedio	3	30
	Total	10	100
Experimental	Bajo	5	50
	Muy Bajo	5	50
	Total	10	100

En la tabla 5 podemos apreciar que el nivel bajo de Resiliencia a nivel General representa el 40%, el 30% representa un nivel muy bajo al igual que el nivel promedio con un 30% en el grupo control, para el grupo experimental podemos observar que el 50% de las evaluadas representa un nivel bajo y el otro 50% restante representa un nivel muy bajo, no registrándose niveles altos de resiliencia.

La obtención de un nivel bajo o muy bajo a nivel general nos permite inferir que las adolescentes tienen tendencia a depender de otras personas para enfrentar situaciones difíciles en su vida, sintiendo culpabilidad por las decisiones tomadas, mostrando falta de energía para realizar lo que proyecta. Así mismo, se les dificulta enfrentar los obstáculos que han experimentado anteriormente.

Tabla 6*Niveles de Resiliencia en la dimensión “Confianza y sentirse bien solo” (Post test)*

GRUPO	NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Control	Muy Bajo	6	60
	Bajo	3	30
	Promedio	1	10
	Total	10	100
Experimental	Muy Bajo	1	10
	Bajo	8	80
	Alto	1	10
	Total	10	100

En la tabla 6 podemos apreciar que la mayoría de evaluadas del grupo control, que equivale al 60% presentan un nivel muy bajo en la dimensión Confianza y Sentirse bien solo, así mismo, el 30% de las evaluadas presenta un nivel bajo y el 10% presenta un nivel promedio en esta dimensión. En el grupo experimental se observa que la mayoría de evaluadas, que equivale al 80%, presentan un nivel bajo y el 10% de estas obtuvo un nivel muy Bajo, y para finalizar un 10% de estas obtuvo un nivel alto en esta dimensión.

La obtención de un nivel promedio, alto en esta dimensión nos hace inferir que las adolescentes poseen habilidades suficientes para creer en sí mismas, creen en sus propias capacidades y fortalezas.

Tabla 7*Niveles de Resiliencia en la dimensión “Perseverancia” (Post test)*

GRUPO	NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Control	Muy Bajo	7	70
	Bajo	2	20
	Promedio	1	10
	Total	10	100
Experimental	Bajo	1	10
	Promedio	6	60
	Alto	3	30
	Total	10	100

En la tabla 7 podemos apreciar que la mayoría de evaluadas del grupo control, que equivale al 70% presentan un nivel muy bajo en la dimensión Perseverancia, así mismo, el 20% de las evaluadas presenta un nivel bajo y el 10% presenta un nivel promedio en esta dimensión. En el grupo experimental se observa que la mayoría de evaluadas, que equivale al 60%, presentan un nivel promedio, el 30% de estas obtuvo un nivel alto y el 10% restante obtuvo un nivel bajo en esta dimensión.

La obtención de un nivel promedio y alto en esta dimensión nos hace inferir que la mayoría de estas adolescentes presentan perseverancia ante un suceso negativo, demostrando arrojo y valentía ante la adversidad y el desaliento.

Tabla 8*Niveles de Resiliencia en la dimensión “Ecuanimidad” (Post test)*

GRUPO	NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Control	Muy Bajo	4	40
	Bajo	2	20
	Promedio	1	10
	Alto	3	30
	Total	10	100
Experimental	Bajo	1	10
	Alto	9	90
	Total	10	100

En la tabla 8 podemos apreciar que en el grupo control, el 40% de las evaluadas presentan un nivel muy bajo, otro 20% de ellas presentan un nivel bajo, así mismo un 10% presentan un nivel promedio y para finalizar un 30% presentan un nivel alto en la dimensión Ecuanimidad. Por otro lado, en el grupo experimental se observa que un 90% de las evaluadas presentan un nivel alto y el otro 10% restante presentan un nivel bajo en esta dimensión.

La obtención de un alto obtenida por la mayoría del grupo experimental en esta dimensión, nos hace inferir que las adolescentes ante un suceso negativo pueden equilibrar sus emociones, controlando sus impulsos, lo cual les va a favorecer al momento de tomar sus decisiones y entablar relaciones sociales más estables.

Tabla 9*Niveles de Resiliencia en la dimensión “Aceptación de uno mismo” (Post test)*

GRUPO	NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Control	Muy Bajo	3	30
	Bajo	3	30
	Promedio	3	30
	Alto	1	10
	Total	10	100
Experimental	Promedio	2	20
	Alto	8	80
	Total	10	100

En la tabla 9 podemos apreciar que en el grupo control un 30% presentan un nivel bajo en la dimensión Aceptación de uno mismo, el 30% de las evaluadas presenta un nivel muy bajo, el 30% presentan un nivel promedio y el 10% presentando un nivel alto en esta dimensión.

Por otro lado, en el grupo experimental se observa que la mayoría de evaluadas, que equivale al 80%, presentan un nivel alto, el 20% restante obtuvo un nivel promedio en esta dimensión.

La obtención de un nivel alto en esta dimensión nos hace inferir que la mayoría de estas adolescentes presentan una sana aceptación de uno mismo, con una adecuada valoración de sus habilidades y fortalezas, aceptándose así mismas tal y como son.

Tabla 10*Dimensiones de Resiliencia a Nivel general (Post test)*

GRUPO	NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Control	Muy Bajo	4	40
	Bajo	4	40
	Promedio	2	20
	Total	10	100
Experimental	Promedio	3	30
	Alto	7	70
	Total	10	100

En la tabla 10 podemos apreciar que en el grupo control, un 40% de las evaluadas obtuvieron un nivel bajo al igual que el 40% obtuvieron un nivel muy bajo; también un 20% en el nivel promedio en el grupo control. Para el grupo experimental podemos observar que el 70% de las evaluadas representa un nivel alto y el otro 30% restante representa un nivel promedio en esta dimensión a nivel general.

La obtención de un nivel alto a nivel general nos permite inferir que las adolescentes poseen la capacidad para atravesar tiempo difíciles, dependiendo más de sí mismo que de otras personas, logrando encontrar una salida al momento de suceder una situación difícil.

Tabla 11

Comparación de las Dimensiones de Resiliencia en el Grupo Control y Grupo Experimental (Pre Test)

Dimensiones	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Confianza y Sentirse bien solo	Control	10	53,20	6,10646	1,93103
	Experimental	10	49,60	6,46701	2,04505
Perseverancia	Control	10	28,70	2,62679	,83066
	Experimental	10	26,50	3,17105	1,00277
Ecuanimidad	Control	10	30,20	4,63801	1,46667
	Experimental	10	28,00	4,89898	1,54919
Aceptación de uno mismo	Control	10	20,40	3,47051	1,09747
	Experimental	10	19,10	3,84274	1,21518
Nivel General	Control	10	132,50	12,19517	3,85645
	Experimental	10	123,20	13,88684	4,39141

En la presente tabla, se puede observar que existe semejanza entre los resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el pre test; por lo que se infiere que los grupos de estudio están en similares condiciones antes de proceder a implementar el Programa de Educación Emocional a los sujetos del grupo experimental.

Tabla 12

Comparación de las Dimensiones de Resiliencia en el Grupo Control y Grupo Experimental (Post Test)

Dimensiones	Grupo	N	Media	Desviación estandar	Media de error estandar
Confianza y Sentirse bien solo	Control	10	49,90	8,11651	2,56667
	Experimental	10	57,00	3,05505	,96609
Perseverancia	Control	10	26,00	3,82971	1,21106
	Experimental	10	30,50	1,26930	,40139
Ecuanimidad	Control	10	28,20	7,55425	2,38886
	Experimental	10	36,40	1,34990	,42687
Aceptación de uno mismo	Control	10	18,70	5,88878	1,86220
	Experimental	10	24,80	1,13529	,35901
Nivel General	Control	10	122,80	22,83662	7,22157
	Experimental	10	148,70	5,33437	1,68688

La tabla 12 muestra que se han encontrado diferencias significativas entre el Grupo Control y Experimental en el Post Test (ya que todos los p-valor son menores al nivel de significancia del $5\% = 0.05$) a nivel general y en cada dimensión; así mismo, se observa que las puntuaciones mayores corresponden para el grupo experimental, por tanto, se puede observar que la intervención realizada si tuvo efecto positivo.

Tabla 13

Comparación de las Dimensiones de Resiliencia en el Grupo Control (Pre test y Post Test)

Dimensión	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
PD (Confianza y Sentirse bien solo)	53,20	10	6,10646	1,93103
PD post (Confianza y Sentirse bien solo)	49,90	10	8,11651	2,56667
PD (Perseverancia)	28,70	10	2,62679	,83066
PD post (Perseverancia)	26,00	10	3,82971	1,21106
PD (Ecuanimidad)	30,20	10	4,63801	1,46667
PD post (Ecuanimidad)	28,20	10	7,55425	2,38886
PD (Aceptación de uno mismo)	20,40	10	3,47051	1,09747
PD post (Aceptación de uno mismo)	18,70	10	5,88878	1,86220
PD a Nivel General	132,50	10	12,19517	3,85645
PD post a Nivel General	122,80	10	22,83662	7,22157

En la tabla 13, podemos observar que para el caso de la categoría “Confianza y Sentirse bien solo” el promedio es mayor para el grupo control pretest con 53.20 puntos a comparación de los 49.90 puntos obtenidos por el grupo control posttest, estas diferencias de acuerdo a la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, no llegan a ser significativas ya que el p-valor es de 0.125 mayor al nivel de significancia del 0.05 = 5%.

Para el caso de la dimensión “Perseverancia” el promedio es mayor para el grupo control pretest con 28.70 puntos a comparación de los 26.00 puntos obtenidos por el grupo control post test, estas diferencias de acuerdo a la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, si llegan a ser significativas ya que el p-valor es de 0.028 menor al nivel de

significancia del $0.05 = 5\%$.

En el caso de la dimensión “Ecuanimidad” el promedio es mayor para el grupo control pretest con 30.20 puntos a comparación de los 28.20 puntos obtenidos por el grupo control postest, estas diferencias de acuerdo a la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, no llegan a ser significativas ya que el p-valor es de 0.362 mayor al nivel de significancia del $0.05 = 5\%$.

En el caso de la dimensión “Aceptación de uno mismo” el promedio es mayor para el grupo control pretest con 20.40 puntos a comparación de los 18.70 puntos obtenidos por el grupo control postest, estas diferencias de acuerdo a la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, no llegan a ser significativas ya que el p-valor es de 0.526 mayor al nivel de significancia del $0.05 = 5\%$.

Finalmente podemos observar que solo en la Dimensión Perseverancia, se han encontrado diferencias significativas entre el grupo control pretest y postest; por lo que habría la posibilidad de evaluar una Variable Desconocida; pero de forma general y en las demás Dimensiones todos los p-valor son mayores del $5\% = 0.05$, por lo que no llegan a ser significativas, llegando a deducir, que no hubo Variables Desconocidas que afectaran la investigación.

Tabla 14

Comparación de las Dimensiones de Resiliencia en el Grupo Experimental (Pre test y Post Test)

Dimensión	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
PD (Confianza y Sentirse bien solo)	49,60	10	6,46701	2,04505
PDpost (Confianza y Sentirse bien solo)	57,00	10	3,05505	,96609
PD (Perseverancia)	26,50	10	3,17105	1,00277
PDpost (Perseverancia)	30,50	10	1,26930	,40139
PD (Ecuanimidad)	28,00	10	4,89898	1,54919
PDpost (Ecuanimidad)	36,40	10	1,34990	,42687
PD (Aceptación de uno mismo)	19,10	10	3,84274	1,21518
PDpost (Aceptación de uno mismo)	24,80	10	1,13529	,35901
PD a Nivel General	123,20	10	13,88684	4,39141
PDpost a Nivel General	148,70	10	5,33437	1,68688

En la tabla 14, podemos observar que para el caso de la dimensión “Confianza y Sentirse bien solo” el promedio es menor para el Grupo Experimental pretest con 49.60 puntos a comparación de los 57.00 puntos obtenidos por el Grupo Experimental posttest, estas diferencias de acuerdo a la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, si llegan a ser significativas ya que el p-valor es de 0.12 menor al nivel de significancia del 0.05 = 5%.

Para el caso de la dimensión “Perseverancia” el promedio es menor para el Grupo Experimental pretest con 26.50 puntos a comparación de los 30.50 puntos obtenidos por el Grupo Experimental post test, estas diferencias de acuerdo a la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, si llegan a ser significativas ya que el p-valor es de 0.011 menor al

nivel de significancia del $0.05 = 5\%$.

En el caso de la dimensión “Ecuanimidad” el promedio es menor para el Grupo Experimental pretest con 28.00 puntos a comparación de los 36.40 puntos obtenidos por el Grupo Experimental postest, estas diferencias de acuerdo a la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, si llegan a ser significativas ya que el p-valor es de 0.005 menor al nivel de significancia del $0.05 = 5\%$.

En el caso de la dimensión “Aceptación de uno mismo” el promedio es menor para el Grupo Experimental pretest con 19.10 puntos a comparación de los 24.80 puntos obtenidos por el Grupo Experimental postest, estas diferencias de acuerdo a la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, si llegan a ser significativas ya que el p-valor es de 0.007 menor al nivel de significancia del $0.05 = 5\%$.

A nivel general, el promedio es menor para el Grupo Experimental pretest con 123.20 puntos a comparación de los 148.70 puntos obtenidos por el Grupo Control postest, estas diferencias de acuerdo a la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon, llegan a ser significativas ya que el p-valor es de 0.005 menor al nivel de significancia del $0.05 = 5\%$.

Finalmente podemos observar que, si se han encontrado diferencias significativas entre el Grupo Experimental pretest y postest (ya que todos los p-valor son menores al nivel de significancia del $5\% = 0.05$) a nivel general y en cada Dimensión; así mismo, de acuerdo a la gráfica de comparación de promedios, se observa que las puntuaciones mayores corresponden para el grupo experimental postest, por tanto, se puede observar que la intervención realizada tuvo efecto positivo y significante.

DISCUSIÓN

La presente investigación se realizó con el objetivo de fortalecer el nivel de resiliencia, mediante un Programa de Educación Emocional en adolescentes pertenecientes a un Centro de Acogida Residencial. Para tal fin, se empezó por determinar el nivel de resiliencia en sus diferentes dimensiones; posteriormente, se separó un grupo control y un grupo experimental al cual se le aplicó el programa de Educación Emocional; finalmente se compararon los resultados obtenidos entre ambos grupos.

Los resultados estadísticos obtenidos a través de la prueba no paramétricas U de Mann – Whitney para muestras independientes, indican que las adolescentes pertenecientes al grupo experimental fortalecieron significativamente su nivel de resiliencia en comparación con las adolescentes pertenecientes al grupo control después de la aplicación del programa ($U=0,000$; $p<0.05$). Este aumento significativo, también se vio reflejado en los resultados obtenidos con la prueba de Wilcoxon; pues al comparar los puntajes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, los valores que refleja cada dimensión son menores al nivel de significancia ($W=0,005$; $p<0.05$), por lo que se acepta la Hipótesis de Investigación (H_i) que afirma que el Programa de Educación Emocional, si fortalecerá significativamente el nivel de Resiliencia y rechazando la Hipótesis Nula (H_0).

Entre tanto, al comparar los puntajes medios de pre test y post test del grupo control, los valores son mayores al nivel de significancia del 5% (Todos p-valor son >0.05); de manera que se puede concluir que entre estos resultados no hay diferencias significativas. Por tanto, se ha evidenciado el impacto positivo del programa de intervención en cada una de las dimensiones evaluadas.

Se puede apreciar también que la dimensión de la resiliencia con mayor significancia fue la de Ecuanimidad ($w=0,005$; $p<0.05$), este término, según Wagnild y Young (2002)

conlleva a la persona a mantener un equilibrio emocional ante la adversidad, encontrando un balance con los extremos emocionales, sin dejarse llevar por alguno de ellos, lo cual permite a la persona ser más ecuánime al momento de tomar decisiones; esto se logró observar en la mayoría de las adolescentes del grupo experimental; debido a que la mayoría de ellas, atravesó momentos difíciles en su vida, viendo estas situaciones como obstáculos y limitaciones, por lo que en el transcurso del programa aprendieron a reconocer, aceptar y equilibrar sus emociones ante esas circunstancias, entendiendo que en la vida suceden experiencias emocionales positivas y negativas, y en ambos se encuentra un aprendizaje para superar y ser más fuerte ante la adversidad.

La siguiente dimensión de la resiliencia con mayor significancia fue la de Aceptación de uno mismo ($w=0,007$; $p<0.05$), según Wagnild y Young (2002) se dirige a esta dimensión como la capacidad de aceptar sanamente tus fortalezas y defectos, sentirse únicos e importantes, reconociendo su propia identidad, con un grado de comprensión y satisfacción hacia uno mismo y ante la vida; esto se logró observar también el mayoría de las adolescentes que reconocieron durante el programa, que su vida tiene un gran significado, y debido a las situaciones difíciles que pasaron, se consideran más fuertes ante la vida; por otro lado una minoría, no reconoció todavía que conocemos nuestro verdadero potencial solo cuando somos enfrentados a situaciones difíciles.

También se pudo apreciar que la dimensión Perseverancia tuvo un aumento significativo ($w=0,011$; $p<0.05$); que en palabras de Wagnild y Young, son personas que demuestran persistencia ante la adversidad, con una fuerte autodisciplina, llevando las acciones necesarias para alcanzar lo decidido, aunque disminuya la motivación o surjan problemas internos o externos; durante todo el trajín del programa se observó que en la mayoría de las adolescentes poseen una perseverancia ya trabajada con anterioridad; pero se reforzó en la capacidad de disfrutar el proceso, dividir en pequeñas metas y celebrar

los pequeños logros ante la vida.

En la última dimensión de la resiliencia, se puede apreciar con menor puntaje en significancia fue la de Confianza y Sentirse bien solo ($w=0,012$; $p<0.05$); que en palabras de Wagnild y Young, empieza con el respeto y amor hacia uno mismo, con un elevado grado de confianza en sus capacidades; sintiéndose únicos, independientes e importantes, con satisfacción personal de su propia identidad; observando que la mayoría de las adolescentes durante el transcurso del programa, mejoraron su nivel de confianza, de creer en sí mismas y en sus capacidades, despertando habilidades que no creían que poseían; por otro lado observamos también que en la mayoría de adolescentes les cuesta confiar en sus habilidades latentes.

Estos datos van en la misma dirección que los conseguidos en investigaciones internacionales, nacionales y locales similares:

Como la investigación de García P. (2015) en la cual se tuvo como objetivo evaluar el efecto de un programa basado en la inteligencia emocional para mejorar la resiliencia en adolescentes del quinto año de secundaria en situación de pobreza. Los resultados revelaron una mejora significativa en el nivel de resiliencia del grupo experimental; siendo las mujeres las que obtuvieron un nivel más alto de resiliencia; resaltando que según esta investigación, las mujeres en una edad entre 15 a 17 años, son más proclives a fortalecer su nivel de resiliencia en comparación con varones de la misma edad en situación de pobreza; lo que coincidiría con nuestra investigación ya que las adolescentes que provenían de situaciones similares, eran las que prestaban mayor atención, participaban en las sesiones, preguntaban y daban mayor interés a las sesiones, aprendiendo y desarrollando una fortaleza mayor en su Resiliencia.

Seguidamente Cerna y Rodríguez (2012) realizaron una investigación titulada “Desarrollo del Programa Challenge basado en la Inteligencia Emocional para mejorar la

Resiliencia, en los alumnos del quinto grado de Educación Secundaria de la IE 80040 Divino Maestro, La Esperanza - La Libertad. Los resultados demuestran que, si existe diferencia estadísticamente significativa en los niveles de resiliencia entre los alumnos del Grupo Experimental quien presentó mayor nivel de resiliencia, con lo cual se demuestra la efectividad del programa sobre todo en las dimensiones de Humor e Independencia; lo que reforzaría positivamente con nuestra investigación, al demostrar que según los resultados obtenidos en la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, las Dimensiones con mayor significancia son las de Ecuanimidad, Confianza y sentirse bien solo.

El programa de Educación Emocional aplicado en la presente investigación se abarcaron las competencias de Bisquerra, las cuales también fueron trabajadas por Muñoz J. (2017) en su investigación, donde busco determinar la efectividad de un Programa de Educación Emocional y Habilidades Interpersonales sobre la capacidad de Resiliencia en Adolescentes con Trastorno Mental. Los resultados indicaron que existe una relación significativa y positiva entre la realización de una intervención grupal de educación emocional y habilidades interpersonales y la mejora del nivel de resiliencia, produciendo mejoras significativas sobre todo en la tolerancia a la frustración y manejo de la ira; encontrando diferencias con los resultados obtenidos, en especial, en las sesiones del Módulo de Regulación Emocional, donde se trabajó el control y canalización de la ira con técnicas de dramatización, siendo el módulo más difícil de trabajar y controlar que según el relato de las vivencias de las adolescentes que tenían más problemas y conflictos, esto puede ser debido a las condiciones contextuales en las que viven las adolescentes dentro del CAR San José.

Así mismo esa investigación coincide con la de Torreblanca N. (2017) en la cual identifico los niveles y factores de la inteligencia emocional en 48 participantes del

programa, en esta investigación se halló que en los factores Interpersonales, Manejo del Estrés y control de impulsos presentaban una capacidad emocional por mejorar, situación que los llevó a elaborar un programa de intervención que tuvo como resultado efectos positivos del programa; concordando con nuestra investigación, ya que el Módulo de Regulación Emocional y Autonomía Emocional, donde se trabaja el manejo del Estrés y control de impulsos, era el tema más difícil de trabajar para las adolescentes.

Por otro lado, encontramos investigaciones correlacionales entre inteligencia emocional y resiliencia donde son altamente significativas, como lo demuestra Morán (2015) en su investigación, donde afirma que quienes se sobreponen positivamente frente a la adversidad, presentan mayores habilidades sociales y emocionales respecto a quienes sucumben ante la misma. Tal como sucedieron en nuestros resultados de investigación, ya que, al haber trabajado la Inteligencia Emocional, mejoró la resiliencia en estas adolescentes. Además, Almeida, Omar, Aguilar & Carvalho (2009), nos dicen que la resiliencia y las habilidades para afrontar el estrés, son cualidades que ayudan a adaptar a las personas a su entorno, analizan estas dos variables junto a la Inteligencia Emocional, y observan que, los adolescentes emocionalmente más inteligentes son más resilientes y tienen más habilidad para afrontar el estrés. Con estos resultados se pone de manifiesto la importancia de la Inteligencia Emocional en el desarrollo de la resiliencia.

Considerando una competencia importante en la Educación Emocional, como es Proyecto de vida es que tomamos como referencia a Cari y Roca (2017) quienes tenían por objetivo determinar la relación entre resiliencia y proyecto de vida en adolescentes del INABIF, para lo cual utilizaron la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young. Los resultados indicaron que existe una correlación significativa, entre ambas variables y esta correlación coincide con la importancia de trabajar la “competencia para la vida y el bienestar”, la cual fue uno de nuestros módulos dentro del programa, ya que se evidencia

que, gracias a los factores resilientes como el sentido de vida, ecuanimidad, aceptarse a uno mismo ayuda a que estos adolescentes puedan luchar por la reconstrucción de su proyecto de vida y sobreponerse ante la adversidad.

Por último, los resultados de la presente investigación tienen más de una semejanza con los obtenidos por Muñoz de Morales y Bisquerra (2013) quienes en su investigación tenían como finalidad desarrollar competencias emocionales en el profesorado y alumnado en todas las etapas educativas del ámbito no universitario desde los 3 a los 20 años. Los resultados obtenidos mostraron de forma general un efecto positivo del programa, sobre el desarrollo emocional y social, destacando un impacto positivo en variables como depresión e hiperactividad, habilidades sociales, liderazgo y adaptabilidad; que concuerdan con las sesiones trabajadas en el Programa de Educación Emocional; donde se observó que las adolescentes despertaron habilidades de liderazgo y habilidades sociales que creían que no poseían, mejorando significativamente en las últimas sesiones.

Por todo lo expuesto, se concluye que el Programa de Educación Emocional según el Modelo de Rafael Bisquerra fortaleció significativamente los niveles de Resiliencia en sus diferentes Dimensiones; siendo conscientes también de que este Programa no resuelve todos los conflictos a los que se enfrentan; pero, consideramos que a las personas que deseen mejorar verdaderamente, les dota de herramientas emocionales para saber, sentir y actuar sacando su mejor versión ante las adversidades de la vida.

CONCLUSIONES

Primera: El Programa de Educación Emocional fortaleció el nivel de Resiliencia en las adolescentes del grupo experimental pertenecientes al Centro de Acogida Residencial.

Segunda: Se ha comprobado mediante la aplicación del pre test que las adolescentes del grupo control presentaron un nivel bajo y muy bajo en un 70% y el grupo experimental presento estos niveles bajo y muy bajo en un 100%, lo que demuestra que empezaron con resultados similares antes de la aplicación de la Programa.

Tercera: Después de la aplicación del programa, los niveles de Resiliencia identificados en el grupo control, fueron semejantes con respecto al pre test; mientras que en el grupo experimental se identificó un fortalecimiento en un nivel alto de resiliencia a nivel general en un 70%.

Cuarta: Los resultados de la presente investigación mostraron la eficacia del programa, para fortalecer los niveles de Resiliencia de forma estadísticamente significativa mediante las pruebas U de Mann Whitney ($U=0,00$; $p<0.05$) y Wilcoxon ($W=0,005$; $p<0.05$). Estos resultados confirmaron la hipótesis de investigación planteada.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda implementar el presente Programa de Educación Emocional como parte de la currícula académica en los centros educativos de Educación Básica Regular y Alternativa en el nivel secundario, que favorezcan la formación y desarrollo de competencias emocionales en los adolescentes.
- Al Departamento de Psicología del Centro de Acogida Residencial, tomar en consideración el Programa de Educación Emocional como parte del sistema educativo interno para optimizar las competencias emocionales de las adolescentes albergadas en su centro.
- Se recomienda adaptar en nuestro medio, Instrumentos de Educación Emocional y/o Inteligencia Emocional, con el propósito de profundizar la investigación en el tema.
- Como posible línea de investigación futura se propone la ampliación de este estudio, con una muestra mayor y representativa, además de poder aplicarlo en otros centros públicos, privados e incluso en otras ciudades con muestras parecidas.
- Para trabajar con este tipo de Población, se recomienda hacer uso de nuevas estrategias metodológicas, estas deben ser innovadoras, creativas y lúdicas, como la gimnasia cerebral, teatro, baile, actividades artísticas, películas, entre otros, con la finalidad de conseguir un aprendizaje significativo.

REFERENCIAS

- Agullo, M.J. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori.
- Almeida S., Omar A., Aguiar M. y Carvalho S. (2009). Resiliencia e inteligencia emocional en adolescentes: un estudio Brasil, Argentina y México. En Conselho Regional de Psicología (Org.), Resumos de comunicaciones científicas. VI Congresso Norte Nordeste de Psicología. Belém: UFPPará.
- Alvarado García, Paul (2015). Efecto de un programa basado en la inteligencia emocional para la mejora de la resiliencia en alumnos del quinto grado de secundaria en situación de pobreza. [En línea] Revista de Psicología Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote del Perú 2015; 2(1): 224-234. <<https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increcendo/article/view/920/492>>
- Apaza (2018) Experiencia de adolescentes en situación de abandono y/o riesgo social del Centro De Atención Residencial “San José”. (Tesis de Pre-Grado en Psicología) Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa, Perú
- Arguedas (2009) Proyectos de vida de cuatro mujeres adolescentes de Liberia, Guanacaste, que fueron institucionalizadas en albergues del Patronato Nacional de la Infancia. (Tesis de Pre-Grado en Psicología). Universidad de Costa Rica, San José.
- Arias Ortega & Quispe Chiuche, (2015). “La influencia de la inteligencia emocional en el nivel de resiliencia de los estudiantes de 5to y 6to grado de primaria de la I.E.P. María Mazzarello del distrito de Cayma”. Tesis elaborada para optar el Título Profesional de Educación en la Especialidad de Educación Primaria. Arequipa. UNSA. [En línea] <<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/3575/Edarorji.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [Consulta: 27 de marzo del 2019].
- Bellido Vaca, Filiberto y Bellido Lazo, Verónica (2012). Investigación Psicológica: El proyecto de investigación científica - Marco operativo. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: SINTESIS.
- Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O.

- (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. [En línea] <https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf> [Consulta: 16 de marzo del 2019].
- Boix, C. (2007). Educar para ser feliz. Una propuesta de educación emocional. Barcelona: Ceac.
- Bustos M. (2013) Factores de Resiliencia en Adolescentes Residentes en un Centro de Protección de Valparaíso. Revista de Psicología UVM. 2(4), 85-108. [Recuperado el 04 de setiembre del 2019, desde: [En línea] <<http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista-detalle.php/4/24/contenido/factores-de-resiliencia-en-adolescentes-residentes-en-un-centro-de-proteccion-de-valparaiso>> [Consulta: 2 de agosto del 2019].
- Cari & Roca (2017) “Resiliencia y proyecto de vida en adolescentes en estado de abandono” Tesis presentada para optar el Título Profesional de Psicóloga. UNSA. Arequipa.
- Cejudo J., Lopez M. y Rubio J. (2016) Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Redalyc*, 46(2), 51-57. [Recuperado el 12 de agosto del 2019, desde: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97049408001>]
- Cerna J. y Rodríguez C. (2012) Desarrollo del Programa “Challenge” basado en la Inteligencia Emocional para mejorar la Resiliencia en los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la IE 80040 Divino Maestro, La Esperanza-La libertad (Tesis de Maestría). Universidad Cesar Vallejo. La Libertad, Perú.
- Chata S. y Chillpa E. (2016) Inteligencias Múltiples y Resiliencia en niños y adolescentes CAR San Luis Gonzaga, Arequipa (Tesis Pre Grado) Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa, Perú. [Recuperado el 23 de marzo del 2019, desde: <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/1788>]
- Chire y Cruz (2019) Efectos de la Institucionalización en el desarrollo psicológico en adolescentes del Car Sor Ana (Tesis Pre Grado). Universidad Nacional de San Agustín.
- Cifuentes, E. (2017). La influencia de la Inteligencia Emocional en el rendimiento matemático de un grupo de alumnos de educación secundaria. Aplicación de un programa de intervención psicopedagógico de Educación Emocional. (Tesis de Doctorado). Universidad Camilo José Cela, Madrid. Obtenido de

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129781>
- Coaquirá S. y Sierra M. (2018) Programa de habilidades sociales: una propuesta desde el psicodrama pedagógico (Tesis Pre Grado). Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa, Perú. [Recuperado el 13 de agosto del 2019] <<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/7519/PScoadsj.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- Contreras, D. L. (2007). Lineamientos para la configuración de un programa de intervención. *Ciências & Cognição*, Vol 12(40-50). Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v12/v12a05.pdf>
- Cyrulnik, B (2001) Las claves para superar una catástrofe. Madrid. EDITORIAL Gedisa.
- Díaz A. (2014) “Niños, niñas y adolescentes víctimas de abandono en el hogar Miguel Magone”. Tesis de posgrado. Universidad Rafael Landívar. Guatemala [En línea] <<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/67/Diaz-Anabella.pdf>> [Consulta: 27 de marzo del 2019].
- Díaz Polanco, Luz. (2012). “Programa sanitario de I.E. y Resiliencia en profesionales de salud”. [En línea] Revista de la UANCV. Puno. <<https://revistas.uancv.edu.pe/index.php/RCIA/article/view/174/152>> [Consulta: 5 de marzo del 2019].
- Díaz, F. (2016). Educación sexual en la familia y su influencia en el embarazo de las adolescentes del centro de salud ampliación Paucarpata - Arequipa, 2015. Universidad Nacional del Altiplano.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2001). Educar adolescentes con inteligencia emocional. Barcelona: Plaza Janés. [En línea] <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/la-inteligencia-emocional_imPLICACIONES-para-la-pr%C3%A1ctica-en-la-educaci%C3%B3n-en-el-tiempo-libre.pdf> [Consulta: 16 de marzo del 2019].
- Espinoza (2015) Análisis del fortalecimiento del proyecto de vida de adolescentes institucionalizadas, basado en la experiencia de reinserción social de mujeres egresadas de alternativas de protección públicas y privadas. (Tesis de Maestría) Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. [Recuperado el 03 de julio del 2019, desde: <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/1595>]
- Flores, M. (2008). Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la UGEL 03. (Tesis de Magíster en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. [Recuperado el 13 de agosto del

- 2019, desde: [http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2008/flores_cm/pdf/flores_cm.pdf\]](http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2008/flores_cm/pdf/flores_cm.pdf)
- Freshwater, D. & Stickley, T. (2004). The heart of the art: emotional intelligence in nurse education. *Nursing Inquiry*, 11 (2), pp. 91-98. Doi: 10.1111/j.1440-1800.2004.00198.x
- Freyre, E. (1997). La salud del adolescente. Aspectos médicos y psicosociales. Segunda Edición. Editorial U.N.S.A.
- Galindo, A. (2017). Inteligencia Emocional, Familia y Resiliencia: Un estudio en adolescentes de la region de Murcia. (*Tesis de Doctorado*). Universidad de Murcia. Facultad de Psicología, Murcia. [En línea] <<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/55752>> [Consulta: 2 de agosto del 2019].
- Gamero (2008) “Efectos del programa de Educación Emocional para favorecer el desarrollo social y afectivo emocional en adolescentes del 1er grado de Secundaria del Colegio Militar Francisco Bolognesi – Arequipa” Tesis presentada para optar el Título Profesional de Psicólogo. UNSA. Arequipa.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). La práctica de la Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- González-Ramírez, J. F. (2007). *Inteligencia emocional. La manera de manejar las emociones*. Madrid: Platinum Selecta.
- Grotberg, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En: Melillo A, Suárez. Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Argentina: Paidós
- Grotberg, E. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. Barcelona: Gedisa.
- Henderson MV, Milstein MM (2007). Resiliencia en la escuela. Ed. Paidos. Buenos Aires. Barcelona y Méjico.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Hurlock, E. (1994). *Psicología de la Adolescencia*. Madrid: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017) *Instituto Nacional de Estadística e Informática*. Recuperado de: <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/en-los-ultimos-12-meses-el-282-de-las-mujeres-de-18-y-mas-anos-fueron-victimas-de-violencia-por-parte-del-esposo-o-companero-9039>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2015). Encuesta Nacional Sobre Relaciones Sociales ENARES. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). Estado de la Niñez y de la Adolescencia. Lima - Perú. [En línea] <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/03-informe-tecnico-n03_ninez-y-adolescencia-abr-may-jun2018.pdf> [Consulta: 24 de marzo del 2019].

Ku Ek, E. (2011). Resiliencia: una estrategia para prevenir la deserción escolar en alumnos de primer año de bachillerato. (Tesis de Maestro en Orientación) Universidad Autónoma de Yucatán, México. [Recuperado el 13 de agosto del 2019, desde: <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/09/Ku-Elsi.pdf>]

Ley N° 27337. Código de los Niños y Adolescentes. Diario Oficial del Bicentenario “El Peruano”. Lima, Perú, 21 de julio del 2000.

Ley N° 29174. Ley General de Centros de Atención Residencial de Niñas, Niños y Adolescentes. Diario Oficial del Bicentenario “El Peruano”. Lima, Perú, 23 de diciembre del 2007.

Limonero, J. y Casacuberta, D. (2001). Texto basado en el material de la asignatura “Cognición y Emoción” de la carrera de Psicología de la Universitat Oberta de Catalunya.

Linares, R. (2015). Resiliencia o la adversidad como oportunidad: Una guía completa y amena para entender y poner en práctica el concepto de resiliencia. Madrid, España: Espuela plata.

Mego A. (2019) Programa ‘Soy feliz con mis Emociones’ e inteligencia emocional en estudiantes de primero de secundaria de una institución educativa particular de San Isidro en el 2017 (Tesis de Pre Grado). Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima, Perú. [Recuperado el 21 de abril del 2019, desde: <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/3003>]

Mestre, J. M. & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de la inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2017). Programa Nacional Contra la Violencia Familiar y Sexual 2017. [En línea]

- <https://www.mimp.gob.pe/files/programas_nacionales/pncvfs/publicaciones/inf_orme-estadistico-05-PNCVFS-UGIGC.pdf> [Consulta: 28 de marzo del 2019].
- Morán M. (2015) Resiliencia en adolescentes y su relación con la Inteligencia Emocional (Tesis de Post Grado) Universidad de Valladolid, España. [Recuperado el 20 de marzo del 2019, desde: https://nanopdf.com/download/tfm-g-488pdf_pdf]
- Muñoz (2017) Efectividad de un Programa de Educación Emocional y Habilidades Interpersonales sobre la Capacidad de Resiliencia en Adolescentes con Trastorno Mental. Universidad de Murcia. [En línea] <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=157940>> [Consulta: 28 de marzo del 2019].
- Muñoz de Morales, M., & Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 12(1), 3-22. [En línea] <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4556089>> [Consulta: 03 de marzo del 2019].
- Muñoz J. (2017) Efectividad de un Programa de Educación Emocional y Habilidades Interpersonales sobre la Capacidad de Resiliencia en Adolescentes con Trastorno Mental (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. España. [Recuperado el 19 de marzo del 2019, desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=157940>]
- Oliva, A. (2008). Problemas psicosociales durante la adolescencia. En B. Delgado (Ed.). Psicología del desarrollo: Desde la infancia a la vejez (pp. 137-164). Madrid: McGraw-Hill.
- Omar, A., Paris, L., Uribe, H., Ameida da Silva, S. G., Aguiar de Souza, M. (2011). Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes. En: Psicologia em Estudo 16 (2): 269-277.
- ONU (2006). Violencia contra las niñas, niños y adolescentes: informe de la Secretaría Regional para el Estudio de América Latina, Cuba y República Dominicana en El Caribe. New York: Organización de las Naciones Unidas.
- Organización Mundial de la Salud OMS (2016) Desarrollo en la adolescencia. Recuperado de: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Ortiz Ramírez, María Elena (1996). “Estudio psicosocial de menores en estado de abandono moral y material de centro para niños “San Luis Gonzaga”, INABIF, Arequipa”. Tesis presentada para optar el Título Profesional de Psicóloga. UNSA.

- Arequipa.
- Papalia (2009) Psicología del Desarrollo, McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V., undécima edición. México.
- Pascual, V., y Cuadrado, M. (Coords.). (2001). Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria. Barcelona: Praxis [En línea] <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12691>> [Consulta: 16 de marzo del 2019].
- Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar INABIF (2018). Boletín mensual de intervenciones 2018. [En línea] <https://www.inabif.gob.pe/portalweb/portal/portaldeestadisticas/2018/mensual/Bolet%C3%ADn_Estad%C3%ADstico_N%C2%B0_04-2018.pdf> [Consulta: 28 de marzo del 2019].
- Rivera, R. J. (2015). Mapa de la violencia contra la mujer. Rev. Investig. (Arequipa. En línea) ISSN versión electrónica 2309-6691, 6, 101-125. Obtenido de <http://ucsp.edu.pe/investigacion/wp-content/uploads/2016/03/5.-Mapa-de-la-violencia-contra-la-mujer.pdf>
- Rutter, M. (1993). Resilience; some conceptual considerations. Journal of Adolescent Health 14 (8) 626-631.
- Saavedra, G., Villalta, P. (2008b). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. Liberabit, (14), 31-40. [Recuperado el 13 de agosto del 2019, desde: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a05v14n14.pdf>]
- Salovey, P. y Mayer J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9,185-211.
- Santa Maria R. (2017) Niveles de resiliencia y las habilidades sociales en los estudiantes del 4to año de secundaria de la Institución Educativa Particular Internacional ELIM de Huaycán– Lima (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Peru. [Recuperado el 18 de agosto del 2019, desde: <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1995/TM%20CE-Du%203459%20S1%20-%20Santamaria%20Jimenez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>]
- Talavera, C. (2010). “Resiliencia y clima social familiar en adolescentes que viven en familias sustituidas”. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de San Agustín.

- Arequipa.
- Torreblanca N. (2017) Inteligencia Emocional en Adolescentes Institucionalizados de un Centro de Atención Residencial Aldeas Infantiles SOS de Huarochirí (Tesis Pre Grado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima, Perú. [Recuperado el 19 de marzo del 2019, desde: <http://repositorio.uivg.edu.pe/handle/20.500.11818/1408>]
- Triana M. y Gallardo J. (2004) Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares. España: Editorial Piramides.
- Triana, M.V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 44, págs. 175-189.
- Trujillo Vásquez, E., y Bravo Huauya, E. (2013). Clima Social Familiar y Resiliencia en estudiantes de una Institución Educativa Particular de Lima Norte, 2013. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Peruana Unión – Lima.
- Trujillo, M.M. y Rivas, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, 15 (25), 9-24.
- Vanistendael S. (1995): Cómo crecer superando los percances: resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo. International Catholic Child Bureau. Ginebra, Suiza.
- Vidal, R. (2008). La contribución del enfoque de resiliencia en la intervención social. (Memoria de título de Psicólogo). Universidad de Chile, Santiago. [Recuperado el 18 de agosto del 2019, desde: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/vidal_r/sources/vidal_r.pdf]
- Vilma y López (2011) Relación entre Inteligencia Emocional y Resiliencia (Tesis de Pre-Grado). Universidad Rafael Landivar, Quetzaltenango. Recuperado el 19 de marzo de 2019, desde: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2011/05/22/Colop-Vilma.pdf>
- Wagnild y Young (1993). Escala de Resiliencia ER. [En línea] <https://www.compendios.org/spanish/publications/files/4563_spa_final.pdf> [Consulta: 28 de marzo del 2019].
- Werner E. y Smith R. (1992). Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth. McGraw Hill. Nueva York, E.E.U.U.
- Wolin, Steven J: y Wolin, Sybil (1993). The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity. Villard Books. Nueva York, E.E.U.U.

ANEXOS

ANEXO A

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Grado
de placer

Grado de
participación

Clima
del grupo

Comunicación
y escucha

Grado de
obtención de
los objetivos

ELEMENTOS POSITIVOS, DIFICULTADES Y FORMAS DE MEJORA

DESCRIPCIÓN SUBJETIVA DE LA SESIÓN

ANEXO B

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SEGÚN EL JUICIO DE EXPERTOS

- Apellidos y Nombres del Experto : Apaza Quico, Marlene.....
- Profesión : Psicóloga.....
- Cargo u ocupación actual : Psicóloga.....
- Organización donde labora : CAR Urgencia -INABIF-Convenio Paz Perú
- Especialidad del Experto : Psicóloga.....
- Tiempo de Experiencia Profesional : 17 años.....
- Nombre del Programa: Programa de Educación Emocional “EMOCIONARTE”

según el modelo de competencias del Psicopedagogo Rafael Bisquerra Alzina.

El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones de los criterios que a continuación se le recetaran, para lo cual se pide que lea atentamente y pueda dar la valoración que le merece cada afirmación expuesta (Escobar & Cuervo, 2008).

EVALUACIÓN:

Se presentan 9 criterios o estándares de calidad establecidos para evaluar el Programa de Educación Emocional, con una escala de valoración

0 - 20% DEFICIENTE
21 – 40% REGULAR
41 – 60% BUENO
61 – 80% MUY BUENO
81 – 100% EXCELENTE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

INDICADOR	CRITERIO	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
Contextualizado	Adecuado a las características y necesidades del contexto sociocultural para el que ha sido diseñado.					X
Lenguaje	El lenguaje usado en el programa se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.					X
Claridad	Los objetivos planteados tanto generales y específicos son medibles, reales y alcanzables en el tiempo determinado y responden a las necesidades verdaderas de la Institución.				X	
Consistente	Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos, que deben configurar un programa.				X	
Orden	El programa presenta una secuencia de contenidos y actividades de forma lógica y ordenada.					X
Congruente	El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado y tiene una sólida base científica.					X
Flexible	El programa presenta un carácter dinámico, elástico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.					X
Generalizable	El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto sociocultural parecido.					X
Evaluable	Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y la propia evaluación.					X

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

La aplicabilidad es buena; sin embargo, me parece que en cuanto a Resiliencia, se debería usar un análisis de situaciones concretas, que el Modelo Cognitivo usa u otros Modelos psicológicos.

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Excelente (81-100 %)

**FIRMA DEL
EXPERTO****Bibliografía**

- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). VALIDEZ DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTOS: UNA APROXIMACIÓN A SU UTILIZACIÓN. *Avances en Medición*, 6(2), 27-36. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Maquilón, J. (febrero 2005). LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE PROGRAMAS MEDIANTE EL JUICIO DE EXPERTOS: PROPUESTA TÉCNICA DE UN INSTRUMENTO. *Trabajo presentado en el V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Murcia. Obtenido de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24733/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

**FORMATO DE VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SEGÚN
EL JUICIO DE EXPERTOS**

- **Apellidos y Nombres del Experto** : ...RUMIANO Pinto Nelly
- **Profesión** :Psicólogo.....
- **Cargo u ocupación actual** :Psicóloga.....
- **Organización donde labora** :CAR SAN JORGE.....
- **Especialidad del Experto** :Psicología clínica.....
- **Tiempo de Experiencia Profesional** : ..20...años.....
- **Nombre del Programa:** Programa de Educación Emocional "EMOCIONARTE"
según el modelo de competencias del Psicopedagogo Rafael Bisquerra Alzina.

El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones de los criterios que a continuación se le recetaran, para lo cual se pide que lea atentamente y pueda dar la valoración que le merece cada afirmación expuesta (Escobar & Cuervo, 2008).

EVALUACIÓN:

Se presentan 9 criterios o estándares de calidad establecidos para evaluar el Programa de Educación Emocional, con una escala de valoración

0 - 20% DEFICIENTE
21 – 40% REGULAR
41 – 60% BUENO
61 – 80% MUY BUENO
81 – 100% EXCELENTE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

INDICADOR	CRITERIO	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
Contextualizado	Adecuado a las características y necesidades del contexto sociocultural para el que ha sido diseñado.				X	
Lenguaje	El lenguaje usado en el programa se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.					X
Claridad	Los objetivos planteados tanto generales y específicos son medibles, reales y alcanzables en el tiempo determinado y responden a las necesidades verdaderas de la Institución.					X
Consistente	Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos, que deben configurar un programa.					X
Orden	El programa presenta una secuencia de contenidos y actividades de forma lógica y ordenada.				X	
Congruente	El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado y tiene una sólida base científica.					X
Flexible	El programa presenta un carácter dinámico, elástico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.					X
Generalizable	El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto sociocultural parecido.				X	
Evaluable	Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y la propia evaluación.					X

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

El programa me pareció muy interesante, sin embargo considero que se debe evitar dar mucha información teórica y recurrir a más dinámicas u otras actividades que hagan participar más a las adolescentes.

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Programa Excelente (81.1.-100%)


Lic. Nelly Rendón Pinto
PSICOLOGA
C.P.S. P 20333
**FIRMA DEL
EXPERTO**

Bibliografía

- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). VALIDEZ DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTOS: UNA APROXIMACIÓN A SU UTILIZACIÓN. *Avances en Medición*, 6(2), 27-36. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Maquilón, J. (febrero 2005). LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE PROGRAMAS MEDIANTE EL JUICIO DE EXPERTOS: PROPUESTA TÉCNICA DE UN INSTRUMENTO. *Trabajo presentado en el V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Murcia. Obtenido de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24733/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SEGÚN EL JUICIO DE EXPERTOS

- Apellidos y Nombres del Experto : HOAYZA ALAUC, ZOIKA
- Profesión : Trabajo Social
- Cargo u ocupación actual : Coordinadora
- Organización donde labora : CAP SAN JOSÉ - INOBIF
- Especialidad del Experto : Trabajo Social
- Tiempo de Experiencia Profesional : 08 AÑOS
- Nombre del Programa: Programa de Educación Emocional “EMOCIONARTE”
según el modelo de competencias del Psicopedagogo Rafael Bisquerra Alzina.

El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones de los criterios que a continuación se le recetaran, para lo cual se pide que lea atentamente y pueda dar la valoración que le merece cada afirmación expuesta (Escobar & Cuervo, 2008).

EVALUACIÓN:

Se presentan 9 criterios o estándares de calidad establecidos para evaluar el Programa de Educación Emocional, con una escala de valoración

0 - 20% DEFICIENTE
21 - 40% REGULAR
41 - 60% BUENO
61 - 80% MUY BUENO
81 - 100% EXCELENTE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

INDICADOR	CRITERIO	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
Contextualizado	Adecuado a las características y necesidades del contexto sociocultural para el que ha sido diseñado.				X	
Lenguaje	El lenguaje usado en el programa se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.					X
Claridad	Los objetivos planteados tanto generales y específicos son medibles, reales y alcanzables en el tiempo determinado y responden a las necesidades verdaderas de la Institución.				X	
Consistente	Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos, que deben configurar un programa.					X
Orden	El programa presenta una secuencia de contenidos y actividades de forma lógica y ordenada.					X
Congruente	El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado y tiene una sólida base científica.					X
Flexible	El programa presenta un carácter dinámico, elástico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.					X
Generalizable	El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto sociocultural parecido.					X
Evaluable	Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y la propia evaluación.					X

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

PRESENTA UNA SÓLIDA BASE CIENTÍFICA PARA
EL TRABAJO CON LAS EMOCIONES, SIN EMBARGO,
SE DEBERÍAN USAR MÁS TÉCNICAS LÚDICAS
Y MENOS TEORÍA, ADÉMÁS DE DINÁMICAS EN
TRABAJO DE EQUIPO

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

61 - 80% MUY BUENO

UNLP MAR DEL PLATA
MAY 2018
MAY 2018
Dr. Zaira López Alveo
SUBDIRECTORA DEL CIP SAN JOSÉ

**FIRMA DEL
EXPERTO**

Bibliografía

- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). VALIDEZ DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTOS: UNA APROXIMACIÓN A SU UTILIZACIÓN. *Avances en Medición*, 6(2), 27-36. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Maquilón, J. (febrero 2005). LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE PROGRAMAS MEDIANTE EL JUICIO DE EXPERTOS: PROPUESTA TÉCNICA DE UN INSTRUMENTO. *Trabajo presentado en el V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Murcia. Obtenido de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24733/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANEXO C
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Hola, nos complace presentarnos, somos Joselyn Melissa Llerena Gutierrez y Miguel Muñoz Hurtado, Bachilleres en Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Estamos realizando una investigación titulada “PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA FORTALECER LA RESILIENCIA EN ADOLESCENTES DE UN CAR DE AREQUIPA”.

El objetivo de este estudio es fortalecer el nivel de Resiliencia mediante un Programa de Educación Emocional que se realizará 2 veces por semana con una duración de 60 minutos por cada sesión a lo largo de 3 meses.

Si Ud. accede a participar en este estudio, se le pedirá realizar el cuestionario “Escala de resiliencia de Wagnild y Young” al inicio y al término del Programa, así como su participación en el mismo.

La participación de su persona en este estudio es estrictamente voluntaria. Toda la información que se recoja para el estudio se manejará con absoluta confidencialidad. Esto quiere decir que en ningún momento será revelado tu nombre, ni tus respuestas, estás se guardarán en todo momento y se les dará un uso exclusivamente académico y científico. Si decides participar, tu aporte colaborará en obtener un mayor conocimiento acerca de cómo una formación en educación emocional ayuda a fortalecer la resiliencia en adolescentes que viven en Centros de Acogida Residencial.

Si tiene alguna duda sobre este Programa, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del Programa en cualquier momento sin que eso la perjudique en ninguna forma y si alguna de las preguntas durante el desarrollo del Programa le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador. Anticipadamente agradecemos su participación.

Por lo ante dicho, acepto participar voluntariamente en la resolución del cuestionario “Escala de resiliencia de Wagnild y Young”, y si posteriormente salgo elegida para el Programa “EMOCIONARTE”, doy mi consentimiento de participar del mismo, que será conducido por los Bachilleres Joselyn Melissa Llerena Gutierrez y Miguel Muñoz Hurtado. He sido informada sobre las condiciones de la misma.

Fecha: _____

Participante

Joselyn M. Llerena Gutierrez
Investigadora

Miguel Muñoz Hurtado
Investigador

ANEXO D

ESCALA DE RESILIENCIA

Autores: Wagnild y Young (1993) / Adaptación peruana: Castilla et al. (2014)

Nombre y Apellidos.....

Edad..... **Grado** **de**

Instrucción.....

Instrucciones:

A continuación, encontrará una serie de frases o preguntas sobre lo que haces y lo que piensas.

Deseamos que conteste a cada una de las siguientes afirmaciones y marque la respuesta con un aspa (X), que describa mejor cuál es su forma habitual de actuar y pensar. Siendo las alternativas de respuesta:

TD	Totalmente en desacuerdo
D	Desacuerdo
AD	Algo en desacuerdo
?	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
AA	Algo de Acuerdo
A	Acuerdo
TA	Totalmente de Acuerdo

No existen respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas. Procure responder a todas las frases. Recuerde responder con espontaneidad, sin pensar mucho. Puede empezar.

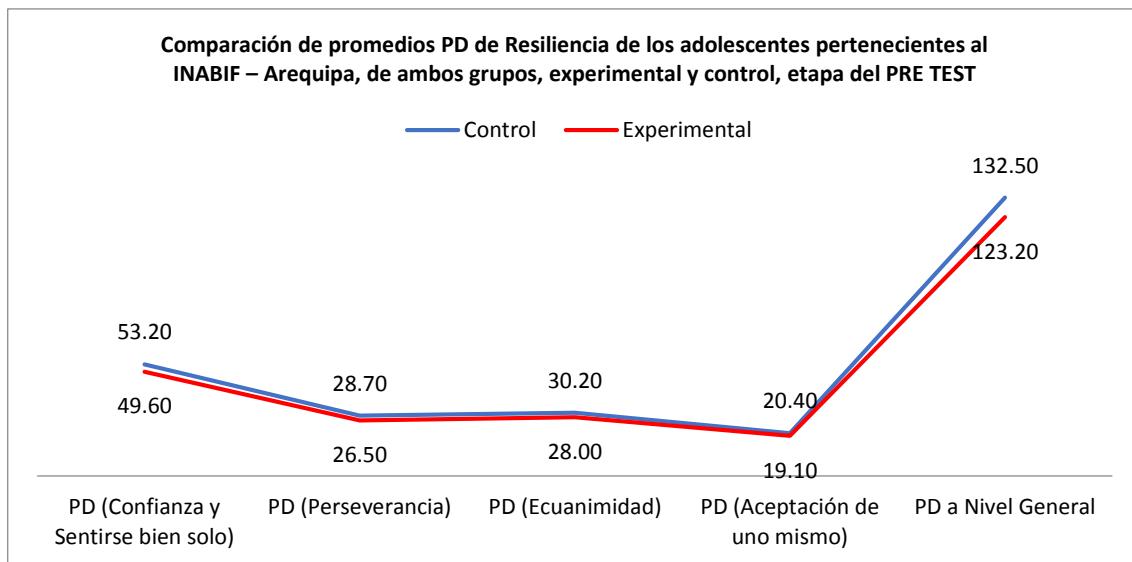
Solo para ser llenado por el EXAMINADOR

	FACTOR / DIMENSIÓN	PD	PC	CATEGORÍA
1	Confianza y sentirse bien solo			
2	Perseverancia			
3	Ecuanimidad			
4	Aceptación de uno mismo			
	TOTAL			

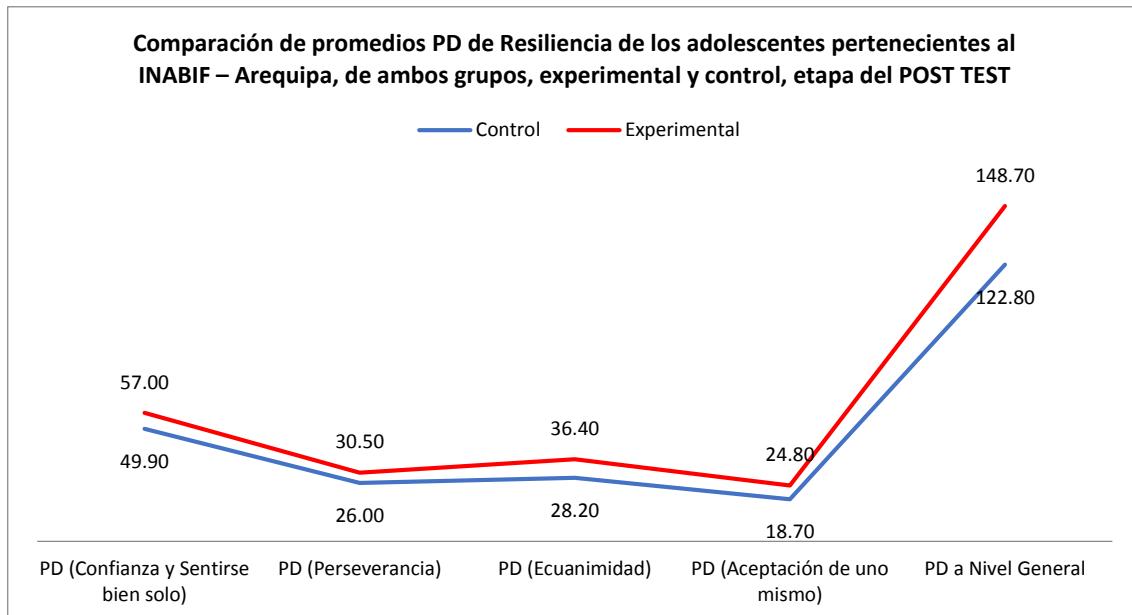
		TD	D	AD	¿?	AA	A	TA
1	Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas.							
2	Dependo más de mí mismo que de otras personas.							
3	Me mantengo interesado en las cosas.							
4	Generalmente me las arreglo de una manera u otra.							
5	Puedo estar solo si tengo que hacerlo.							
6	El creer en mí mismo me permite atravesar tiempos difíciles.							
7	Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.							
8	Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro una salida.							
9	Mi vida tiene significado.							
10	Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida.							
11	Cuando planeo algo lo realizo.							
12	Algunas veces me obligo a hacer cosas aunque no quiera.							
13	Generalmente puedo ver una situación en varias maneras.							
14	Soy amigo de mi mismo.							
15	No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada.							
16	Acepto que hay personas a las que yo no les agrado.							
17	Tomo las cosas una por una.							
18	Usualmente veo las cosas a largo plazo.							
19	Tengo autodisciplina.							
20	Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo.							
21	Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo.							

22	Puedo enfrentar las dificultades porque las he experimentado anteriormente.						
23	Soy decidido(a).						
24	Por lo general, encuentro algo en que reírme.						
25	En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar.						

ANEXO E



ANEXO F



Estadísticos de prueba – PRE TEST

	PD (Confianza y Sentirse bien solo)	PD (Perseverancia)	PD (Ecuanimidad)	PD (Aceptación de uno mismo)	PD a Nivel General
U de Mann-Whitney	31,500	26,000	32,500	37,000	29,500
W de Wilcoxon	86,500	81,000	87,500	92,000	84,500
Z	-1,402	-1,830	-1,331	-,990	-1,552
Sig. asintótica (bilateral)	,161	,067	,183	,322	,121
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,165	,075	,190	,353	,123

ANEXO F

Estadísticos de prueba – POST TEST

	PD (Confianza y Sentirse bien solo)	PD (Perseverancia)	PD (Ecuanimidad)	PD (Aceptación de uno mismo)	PD a Nivel General
U de Mann-Whitney	22,500	4,500	13,000	9,500	,000
W de Wilcoxon	77,500	59,500	68,000	64,500	55,000
Z	-2,095	-3,510	-2,815	-3,092	-3,788
Sig. asintótica (bilateral)	,036	,000	,005	,002	,000
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,035	,000	,004	,001	,000

ANEXO G

Estadísticos de prueba

	PD-post (Confianza y Sentirse bien solo) - PD (Confianza y Sentirse bien solo)	PD-post (Perseverancia) - PD (Perseverancia)	PD-post (Ecuanimidad) - PD (Ecuanimidad)	PD-post (Aceptación de uno mismo) - PD (Aceptación de uno mismo)	PD-post a Nivel General - PD a Nivel General
Z	-1,534 ^b	-2,201 ^b	-,912 ^b	-,634 ^b	-1,482 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,125	,028	,362	,526	,138

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

ANEXO H

Estadísticos de prueba

	PD-post (Confianza y Sentirse bien solo) - PD	PD-post (Perseverancia)	PD-post (Ecuanimidad)	PD-post (Aceptación de uno mismo) - PD	PD-post a Nivel General - PD
Z Sig. asintótica (bilateral)	-2,524 ^b ,012	-2,556 ^b ,011	-2,807 ^b ,005	-2,703 ^b ,007	-2,807 ^b ,005

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

ANEXO I

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	g1	Sig.	Estadístico	g1	Sig.
PD (Confianza y Sentirse bien solo)	,184	40	,002	,911	40	,004
PD (Perseverancia)	,131	40	,083	,929	40	,014
PD (Ecuanimidad)	,186	40	,001	,920	40	,008
PD (Aceptación de uno mismo)	,159	40	,012	,889	40	,001
PD a Nivel General	,168	40	,006	,908	40	,003

a. Corrección de significación de Lilliefors

ANEXO J
Sesiones del Programa de Educación Emocional

TALLER VIVENCIAL 1 MODULO 1: CONCIENCIA EMOCIONAL		
TITULO:	“Conociendo mis emociones con música y dibujo”	
INTRODUCCIÓN:	En nuestra vida diaria, en las vivencias, siempre nos surgen emociones, sentimientos. Muchas veces no nos damos cuenta, pero están ahí. Constantemente estamos pensando, estamos sintiendo algo...	
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber identificar y tomar conciencia de que emociones estamos sintiendo en un momento determinado. <p>Objetivo Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos de cada participante. ✓ Hablar sobre nuestras emociones. ✓ Saber por qué existen las emociones y su importancia vital. ✓ Saber si sintiendo esas emociones nos sentimos bien o mal. 	
MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sonido y cañón y laptop • Dado de la amistad y cinta • Fichas, pinturas y Pinceles • Papelotes, vasitos y Palitos de chupete • Sillas y mesas de trabajo 	
INICIO	TECNICAS:	DESARROLLO:
	GIMNASIA CEREBRAL: (5 min)	Se empezará con un estiramiento corporal y ejercicios de respiración, siempre acompañado de un fondo musical de 80 a 110 BPM que subirá poco a poco de acuerdo a la actividad. Luego vamos a dar palmas sobre una superficie con la mano derecha, luego con la mano izquierda vamos a sobar la superficie, posteriormente, procederemos a realizar el ejercicio a la vez y luego cambiamos de mano la función según indique el moderador y así sucesivamente hasta que finalice el ejercicio.
	SABERES PREVIOS: (5 min)	<p>PREGUNTAME:</p> <p>Como es la primera sesión, se dará la indicación de que cada una tiene que realizar al menos 1 pregunta en toda la sesión. Se despertarán los saberes previos preguntados utilizando la técnica del “FILOSOFÓ SOCRATES” paseando por todo el auditorio y preguntándose así mismas ¿Qué es una emoción? ¿Por qué están ahí y pareciera que nos poseen? ¿Amor y Odio? ¿Qué es emoción en sus palabras? ¿Importancia? Etc. Seguidamente se pondrá un video sobre “Homosapiens y emociones” Y damos inicio a nuestro tema central el cual es “TOMA DE CONCIENCIA DE LAS PROPIAS EMOCIONES”, para esto vamos a dar a conocer que es una emoción, como la identificamos y porque son importantes para nuestra vida.</p>
	MOTIVACIÓN:	EL CARTERO CON DADO DE LA AMISTAD
		Las participantes se colocan sentados en sus respectivas sillas en círculo, el que inicia el juego carece de asiento.

	(5 min)	<p>Reglas: La participante que está de pie inicia el juego numerando a las demás participantes, acto seguido, el cartero dice, por ejemplo, hay carta para los que vienen vestidos de color azul, etc.; las nombradas tienen que correr para cambiar de sitio; como el que inicio el juego carecía de asiento, uno se quedara sin sentarse. A esta participante se le entregará un dado el cual deberá tirar para ver que pregunta tiene que responder, Antes de responder debe decir su nombre en voz alta y luego responder a la pregunta que le toco; después continuamos con el juego.</p> <p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mi nombre es..... Y Me gusta jugar a... 2. Yo he nacido en... 3. De mayor quiero ser... 4. El mundo está triste cuando... 5. Soy feliz cuando... <p>Mi palabra favorita es...</p>
DESARROLLO	<p>DINAMICA CENTRAL:</p> <p>MUSICA</p> <p>DIBUJO EXPRESIVO</p> <p>APRENDIZAJ E SIGNIFICATI VO:</p> <p>(30 min)</p>	<p>EXPRESAMOS NUESTRAS EMOCIONES CON MÚSICA Y DIBUJO</p> <p>Nos relajamos: Nos ponemos en círculo o echados, ojos cerrados, las manos en la barriga y hacemos unas cuantas respiraciones lentas, inspirando por la nariz y expirando despacio por la boca.</p> <p>Primera audición de la canción: Con los ojos aún cerrados y sin movernos del sitio, aprovechamos que estamos relajados y con buena predisposición para la escucha, para poner la primera canción. Podemos incentivar la reflexión con frases del tipo: "piensa como te hace sentir la canción", "que es lo que te recuerda", etc.</p> <p>En este momento no hace falta que las participantes expresen verbalmente sus emociones, así evitamos que se influyan entre ellos.</p> <p>Expresar pintando lo que nos evoca la canción: Cuando las participantes quieran (sin forzar) pueden ir levantándose para dirigirse al papel y pintar lo que les transmite la música. Ir repitiendo la reproducción de la canción hasta que ellos decidan que ya han acabado.</p> <p>Hablamos de las emociones que hemos sentido y de lo que hemos pintado: Cuando todos hayan acabado, regresamos al círculo para contar qué nos hizo sentir la canción y cómo lo plasmamos en el dibujo y por qué. Luego de haberlos escuchado reforzamos la definición de la emoción y su importancia en nuestra vida.</p> <p>Repetimos con la siguiente canción (volviendo al punto uno).</p> <p>5 emociones básicas: Alegría, Miedo, Asco, Ira, Tristeza. (Goleman).</p>
CIER	REFLEXIÓN Y APLICACIÓN RF (10 min)	<p>Se resumirá los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas.</p> <p>También se les dejará una meta para la siguiente sesión, la cual será llenar la siguiente ficha "Recuerdas la última vez que..." (Anexo N° 1) y se escribirá el compromiso de que, en los días siguientes, se fijarán en la expresión corporal de las personas de su entorno e identificar que emociones están sintiendo, pero sin hacer valoraciones.</p>
DURACIÓN:		60 minutos
ORIENTACIÓN		Tomarse un espacio para aprenderse todos los nombres de los integrantes, si es posible con la técnica de la fotografía y asociar con lo que más les gusta para generar simpatía y empatía.

Anexo N° 1

¿RECUERDAS LA ULTIMA VEZ QUE...	¿DÓNDE ESTABAS?	¿CON QUIÉN ESTABAS?	¿CUÁNDO FUE?	¿QUÉ PASÓ?			
	...estuviste asustado/a?	...estuviste triste?	...sentiste asco?	...te sorprendiste?	...estuviste contento/a?	...estuviste enfadado/a?	...estuviste avergonzado/a?
...estuviste asustado/a?							
...estuviste triste?							
...sentiste asco?							
...te sorprendiste?							
...estuviste contento/a?							
...estuviste enfadado/a?							
...estuviste avergonzado/a?							

TALLER VIVENCIAL 2
MODULO 1: CONCIENCIA EMOCIONAL

TITULO:	“Me sonrojo...me paralizo... Dar nombre a las emociones y creando mi diario emocional”	
INTRODUCCIÓN:	Introducción Cuando me sonrojo, me alegro, tengo miedo, me enfado... el cuerpo refleja de una manera u otra lo que estoy sintiendo.	
OBJETIVOS:	Objetivo General: ✓ Crear nuestro vocabulario emocional. Objetivo Específicos: ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (brain gym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos de cada participante. ✓ Descubrir las emociones y nombrarlas. ✓ Darse cuenta de los cambios fisiológicos, comportamentales que produce una emoción, y ponerle un nombre.	
MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sonido • Cañón y laptop • Carteles con nombres de emociones y sentimientos • Limpia tipo o cinta y cuatro papeles craft • Fichas con silueta de persona • Colores y cuadernos 	
TECNICAS:	DESARROLLO: GATEO CRUZADO Se empezará con un estiramiento corporal y ejercicios de respiración, siempre acompañado de un fondo musical de 80 a 110 BPM que subirá poco apoco de acuerdo a la actividad. Se dará la indicación de que toquen enérgicamente la rodilla izquierda con el codo derecho y viceversa, de acuerdo al	
GIMNASIA MENTAL: (5 min)		

		<p>modelamiento del instructor, activando el cerebro para mejorar la capacidad media visual, auditiva, kinesiológica, creativa y táctil, acompañado de una música alegre “Electro House de 128 – 132 BPM en la fase de la actividad”.</p>
INICIO	SABERES PREVIOS: (10 min)	<p>DECALOGO EMOCIONAL: Se les utilizara la técnica de la empatía preguntándoles cómo les gustaría que las trataran si ellas fueran las instructoras o profesor que van a dictar el taller, que normas les gustaría que respetaran, seguidamente cada una saldrá al frente como si fuera la instructora y escribirá una norma y así se construirá un decálogo con el aporte de todos los participantes.</p> <p>PREGUNTAME: Antes de empezar, se recordará el tema anterior y se lanzará una pelotita a las adolescentes para exemplificar la finalidad de las emociones básicas. Se despertarán los saberes previos preguntando lo más curioso sobre el tema de las emociones ¿Si las emociones me ayudan a sobrevivir, porque también me hacen sufrir? Se les pedirá que imaginen ¿Por qué cuando tenemos frio o escalofríos temblamos? y no al revés Etc. Y seguidamente se pedirá voluntariamente que alguien exponga la tarea de la clase anterior, y damos inicio a nuestro tema central el cual es “Me sonrojo...me paralizo... Dar nombre a las emociones y creando mi diario emocional”, para esto vamos a dar a conocer la importancia de dar nombre a las emociones y los cambios fisiológicos que se dan en el cuerpo y porque son importantes para nuestra vida mediante imágenes en diapositivas.</p>
	MOTIVACION: (7 min)	<p>DINAMICA DE SALUDOS CREATIVOS El moderador enseñara 4 tipos de saludos: El chinito, el cachetonsito, la orejita y terminando con el saludo de oso. Se darán vueltas por todo el centro del auditorio, cuando el moderador indique el tipo saludo, por parejas tienen que saludarse.</p>
DESARROLLO	DINAMICA CENTRAL: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: (25 min)	<p>CONCURSO EMOCIONAL Se colgarán en la pizarra 2 carteles con el nombre de emociones buenas y en el otro lado emociones malas. Se procederá a formar dos equipos, y se da inicio a la competencia, para esto los dos grupos deben estar alineados en la posición inicial y una vez que el moderador toque de la señal, la primer participante de la fila saldrá corriendo y elegirá un cartel que se encuentra en la parte de atrás de forma desordenada con el nombre de una emoción y se identificara si se pegara si cree que es una emoción positiva o negativa, después sale corriendo la segunda participante y hará lo mismo, esto solo van a tener 40 seg, donde todo el equipo debió participar. Una vez terminada la competencia, cada grupo saldrá adelante a explicar el orden de sus carteles y además responderán a las siguientes preguntas: ¿Cuándo fue la última vez que experimentaste esta emoción? ¿Dónde estabas? ¿Qué pasaba? ¿Quién más estaba? ¿Cómo actuaste? ¿Cómo reaccionaba tu cuerpo? ¿Alguna otra vez te ha pasado lo mismo? (Anexo N°2).</p>

CIERRE	REFLEXIÓN Y APLICACIÓN (5 min)	<p>Se dará la lección de que no existen emociones buenas o malas, todas las emociones cumplen una función y están ahí para ayudarnos, se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas.</p> <p>También se les dejará una meta para la siguiente sesión, la cual será crear su diario de emociones, en el cual se va reflejando, a lo largo de todo el programa, las emociones que van experimentando, con el objetivo de ayudarles en la identificación de las mismas y en la reflexión.</p>
DURACIÓN:	60 minutos	
ORIENTACIÓN:		<p>En la formación de grupos de competencia, por ser las primeras sesiones, se recomienda dar la oportunidad de que ellas escojan a sus integrantes con “piedra papel y tijera”, además se podrá ver quiénes son los potenciales líderes, el clima de grupo y quienes necesitan más apoyo.</p>

Anexo N° 2

Alegria	Impotencia	Seguridad	Amor	Odio
Miedo	Optimismo	Confianza	Compasión	Tristeza
Respeto	Felicidad	Optimismo	Alborozo	Aceptación
Hostilidad	Alegria	Miedo	Preocupación	Vergüenza
Celos	Pena	Afinidad	Rabia	Resentimiento
Desesperanza	Soledad	Amistad	Enemistad	Agradecimiento

TALLER VIVENCIAL 3 MODULO 1: CONCIENCIA EMOCIONAL	
TITULO:	“¿Y tú que sientes?”
INTRODUCCION:	<p>Introducción</p> <p>Muchas veces hacemos cosas sin pensar qué sienten otros y otras, y no nos damos cuenta de sus sentimientos a no ser que nosotros y nosotras pasemos por una situación parecida. Por tanto, es importante comprender nuestras emociones para comprender al resto.... A esta edad todos y todas sabemos lo importante que es tener amigos y amigas.</p>
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General:</p> <p>Comprender las emociones y sentimientos de los demás e implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (brain gym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos de cada participante. ✓ Entender lo que siente el resto. ✓ Interpretar lo que expresa en el rostro, los gestos, el cuerpo, etc.
MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sonido y Cañón y laptop

		<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas de emociones • 1 caja y recortes de periódicos • 2 papel craft y cinta
	TECNICAS:	DESARROLLO:
INICIO	GIMNASIA MENTAL: (5 min)	<p>Para dar inicio a este ejercicio se les dará la indicación a las participantes que caminen por todo el salón en diferentes direcciones, luego el moderador dará las siguientes instrucciones: dar un salto, agacharse, detenerse y caminar, para lo cual las participantes deben estar atentas a las instrucciones que el moderador va ir dando. A continuación, el moderador volverá a dar las instrucciones, pero las participantes deben de hacer todo lo contrario a lo que diga el moderador, por ejemplo, si el moderador dice salta, la participante debe agacharse; si dice camina, la participante debe detenerse y así sucesivamente.</p>
	MOTIVACION: (15 min)	<p>EMOCIONARY</p> <p>Dividiremos al grupo en dos. Para ello, daremos un número a cada participante; los pares formarán un grupo y los impares otro. Cada grupo se colocará en una parte del aula, de forma que la clase quede dividida en dos.</p> <p>Tendremos tarjetas que lleven escritos los nombres de diferentes emociones, guardadas en una caja grande. Cada grupo cogerrá una tarjeta de la caja y dos personas del grupo dedicarán un tiempo para interpretarla. Deben identificar la emoción que interprete el otro grupo. Una vez identificada, el otro grupo interpretará la emoción que le toque, y así sucesivamente.</p> <p>Para terminar el ejercicio, cada alumno/a volverá a su sitio y reflexionaremos en grupo. Podemos utilizar las siguientes preguntas: ¿Resulta difícil interpretar e identificar emociones? ¿Cuáles son las más difíciles? ¿Por qué?</p>
	SABERES PREVIOS: (5 min)	<p>PREGUNTAME</p> <p>En esta sección vamos a recordar lo trabajado en la sesión anterior y también vamos a adentrarnos al tema que se trabajará el presente día con preguntas sobre ¿Importancia de comprender las emociones? ¿Cómo podemos identificar las emociones en los demás? ¿Es fácil identificar las emociones en los demás?</p>
DESARROLLO	DINAMICA CENTRAL: ARTE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: (30 min)	<p>CONOZCO Y COMPRENDO LAS EMOCIONES DEL RESTO</p> <p>Primero vamos a dividir a las participantes en dos grupos, a cada grupo se le dará recortes de periódicos.</p> <p>Ya estando en sus grupos haremos un collage con las fotos. Despues, elegiremos 4 colores que expresen esas emociones y meteremos las fotos de las caras en marcos que tengan los colores seleccionados previamente. Pondremos a cada cara el nombre de la emoción que expresa y buscaremos las razones que pueden causar esas emociones.</p> <p>Con todo el grupo</p> <p>Cada grupo presentará su collage ante el resto y lo colocará en la pizarra. Para presentarlo, podemos utilizar las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué nombre pondremos a las emociones que expresan esos rostros?

		- ¿Cuáles son las razones que generan esas emociones? - ¿Qué le pasó para que ponga esa cara? Deben contar la historia. Para terminar, reflexionaremos con todo el grupo acerca del ejercicio.
CIER RF	REFLEXIÓN Y APLICACIÓN (5 min)	Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. Cerraremos la sesión haciendo que cada participante se comprometa a algo: El compromiso que tomaré para esta quincena es...
DURACIÓN:	60 minutos	
ORIENTACIÓN:		Antes de empezar la sesión mientras van llegando, preguntar si hicieron su tarea personalmente, de escribir en su libreta que emociones sientieron en la semana: Y preguntarles ¿Dónde estabas? - ¿Qué pasaba? - ¿Cómo actuaste? - ¿Cómo actuaron las demás personas? - ¿Cómo eran los estímulos de tu cuerpo? - ¿Cómo supiste que tenías esa emoción? Etc.

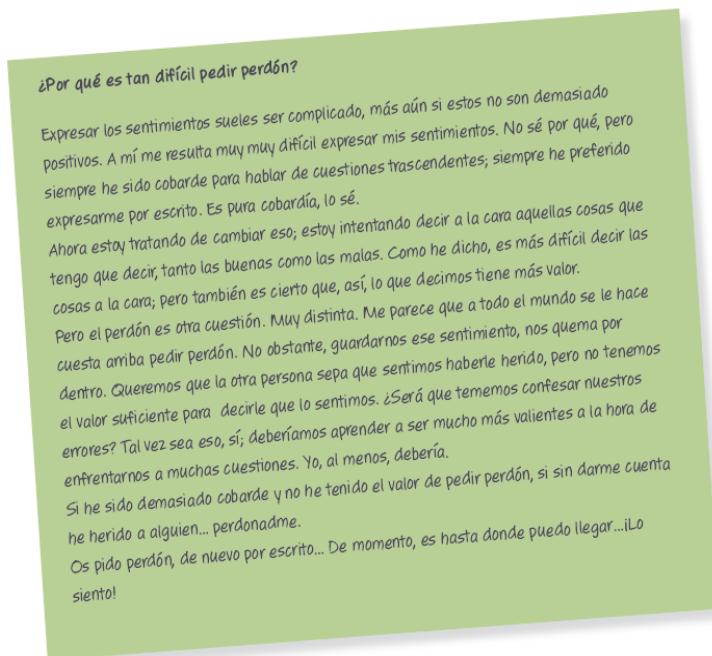
TALLER VIVENCIAL 4 MODULO 1: CONCIENCIA EMOCIONAL		
TITULO:		A veces meto la pata... ¿y qué?"
INTRODUCCIÓN:		Introducción Cuando metemos la pata sin querer, no nos damos cuenta de las consecuencias que eso puede tener en el resto. Muchas veces no tenemos en cuenta lo que puede sentir la otra persona.
OBJETIVOS:		Objetivo General: ✓ Ser conscientes de las consecuencias que nuestros actos pueden tener en el resto Objetivos Específicos: ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos de cada participante. ✓ Identificar los errores comunes que se cometan a esta edad. ✓ Analizar por qué se dan estos errores. ✓ Valorar cuáles pueden ser las consecuencias de estos errores. ✓ Ver cuáles son las emociones que pueden surgir solucionando o no esos errores.
MATERIALES:		<ul style="list-style-type: none"> • Hojas, lapiceros o lápices • Situaciones o casos • Cañón y Laptop y equipo de sonido • Narices Clown
	TECNICAS:	DESARROLLO:
	GIMNASIA MENTAL:	EL ESPEJO CLOWN

INICIO	(5 min)	Se empezará con un estiramiento corporal y ejercicios de respiración, siempre acompañado de un fondo musical de 90 a 120 BPM “The Chainsmokers Closer” que subirá poco apoco de acuerdo a la actividad Se formarán grupos de 2 personas, y el grupo A, realizara cualquier movimiento y el Grupo B tiene que repetirlo e imitarlo como si fuera un espejo. Luego se cambian de turno y repiten la misma dinámica.
	SABERES PREVIOS Y APRENDIZAJE: (10 min)	Se pondrá un video sobre la Empatía y darse cuenta de la ayuda que podemos ofrecer a los demás. En esta sección vamos a recordar lo trabajado en la sesión anterior y también se llenara una hoja de acuerdo a lo aprendido (Anexo N°3) luego vamos a adentrarnos al tema que se trabajará el presente día, el cual será aprendiendo de nuestros errores. ¿Por qué es importante ayudar? ¿Cuál era la función de la empatía? ¿Tiene precio hacer lo correcto? ¿Cuál es la lección del video?
	MOTIVACION: (7 min)	CARRERA DE PERSONAJES CLOWN En esta sección haremos uso de una técnica de clown llamada la “Carrera de los Personajes”, donde cada una caminara adoptando un rol que el moderador indique, por ejemplo: caminar como bebe, como invidente, caminando sobre lava, como un mono, como una bailarina, como un ancianito de 90 años, como robot, como si estuvieran en una pasarela y como una rana siempre con música de acompañamiento.
DESARROLLO	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DINAMICA CENTRAL: (30 min)	TEATRO ROLE PLAYING DE MIS ERRORES Les pediremos que escriban en las respectivas hojas, los errores que cometen los adolescentes de su edad, tanto hacia uno mismo o hacia los demás. Después se recogerán las hojas con lo anotado, y se formaran 3 grupos de 4 adolescentes y se procederá a realizar el Role Playing con las fichas q resalten mejor los problemas que se cometen a esa edad. Después se responderán estas preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo nos sentimos cuando realizamos esos errores? - ¿Hizo bien la persona que actuó así? - ¿Cuál hubiera sido la mejor solución? - ¿En qué ayuda pedir perdón? - ¿Por qué nos cuesta tanto pedir perdón? - ¿En qué le ayuda a quien lo pide? - ¿En qué ayuda al que lo recibe? - ¿Los errores a que nos ayudan?
CIERRE	REFLEXIÓN Y APLICACIÓN (5 min)	Se resumirá los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. Dejar para su diario emocional que pidan perdón a aquella persona que han ofendido, o que expresen su molestia, con ayuda de una historia que se llevaran para sus casas (Anexo N°4).
DURACIÓN:		50 a 60 minutos
ORIENTACIÓN		El teatro clown es una herramienta poderosa para conocer, expresar, canalizar las emociones, si es posible invitar a un experto en teatro para mayor aprendizaje.

Anexo N° 3

FUNCIÓN		EMOCIÓN
1.	No hacer nada. Reflexionar y buscar nuevos planes.	Miedo ()
2.	Intentarlo duramente. La impulsividad agresiva está presente.	Ansiedad ()
3.	Rechazar sustancias (alimentos en mal estado) que pueden ser perjudiciales para la salud.	Ira ()
4.	Estar en atención vigilante a lo que pueda ocurrir. Hay peligros potenciales o supuestos.	Tristeza ()
5.	Continuar con los planes, ya que han funcionado hasta el logro de los objetivos.	Asco ()
6.	Impulsar a la huida ante un peligro real e inminente para asegurar la supervivencia.	Amor y/o enamoramiento ()
7.	Sentirse atraído hacia otra persona para asegurar la continuación de la especie.	Alegría ()
8.	Reacción causada por algo imprevisto, novedoso o extraño, se activa los procesos de atención, curiosidad y exploración.	Todas ()
9.	Adaptarse a su entorno para poder sobrevivir y asegurar su especie.	Curiosidad ()

Anexo N° 4



TALLER VIVENCIAL 5 MODULO 1: CONCIENCIA EMOCIONAL	
TITULO:	“Usando los prejuicios con sentido...”
INTRODUCCIÓN:	A menudo, damos opiniones de nuestros amigos/as sin pensar demasiado, y eso hace que “etiquetemos” a las personas, sin darnos cuenta de que podemos hacerles mucho daño y que pueden sentirse verdaderamente mal.
OBJETIVOS:	Objetivo General:

		<p>Reflexionar sobre cómo puede sentirse el resto a causa de los prejuicios.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos de cada participante. ✓ Ser conscientes de las veces que hacemos juicios sin tener mucha información. ✓ Analizar lo que nos empuja a hacerlo. ✓ Valorar las consecuencias que tienen para nosotros y nosotras y el resto.
	MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Cañón Multimedia y Laptop • Parlantes • Hojas • Lapiceros • Balón
INICIO	TECNICAS:	DESARROLLO:
	GIMNASIA MENTAL: (2 min)	<p>DOBLE GARABATEO</p> <p>Dibujar con las dos manos al mismo tiempo, hacia adentro, afuera, arriba y abajo.</p>
	SABERES PREVIOS: (10 min)	<p>PREGÚNTAME</p> <p>En esta sección vamos a recordar lo trabajado en la sesión anterior y también vamos a adentrarnos al tema que se trabajará el presente día, el cual será los prejuicios. Para esto se les preguntara sobre que conocimiento tienen acerca de los prejuicios, que den ejemplos de los prejuicios y entre todas crearemos nuestro concepto acerca de los prejuicios.</p>
	MOTIVACIÓN (5 min)	<p>DINÁMICA DEL BALON</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nos reuniremos en círculo en medio del salón. 2. Luego el moderador explica la dinámica, la cual consiste que todas las participantes se pararan con las piernas abiertas en el círculo. 3. Posteriormente se trasladarán el balón con las manos dentro del círculo. <p>Pierde quien deja pasar el balón por entre las piernas.</p>

DESARROLLO	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DINAMICA CENTRAL: (20 min)	ANALIZANDO HISTORIAS <p>Individualmente</p> <p>Tras ver algunas diapositivas o dibujos que muestren una foto sobre diferentes personajes, cada participante escribirá en un papel sobre que opinión tiene acerca de la persona que está viendo en la foto, y en base a eso hacerse una idea de la ocupación que pueda tener esa persona, que estilo de vida lleva, etc.</p> <p>En grupos pequeños</p> <p>Crearemos grupos de tres o cuatro participantes. Las personas de cada grupo compartirán la descripción que hayan realizado. Con todo el grupo</p> <p>Crearemos una historia por cada personaje que hayan visto y luego escogeremos la persona portavoz de cada grupo; ésta se encargará de leernos sus historias. Haremos esto con cada grupo.</p> <p>Posteriormente a esta actividad se les pasara el video: “Eliminemos los prejuicios” https://www.youtube.com/watch?v=qrFNh_poAXs, en este video los personajes de las fotos que se les paso anteriormente cuentan un poco acerca de su vida.</p> <p>Para terminar, resumiremos todas las ideas que hayan salido y reflexionaremos utilizando estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué nos empuja a pensar así? ¿Por qué? - ¿Qué consecuencias pueden tener los prejuicios que tengamos contra una persona? - ¿Cómo nos sentiríamos si fuéramos nosotros y nosotras? ¿Nos gustaría que el resto pensaran eso de nosotros y nosotras? - ¿Qué podemos hacer para que no pase?
CIER	REFLEXIÓN (5 min)	<p>Se resumirá los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas</p> <p>Luego, los moderadores actuaran la historia “Los tres filtros de Sócrates” a modo de reflexión del tema tratado (Anexo N°5)</p> <p>Finalmente se les pasara el video “No juzgar – Cuentos Q mejoran el mundo” https://www.youtube.com/watch?v=T0He-uBfmKY&t=3s</p>
DURACIÓN:		60 minutos
ORIENTACIONES		<p>Es importante realizar los saberes previos, para que las participantes recuerden todo conocimiento que tienen acerca del tema y con la información que les brindamos nosotros, se hara un aprendizaje mas significativo.</p> <p>Tambien seria interesante si se dispone con mas tiempo, que ellas actúen la historia de “Los 3 filtros de Sócrates”</p>

Anexo N°5 LOS 3 FILTROS DE SÓCRATES

En la antigüedad, había en Grecia un hombre llamado Sócrates, que era muy famoso. La gente admiraba su sabiduría y todos lo respetaban, ya que era exigente, pero de buen corazón, por encima de todo. Le gustaba andar por las calles, hablando con unos y con otros. En una ocasión, se le acercó un conocido:

- Oye, Sócrates, ¿sabes qué me dijeron en una ocasión sobre tal amigo tuyo?
- Espera un momentito, tranquila anguila, serena morena – le dijo Sócrates-, antes de que me metas tú chisme, tienes que pasar por una prueba, yo lo llamo la prueba del Triple filtro.
- ¿De qué? – comentó el otro-

- La prueba de los tres filtros.

Sócrates argumentó de la siguiente manera:

- La primera es el filtro de la verdad, es decir, ¿es verdad es que me vas a decir? ¿O sea, está seguro?

- A decir verdad...no – le respondió el hombre- pero eso he oído.

- Por lo tanto, a decir verdad, no sabes si es cierto o no. –Y continuó – El segundo filtro es el de la bondad. Es decir, ¿eso que me vas a decir sobre mi amigo es bueno?

- Qué va, al contrario, según me han dicho...

- Entonces –le interrumpió Sócrates- has venido a decir alguna cosa mala sobre él, aunque a decir verdad, no sepas si es cierto o no.

Sócrates, al ver al otro acoquinado, añadió lo siguiente:

A pesar de todo, es posible que yo quiera saber lo que me vas a contar, siempre que pase por un tercer filtro, claro. El tercer filtro es de la Utilidad. ¿Tendrá alguna utilidad o me va a servir para mí el hecho de saber lo que me vas a contar? ¿Me valdrá para algo?

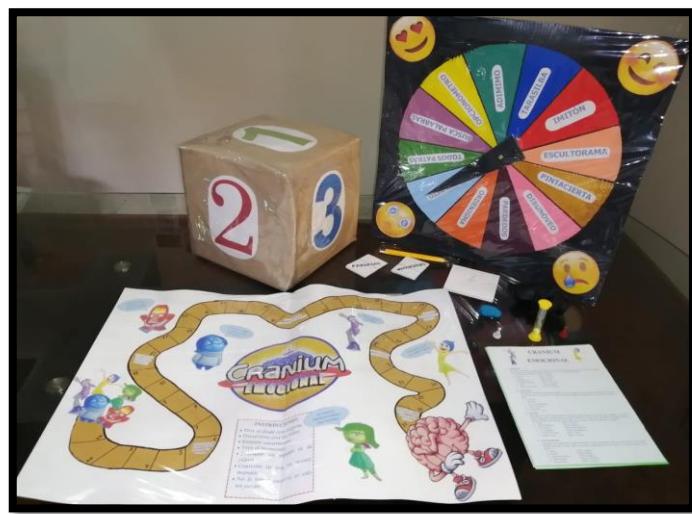
- No, claro –respondió el otro-.

- Entonces, si lo que me vas a decir no es verdad, ni bueno, ni provechoso... ¿para qué voy a querer saberlo?

El hombre se despidió y se marchó cabizbajo”.

EVALUACIÓN	
OBJETIVO	Recordar lo aprendido en el primer módulo (conciencia emocional).
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">• Dado• Tablero giratorio• Juego de mesa• Lápices• Cuadernillos• Plastilina• Bufanda para tapar los ojos
ACTIVIDAD	DESARROLLO
<i>Cranium emocional</i> (20 min)	<p>Cranium emocional es un juego adaptado del famoso juego de mesa lanzado por su propia compañía, Cranium. Ya que este juego incluye una gran variedad de actividades como: dibujar, dibujar a ojos cerrados, imitar artistas famosos, realizar mimética de animales o personajes famosos, tararear canciones, resolver anagramas, deletrear palabras al revés, responder preguntas de conocimientos generales, moldear objetos o personajes en plastilina, etc.</p> <p>Nosotros adaptamos cada una de estas actividades con preguntas o retos con respecto a los temas trabajados, para aplicarlo como un modo de evaluación por medio del juego, para que así las participantes pongan en práctica los conocimientos aprendidos.</p> <p>El juego admite como máximo la participación de 4 equipos, cuyo número de integrantes no está limitado. Contiene varias formas de juegos, un tablero giratorio, cartas, plastilina, dados, reloj de arena, cuadernillos, etc.(Anexo N°6)</p> <p>Finalmente se aplicara el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (Anexo N°7)</p>

Anexo N°6



Anexo N°7

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grado de placer										
Grado de participación										
Clima del grupo										
Comunicación y escucha										
Grado de obtención de los objetivos										

ELEMENTOS POSITIVOS, DIFICULTADES Y FORMAS DE MEJORA

DESCRIPCIÓN SUBJETIVA DE LA SESIÓN

MÓDULO 2: REGULACIÓN EMOCIONAL

TALLER VIVENCIAL 6 MODULO 2: REGULACIÓN EMOCIONAL	
TITULO:	“Sentir, pensar y actuar”
INTRODUCCIÓN:	A menudo nos damos cuenta de que no tenemos el mismo estado de ánimo para hacer actividades cotidianas. Algunas veces nos sentimos contentos/as y eso nos motiva a hacer las tareas de buena gana; otras, sin embargo, nos sentimos sin ganas de hacer nada y nos damos cuenta de que estamos tristes. Es cierto que nuestras emociones condicionan nuestro comportamiento y que nuestro comportamiento crea nuevas emociones. Sin embargo, mediante el razonamiento podemos conseguir que nuestra actitud sea la adecuada, y también modificar nuestras emociones.
OBJETIVOS:	Objetivo General: ✓ Regular y armonizar las emociones y conductas mediante la cognición. Objetivos específicos:

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos de cada participante. ✓ Saber distinguir las emociones, el comportamiento y el pensamiento. ✓ Ser consciente de la influencia de las emociones sobre el comportamiento y del comportamiento sobre las emociones. ✓ Saber que tanto las emociones como el comportamiento pueden ser controlados a través del pensamiento.
	MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop y Parlantes • Cañón multimedia • Fichas, lapiceros y hojas blancas
INICIO	TECNICAS: GIMNASIA MENTAL: (5 min)	<p style="text-align: center;">DEDOS DE PAZ</p> <p>I. Se empieza con ejercicios de estiramiento corporal acompañado de una música, luego el moderador pide a los participantes que se sienten en círculo.</p> <p>II. El moderador les enseña que con los dedos de la mano derecha pondrán en forma del símbolo paz y con los dedos de la mano izquierda cerrarán toda la mano excepto el dedo anular y el medio</p> <p>III. A la señal del moderador, se cambiarán de mano y de instrucción, al ritmo de la música.</p>
	SABERES PREVIOS: (10 min)	<p style="text-align: center;">PREGUNTAME</p> <p>En esta sección vamos a recordar lo trabajado en la sesión anterior con una rueda de preguntas y también vamos a adentrarnos al tema que se trabajará el presente día, el cual será tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.</p>
	MOTIVACIÓN: (10 min)	<p style="text-align: center;">JUEGO MENTAL FIN DEL MUNDO</p> <p>Se les mostrara un video con una situación del fin del mundo, y solo tienen 4 puertas para salvar su vida, y tienen que prestar mucha atención para salvarse, al final el que reflexione y razonne recibirá un premio.</p>
DESARROLLO	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DINAMICA CENTRAL: MUSICA ARTE (20 min)	<p style="text-align: center;">EXPECTATIVA VS REALIDAD</p> <p>Se pondrá un video de adolescentes expectativa vs realidad para generar humor y también el aprendizaje de que siempre se puede mejorar nuestro actuar. Luego el moderador presentará unas situaciones concretas para explicar su realidad y después llenar su expectativa de cómo les hubiese gustado actuar o como actuarían en un futuro: (Anexo N° 8)</p> <p>Un amigo o amiga tuya ha bebido demasiado en una fiesta y se ha caído a tu lado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sientes? • ¿Qué piensas? • ¿Qué haces? <p>Tu mejor amigo o amiga dice que a la persona que le gusta le gustas tú:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sientes? • ¿Qué piensas? • ¿Qué haces? <p>Las adolescentes harán un análisis de las situaciones: pensarán en cuál es la emoción creada en esa situación de expectativa y realidad, qué han pensado y qué comportamiento han tenido.</p>

CIER RE	REFLEXIÓN Y APLICACIÓN (10 min)	<p>Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas.</p> <p>Con el fin de diferenciar nuestra emoción, razonamiento (valoración) y comportamiento en una situación, se les dejará realizar la siguiente actividad para la próxima sesión.</p> <p>Individualmente</p> <p>Plantearemos diversas situaciones a los alumnos y alumnas y ellos/as completarán las siguientes frases lo antes posible:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si alguien se enfada conmigo siento.....y hago..... 2. Si alguien con quien yo estoy llora siento.....y hago..... 3. Si alguien del grupo me deja de lado siento.....y hago.... 4. Si tengo que decirle que no a alguien siento.....y hago..... 5. Cuando estoy en un grupo nuevo siento.....y hago.....
DURACIÓN:		60 minutos
ORIENTACIÓN:		Se recomienda utilizar buenos videos con enseñanza de Youtubers porque genera mucha aceptación entre los adolescentes, por el humor que generan.

Anexo N° 8

Realidad - Actual			Expectativa - Ideal		
¿Qué siento?	¿Cómo actuó?	¿Cómo pienso?	¿Qué pensare?	¿Cómo actuare?	¿Qué sentiré?

TALLER VIVENCIAL 7 MODULO 2: REGULACIÓN EMOCIONAL	
TITULO:	“SOY CAPAZ DE EXPRESAR MIS EMOCIONES DE MANERA APROPIADA”
INTRODUCCIÓN:	Nuestras emociones tienen un papel muy importante a la hora de construir nuestro bienestar. Por tanto, el control y la regulación de las emociones y una forma adecuada de expresarlas pueden ayudarnos a sentirnos mejor. Regulando las emociones y comportándonos adecuadamente podemos obtener equilibrio, tranquilidad, alegría y optimismo para nuestra vida. Ser feliz también está en nuestras manos. Podemos aprender a hacerlo.
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaces de identificar nuestras emociones y reflexionar sobre la influencia que tienen sobre nosotros y nosotras. <p>Objetivo Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym).

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Ser capaces de identificar nuestras emociones y reflexionar sobre la influencia que tienen sobre nosotros y nosotras. ✓ Ser capaces de dirigir nuestras emociones de forma positiva, después de realizar la reflexión antes mencionada. ✓ Ser capaces de utilizar la fuerza del monólogo interior y la autoestima.
	MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sonido • Fichas • Juego Cranium
	TECNICAS:	DESARROLLO:
INICIO	GIMNASIA MENTAL: (5 min)	<p>Para dar inicio a este ejercicio vamos a hacer con el brazo derecho un círculo hacia enfrente, bajas el brazo, con el brazo izquierdo has un círculo para atrás. Ahora los dos al mismo tiempo</p> <p>Uno para adelante, uno para atrás, Uno para adelante, uno para atrás, Uno para adelante, uno para atrás.</p>
	SABERES PREVIOS: (5 min)	<p>En esta sección damos inicio a nuestro tema central el cual es “expresión emocional apropiada”, para esto por medio de ejemplos de la vida cotidiana, explicaremos como las personas reaccionan ante determinadas situaciones y evaluaremos su reacción.</p>
	MOTIVACION: (10 min)	<p>BAILANDO AL RITMO DE LA EMOCIÓN</p> <p>Esta actividad consiste en que se les ira poniendo una serie de canciones y las participantes deberán bailar de acuerdo a la emoción que estén sintiendo en base a la canción que está sonando. Las canciones son:</p> <p>Waka waka – Shakira I gotta feeling – The Black Eyed Peas Carnaval – Maluma You’re beautiful – James Blunt Jueves – La oreja de van Gogh Adele – Someone like you</p>
DESARROLLO	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DINAMICA CENTRAL: (20 min)	<p>CRANIUM</p> <p>La forma más efectiva que vimos por conveniente para que las participantes aprendan a reconocer como expresan sus emociones, es por medio de un juego de competencia. Por tal razón se jugara el famoso juego de mesa “Cranium”, en el cual se deberá realizar una variedad de actividades como cantar, actuar, imitar, deletrear en forma grupal, dibujar con ojos cerrados, moldear plastilina, etc. y cada uno de estos retos se hacen en forma grupal.</p> <p>Por lo que se formaran tres grupos para competir en este juego y así puedan identificar cómo reaccionan ante determinadas situaciones.</p>

CIER	RE	REFLEXIÓN (5 min)	<p>Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. Posteriormente se les dejará que realicen la actividad para la siguiente sesión:</p> <p>Con todo el grupo</p> <p>Presentaremos la actividad comentando cuál es su objetivo. Repartiremos a cada alumno/a una de las siguientes emociones: vergüenza, enfado, alegría y tristeza.(Anexo N°8) Individualmente cada alumno/a describirá la última vez que ha sentido esa emoción y qué comportamiento ha tenido. La siguiente sesión comentarán en grupos acerca de esta ficha.</p>
		DURACIÓN:	60 minutos
		ORIENTACIONES	<p>Para consolidar el trabajo en equipo se recomienda indicarles que le pongan un nombre a su grupo, elijan un líder o incluso tengan una barra como grupo, para así lograr un mejor trabajo en equipo.</p> <p>Si se tiene un grupo reducido se recomienda que se formen dos grupos en el juego del Cranium, porque en caso de tener 3 o 4 grupos el tiempo de espera para que vuelvan a competir puede ser muy extenso y los participantes podrían dispersarse.</p>

Anexo N°8

EMOCIÓN	DESCRIPCIÓN	EXPRESIÓN FISIOLÓGICA	COMPORTAMIENTO
Vergüenza			
Enfado			
Alegría			
Tristeza			

TALLER VIVENCIAL 8 MODULO 2: REGULACIÓN EMOCIONAL	
TITULO:	“Aprendiendo a regular mis emociones en situaciones de conflicto”
INTRODUCCIÓN:	Cuando nos enfadamos mucho, en ese momento en el que estamos muy enfadados/as, dirímos cualquier cosa a la otra persona, porque queremos que esa persona o cualquier otra sienta el mismo dolor que estamos sintiendo nosotros/as, sin darnos cuenta de que, además de hacerle daño, nos hacemos daños también a nosotros/as mismos/as
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a regular de forma adecuada mis emociones para prevenir estados emocionales negativos. <p>Objetivos Específicos:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Darse cuenta de las situaciones que crean algunas emociones. ✓ Darse cuenta de las alteraciones que crean esas emociones en nuestro cuerpo. ✓ Buscar una estrategia para regular emociones y para relajar.
	MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sonido y proyector • Fichas • Papel, lapiceros • Mesas y sillas de trabajo
INICIO	TECNICAS:	DESARROLLO:
	GIMNASIA MENTAL: (5 min)	<p>Para dar inicio a este ejercicio vamos a mover el pie derecho haciendo círculos en el sentido de las manecillas del reloj, luego, al mismo tiempo y sin dejar de mover el pie, dibujen el número (8) en el aire con su mano derecha y la misma indicación con la otra periferia del cuerpo.</p>
	SABERES PREVIOS: (15 min)	<p>PREGÚNTAME</p> <p>En esta sección vamos a recordar lo trabajado en la sesión anterior y también vamos a adentrarnos al tema que se trabajará el presente día, el cual será estrategias para regular nuestras emociones. Comenzaremos con una historia para lo cual pediremos la ayuda de los participantes para responder a las siguientes preguntas y adentrarnos en el tema.</p> <p>TIPS PARA PREVENIR LA IRA</p> <p>El ser humano es el único que puede planificar su futuro por lo que sabemos que aspectos, situaciones, personas nos sacan de nuestras casillas y podemos trabajar en ello cuando nos toque vivir un momento de ira. Se darán varios consejos personales como los siguientes:</p> <p>ORGANIZACIÓN CON MARIE CONDO</p> <p>En el ejercicio propuesto se verá un video con el método “Konmari”, para ordenar nuestro espacio personal y tener una paz interna y externa. Para que la organización sea correcta, hay que ser conscientes de la importancia de las cosas, cuáles son las que hay que hacer de inmediato y cuáles las importantes. Al realizar las cosas, es más importante hacerlas en función de la importancia y no de la inmediatez.</p> <p>UTILIZAR TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y PARA TRANQUILIZARSE</p> <p>Realizando respiraciones hondas se relajan los músculos. En el caso de oxigenarse bien, se siente bienestar, con técnicas de yoga.</p> <p>EJERCICIO FÍSICO</p> <p>Tiene que estar adecuado a la edad y la situación física de cada persona. Es bueno para aliviar tensiones.</p> <p>DORMIR LO JUSTO</p>

		El sueño tiene que ser renovador y sentirse descansado/a al levantarse de la cama.
	MOTIVACION: (10 min)	YO TENGO EL CONTROL En sus respectivos sitios, el moderador dará la indicación de que cada integrante se ponga en un gesto erguido, mirando arriba y con los brazos estirados empuñando las manos y con una sonrisa, y se dará la indicación que repitan la frase “Estoy cansado, me siento débil, estoy triste” y seguidamente se dará la indicación opuesta que mantengan una posición con los brazos caídos, mirando al suelo, con la cara seria y se les pedirá que repitan la frase “Estoy fuerte, con mucha energía, estoy super alegre”.
DESARROLLO	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DINAMICA CENTRAL: (20 min)	SECUESTRO DE LA ADMIGDALA Se pondrá un video impactante de como los famosos de la televisión pierden el control y se ven cegadas por la ira realizando actos de agresión y se reflexionara con la pregunta ¿Cómo es que llegaran a perder el control? ¿Por qué se da la ira? COMENTARIOS POSITIVOS Y NEGATIVOS Se formarán dos grupos de 2 filas y un participante central, de las cuales una fila le dirá cosas positivas y la otra fila le dirá cosas negativas. En la segunda ronda se formará una fila de 9 participantes que le dirán cosas positivas y en la otra fila solo habrá una persona que le dirá una cosa negativa. Y en la tercera ronda por el contrario se forma una fila de 9 participantes que le dirán cosas negativas y 1 fila de una persona que le dirá una cosa positiva.
CIERRE	REFLEXIÓN Y APRENDIZAJE (5 min)	EL LEON BUENO Y LEON MALO Se les pedirá que imaginen que se encuentran en una fogata y todos están en formados en un círculo, para contarles la historia del “León bueno y el león malo”. Luego se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. Se les dejara la siguiente tarea: IDENTIFICA TU CASO REAL En su vida alguien ha cogido algo personal que les pertenece sin permiso. Cuando me doy cuenta, aplicar todo lo aprendido y buscar una respuesta mejor.
DURACIÓN:	60 minutos	
ORIENTACIÓN:	Se recomienda realizar la dinámica central y gran parte de la sesión al aire libre, en un sitio abierto con pasto y árboles para salir de lo cotidiano y disfruten mejor el aprendizaje de la sesión.	

TALLER VIVENCIAL 9 MODULO 2: REGULACIÓN EMOCIONAL	
TITULO:	“1...2...3 Respira ”
INTRODUCCIÓN:	Debemos aprender a regular nuestra actitud, impulsos... para actuar ante diversos sucesos de nuestra vida diaria. Una buena técnica de relajación y regulación es trabajar la respiración. Respirar adecuadamente y saber poner en práctica esta técnica

		cuento la necesitemos nos podrá ayudar a canalizar de forma correcta la ira, la frustración, el malestar, etc
	OBJETIVOS:	<p>Objetivo General: Ser consciente de nuestro comportamiento en determinadas situaciones.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Darse cuenta de que puede haber diferentes maneras de afrontar esas mismas situaciones. ✓ Ser capaces de controlar nuestras reacciones. ✓ Saber encontrar momentos de tranquilidad.
	MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de Sonido • Hojas • Lapiceros
	TECNICAS:	DESARROLLO:
INICIO	GIMNASIA MENTAL: (3 min)	<p>BOTONES</p> <p>Poner una mano en el ombligo y la otra en la zona de la clavícula, masajeando la zona con movimientos circulares. Luego, alternar con una y otra mano. Este ejercicio nos ayuda a enfocar el pensamiento y a ver todo más claro.</p>
	SABERES PREVIOS: (10 min)	<p>En esta sección vamos a recordar lo trabajado en la sesión anterior y también vamos a adentrarnos al tema que se trabajara el presente día, el cual es, hacer frente a situaciones creadas por emociones intensas.</p> <p>Para esto se les pedirá que recuerden sobre algun momento en el que hayan tenido una emoción intensa y como reaccionaron ante ella y les daremos algunos consejos para hacer frente adecuadamente a situaciones que nos generen nerviosismo, tensión, enfado, etc.(Anexo N°10)</p> <p>Tambien hablaremos un poco sobre el secuestro de la amígdala.</p>
	MOTIVACION: (7 min)	<p>EJERCICIO DE CLOWN “El que baila bonito pierde”</p> <p>Se dará la indicación que la esencia del clown es recordar tu niño interior, y cuando éramos niño, no sentíamos vergüenza o que se burlen de nosotros, solo disfrutamos de la vida. Por lo que se pondrá una música alegre y graciosa, donde el que baila bonito pierde, sacando pasos diferentes y graciosos, solo para reírnos de nosotros mismos.</p>

DESARROLLO	DINAMICA CENTRAL: (30 min)	<p>Este ejercicio se realizará en tres partes (Anexo N°11)</p> <p>1. PARTE: - Este ejercicio se hará en grupos reducidos: “Las participantes se pondrán en grupos de 2-3 compañeras. Sobre la base de su realidad, describirán las situaciones que les ocurren, situaciones que les vuelven a provocar ira, enfado, emociones... Se pedirá al grupo que escoja una situación y que la represente. Las representaciones se harán ante toda la clase. En esta primera situación, los alumnos y alumnas no han canalizado su ira, la situación ha finalizado con una emoción negativa. Son conscientes de que esa emoción ha quedado dentro y que la tienen ahí, a vueltas...”</p> <p>2. PARTE - Este ejercicio se realizará individualmente: “Se les planteará hacer un ejercicio de relajación. Se le indica a la participante que tome asiento y siga las instrucciones de la moderadora.</p> <p>Con todo el grupo Al igual que en la primera parte, se pondrán en grupos de tres o cuatro y representarán los mismos rol playing, pero según aumente la ira, el enfado... intentarán dar otro final a la representación, que deberá terminar en positivo, con un final que suponga que ellos y ellas controlan la situación. Para finalizar el ejercicio, cada grupo contará ante el resto qué han hecho para controlar la situación: qué estrategia han utilizado, qué técnicas de control... Cada grupo expondrá lo suyo, y después sacaremos conclusiones entre todos y todas. Esas conclusiones se escribirán en murales y se colgarán en una esquina de la clase.</p>
CIERRE	REFLEXIÓN (5 min)	<p>Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. Teniendo en cuenta el ejercicio de relajación, haremos una reflexión entre todos. Por una parte, decidirán en qué momentos pueden utilizar las técnicas trabajadas. Despues, decidirán qué expresión corporal, tono de voz, etc. Utilizarán en estas situaciones.</p>
DURACIÓN:	60 minutos	
ORIENTACIONES	<p>Para explicar este tema, se pueden traer videos de casos donde la gente pierda el control y no pueda controlar sus emociones, así mismo mostrar otros videos en los que se vean formas de aprender a controlar las emociones.</p>	

**CONSEJOS PARA HACER FRENTE
ADECUADAMENTE A SITUACIONES
QUE NOS PUEDEN PROVOCAR
NERVIOSISMO, TALES COMO
EXÁMENES, PRUEBAS,
ENTREVISTAS Y SITUACIONES
SIMILARES**



Preparación fisiológica

- Relajación y respiración tranquilizante
- Dormir lo necesario
- Hacer comidas adecuadas
- Saber combinar el esfuerzo intelectual y el ejercicio físico

Área del pensamiento

- Ser consciente de las capacidades de uno/a mismo/a
- Saber medir la importancia real que tiene la prueba

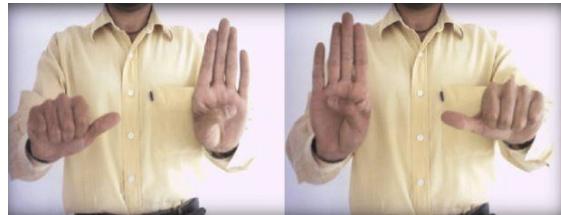
Área del comportamiento

- Hacer el plan de estudios para el examen con antelación
- Cumplir los con los trabajos y los horarios establecidos
- Analizar las dificultades y tratar de buscar soluciones
- Hacer la preparación en grupo, cuando sea posible

Anexo N°11

“Te tumbarás tranquilamente, sentirás tu cuerpo libre, no hay nada que te apriete, ni cinturón, ni pantalones, ni zapatos... ahora tienes la boca cerrada y comienzas a respirar por la nariz... despacio, tranquilamente... sientes cómo el aire llega hasta el vientre, y tu imaginación empieza a alejarse.

Estás en el monte, es un precioso día de primavera... un sol radiante... el viento peina tu cuerpo... estás respirando, miras el paisaje... es verde... tiene diferentes tonos verdes... verde claro... verde oscuro... verde hierba... estás respirando, ves los árboles... están llenos de colores... en los prados hay diferentes flores... margaritas... claveles... lirios... Atraviesas el prado dando saltos... libremente... mientras notas el viento en la cara... estás respirando, estás tranquilo/a, a gusto... el sol calienta cada vez más y tú notas su suavidad en la cara... en los brazos... en los muslos... estás respirando tranquilamente... respiras el oxígeno de los árboles, aire fresco, verde, relajante... tus piernas caminan solas por la hierba, miras a lo lejos y ves el mar, el color del mar y es distinto... azul... azul claro... azul oscuro... estás respirando y tomando aire sientes el olor del mar... el mar azul mientras estás en el monte, pero tu imaginación va del monte hacia el mar... ves el azul del mar... poco a poco entras en el mar... sientes la frescura del agua... estás respirando... hueles el mar... el color del mar... la frescura del mar... estás respirando... poco a poco comienzas a mover el cuerpo... las piernas... la cadera... los brazos... las manos... el cuello... las mejillas... vas despertando...”.

TITULO:		PELICULA INTENSAMENTE “La alegría y la tristeza son parte de la vida”
INTRODUCCIÓN:		En algunos casos, suele ser más grave que la propia situación que estamos viviendo, la propia composición mental que hacemos de lo que ha sucedido. Se podría decir, por lo tanto, que nuestra felicidad, o infelicidad, está en función de la codificación que hacemos de las emociones. Por eso es tan importante, para nosotros y nosotras y para quienes nos rodean, ser capaces de tener actitudes positivas ante las desgracias y descubrir la importancia de la tristeza en nuestras vidas.
OBJETIVOS:		<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender habilidades para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas para disfrutar de la vida. <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Ser capaces de crear emociones beneficiosas en uno/a mismo/a. cuando tenemos desgracias, o situaciones incómodas, entender que una actitud positiva (tranquilidad, darles a las cosas la importancia que tienen y no más, el humor) nos puede ayudar. ✓ Darnos cuenta de que, en el caso de ser capaces de crear emociones beneficiosas, podemos vivir con mayor felicidad (tanto nosotros y nosotras, como quienes nos rodean).
INICIO	MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Cañón multimedia y parlantes • Fichas y plumones • Cartulinas y hojas de colores
	TECNICAS:	DESARROLLO:
INICIO	SABERES PREVIOS: (5 min)	Mientras van llegando se les preguntaran que recuerdan sobre la sesión anterior y se harán preguntas personalizadas para disolver dudas y que el mensaje se entienda mejor. Seguidamente en esta sesión se repartirá un cuestionario con preguntas sobre la película “Intensamente”, se leerán las preguntas en voz alta antes de comenzar la pelicula, para activas los saberes previos.
	GIMNASIA MENTAL: (3 min)	En el minuto 20:00 de la película Intensamente se realizara el ejercicio de Brain Gym con fondo musical enérgico para activar. Trabajaremos con nuestras manos. Los pulgares apuntando hacia el mismo lado y cambiando luego de posición con la palma estirada de la otra mano. 

		<p>Es muy importante que cuando estemos haciendo nuestros ejercicios: no fastidiarnos u ofendernos con nosotros mismos si es que no sale bien.</p> <p>Nuestro cerebro está en el potencial máximo de atención. Por lo tanto, cualquier cosa que yo me diga va a captarlo mal.</p>
	MOTIVACION: (7 min)	<p>DINAMICA SI RIES PIERDES</p> <p>Se formará un círculo entre los participantes y a la vez se trabajarán en parejas de dos integrantes, donde la persona A tendrá que hacerle reír con gestos, mimica, ruidos extraños, sin hablar y el otro participante B tiene que mostrarse serio, sin gestos y permanecer así durante un minuto. Si la persona A logra hacerlo reír, la persona B pierde y se repite en sentido contrario.</p>
DESARROLLO	<p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO:</p> <p>DINAMICA CENTRAL: (20 min)</p>	<p>CINETERAPIA “Intensamente”</p> <p>Se pondrá la película intensamente que estará dividido en 3 partes:</p> <p>I Parte: Se desarrollará la película hasta el minuto 20:00 donde tendrán que resolver las primeras 3 preguntas que se muestran en el Anexo N°</p> <p>II Parte: Luego de desarrollar las preguntas de la película y terminar la dinámica de Brain Gym, se procederá a reproducir la película hasta el minuto 59:10, y seguidamente se resolverá desde la pregunta 4 hasta la 7 y se realizará la Dinámica Si Ries Pierdes.</p> <p>III Parte: Se terminará de reproducir la película hasta que termine y al final se terminara de resolver todas las preguntas del Cuestionario Intensamente y se quedó una anterior también se resolverán.</p> <p>Dibujando mi Cuartel de Emociones</p> <p>Para finalizar la sesión, se repartirá una cartulina a cada integrante y dibujaran como ellos deseen expresar y de la forma más creativa su cuartel de emociones (dándole el aspecto que ellos imaginan), así también un pensamiento central y una isla de su personalidad.</p>
	REFLEXIÓN (5 min)	Se resumirá los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas.
DURACIÓN:		120 minutos
ORIENTACIÓN:		Se recomienda preparar bocaditos, popcorn, refresco y para generar una mayor calidez se puede conseguir mantas y almohadas para decorar el ambiente y que presten atención a la película y compartan un bonito momento en grupo.

TITULO:		“Aprendiendo a generar emociones positivas”
INTRODUCCIÓN:		En algunos casos, suele ser más grave que la propia situación que estamos viviendo, la propia composición mental que hacemos de lo que ha sucedido. Se podría decir, por lo tanto, que nuestra felicidad, o infelicidad, está en función de la codificación que hacemos de las emociones. Por eso es tan importante, para nosotros y nosotras y para quienes nos rodean, ser capaces de tener actitudes positivas ante las desgracias y descubrir la importancia de la tristeza en nuestras vidas.
OBJETIVOS:		<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender habilidades para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas para disfrutar de la vida. <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Ser capaces de crear emociones beneficiosas en uno/a mismo/a. cuando tenemos desgracias, o situaciones incómodas, entender que una actitud positiva (tranquilidad, darles a las cosas la importancia que tienen y no más, el humor) nos puede ayudar. ✓ Darnos cuenta de que, en el caso de ser capaces de crear emociones beneficiosas, podemos vivir con mayor felicidad (tanto nosotros y nosotras, como quienes nos rodean).
MATERIALES:		<ul style="list-style-type: none"> • Cañón multimedia y parlantes • Fichas y plumones • Cartulinas y hojas de colores
TECNICAS:		DESARROLLO:
INICIO	GIMNASIA MENTAL: (3 min)	<p>BOMBEO DE PANTORRILLA</p> <p>Apoya las manos contra una pared o el espaldar de una silla. Estira totalmente la pierna izquierda hacia la parte de atrás y levanta el talón. Tu cuerpo debe estar inclinado hacia adelante en un ángulo de 45 grados.</p> <p>Exhala inclinándote contra la pared mientras flexionas tu rodilla derecha y presionas el talón izquierdo contra el piso.</p> <p>Inhala y regrese a tu posición inicial mientras te relajas y levantas el talón izquierdo.</p> <p>Repite 3 o más veces. Alterna con la otra pierna y repite. El objetivo de este ejercicio es devolver a los pies y a las piernas la extensión natural de los tendones.</p>
	SABERES PREVIOS: (5 min)	En esta sección recordaremos lo trabajado la sesión anterior y posteriormente damos inicio a nuestro tema central el cual es “Aprendiendo a generar emociones positivas”, haremos una

		lluvia de ideas para saber cuánto conocen los participantes acerca del tema.
	MOTIVACION: (7 min)	CINETERAPIA LA VIDA ES BELLA Se proyectará fragmentos de la Película la Vida es bella, donde se analizara como el padre crea un entorno feliz y optimista a pesar de vivir en una situación bélica, todo por el bienestar de su hijo. Después se realizarán unas preguntas sobre la película para entender el mensaje.
DESARROLLO	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DINAMICA CENTRAL: (20 min)	Desarrollando un hábito mental saludable “El optimismo” <ol style="list-style-type: none"> 1. Vamos a hacer una lista con 3 columnas (un recuerdo alegre que nos guste mucho; una persona que quieres, se puede colocar solo el nombre; un deseo que nos gustaría hacer en nuestra vida en el futuro) 2. Ahora cierra las hojas, concéntrate y elige un color que represente cada uno de los elementos de tu lista, asocia un color a esos recuerdos positivos que te hacen sentir bien. 3. Coger una hoja o cartulina del color que hayan asociado cada uno de sus recuerdos, hacer un circulo y en medio del escribir o dibujar su recuerdo, persona y deseo. 4. Haz varios círculos de colores y pégalos donde puedas verlos, rodéate de ellos, cuando los mires, vuelve a sentir las emociones cálidas que te generan tus recuerdos, tus seres queridos, tus sueños. Poco a poco entrenaras a tu cerebro para que genere de forma habitual el bienestar y el optimismo de las emociones positivas
	REFLEXIÓN (5 min)	<p>Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas.</p> <p>Se les dejara una meta a libre elección en el que deben formar parejas con quien sientan verdadera confianza. Cada miembro de la pareja debe funcionar como consejero/a del/a otro/a (tener en cuenta las parejas que se hacen). Cada cual le dirá a la otra persona qué es lo que hará para llevarlo mejor y la otra persona debe apoyarle y animarle. Cada pareja se reunirá un tiempo determinado para valorar cómo ha ido el plan. Durante el proceso de logro deberá buscar el apoyo, no la crítica, de la persona consejera.</p> <p>Volver al comportamiento que queremos cambiar es normal al principio, lo importante es ver qué recursos tenemos para salir de cada recaída. Con el tiempo, cada vez va a haber menos recaídas y es importante aprender de cada una de ellas. Si no se avanza, se debe esperar a que cada cual esté preparado/a.</p> <p>A través de ese gráfico, queremos mostrar que el camino para llegar al logro no es fácil y que puede haber altibajos.</p> 

		El comportamiento que se quiere cambiar no tiene por qué estar unido a la escuela, puede estar unido a la familia o a cualquier otro aspecto (Anexo N°12).
DURACIÓN:	120 minutos	
ORIENTACIÓN:	Se recomienda dejar que fluya la creatividad en los participantes en el momento de crear su cartel de emociones positivas.	

Anexo N°12

Comportamientos que quiero cambiar	
Comportamientos nuevos	
Lunes	
Martes	
Miércoles	
Jueves	
Viernes	
Celebración del logro	
Lo aprendido de la recaída	
¿Por qué merece la pena el esfuerzo?	

EVALUACIÓN	
OBJETIVO	✓ Recordar lo aprendido en el segundo módulo (Regulación emocional).
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> Sillas Silbato Parlantes
ACTIVIDAD	DESARROLLO
Rueda de conocimientos con el Cranium Emocional (5 min)	<ol style="list-style-type: none"> Cada equipo tendrá que elegir a 3 participantes, los cuales deben colocarse en una línea de inicio. El moderador dirá la pregunta, contara hasta 3 y el participante que sepa la respuesta deberá correr hacia la meta indicada para dar a conocer su respuesta y justificarla.
Enigma Emocional (10 min)	<p>¿QUÉ SUCDE CUANDO ME CONTRADICEN?</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> Experimentar sentimientos de frustración, rabia y contrariedad. Identificar cómo actúan ante ellos. Valorar la funcionalidad del tipo de estrategias que utilizan para conseguir sus objetivos. <p>Procedimiento</p> <p>Trabajo por parejas</p> <p>El profesor pedirá a los alumnos que se agrupen por parejas para realizar la actividad. Una vez se hayan formado las parejas se les pedirá que busquen un lugar en la sala donde puedan hablar sin molestar ni ser molestados por los otros compañeros.</p>

	<p>La consigna que les dará el profesor es la siguiente: uno de los compañeros será A y el otro B. El compañero A pensará en una propuesta para hacer juntos el sábado por la tarde.</p> <p>A tiene que tratar de convencer a B.</p> <p>B tiene que poner oposición mediante argumentos en contra.</p> <p>Tras 5 minutos, el profesor indicará que cambien de papel. Todos los que han hecho de A serán B y todos los que han representado B serán A. Nuevamente el que hace de A tiene que proponer una actividad y B tiene que oponerse y dar argumentos en contra. El tiempo será también de 5 minutos.</p> <p>Trabajo en grupo grande</p> <p>El profesor guiará la puesta en común a través de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo te has sentido cuando eras A y tu propuesta no era bien recibida?</p> <p>¿Qué sentimientos te surgían? ¿Qué hiciste entonces? ¿Te venía algún tipo de impulso a actuar (pegar al otro, insultarlo, gritarle, reprocharle cosas...)?</p> <p>¿Cómo te sentiste cuando eras B y tenías que oponerte a la propuesta del otro? ¿Qué sentimientos te surgían? ¿Cómo percibías a A: notabas en él agresividad, impotencia, debilidad...? ¿Qué hacías entonces?</p> <p>¿En qué papel te has sentido más cómodo? ¿Crees que tiene algo que ver con tu forma de afrontar las emociones de rabia, impotencia o frustración?</p> <p>¿Qué conclusiones podemos extraer de esta experiencia?</p> <p>Observaciones</p> <p>Es conveniente estimular a los participantes a que representen adecuadamente los dos papeles para que la experiencia sea provechosa. Si algún participante se inhibe o bloquea, el monitor puede apoyarlo poniéndose a su lado y diciendo cosas que refuerzen el papel que estaba representando.</p>
--	--

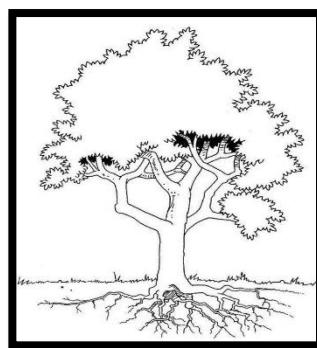
MÓDULO 3: AUTONOMÍA EMOCIONAL

TALLER VIVENCIAL 12 MODULO 3: AUTONOMIA EMOCIONAL	
TITULO:	“Me amo... me amo y definitivamente me amo”
INTRODUCCIÓN:	Para poder hacer frente de forma adecuada a las situaciones que se nos presentan en la vida diaria... para poder llevar a cabo los estudios con normalidad... es necesario que nos sintamos contentos/as nosotros/as mismos/as, con nuestra imagen, y también lo es que creamos en nuestras capacidades.
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General: Incrementar nuestra autoestima</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través

		<p>del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Tomar conciencia de la imagen que tenemos de nosotros mismos. ✓ Identificar nuestras características más positivas. ✓ No avergonzarse de nuestros aspectos más negativos. ✓ Valorar nuestras acciones y las de los demás de la forma más adecuada.
	MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Cañón y Laptop • Equipo de sonido • Hojas • Fichas para decorar y del árbol • Plumones
	TECNICAS:	DESARROLLO:
INICIO	GIMNASIA MENTAL: (2 min)	Para dar inicio a este ejercicio vamos a hacer círculos para atrás con la mano derecha a lado de la oreja de ese mismo lado, posteriormente pasaremos a hacer círculos hacia adelante con la mano izquierda a lado de la oreja del mismo sentido y así sucesivamente...
	SABERES PREVIOS: (10 min)	<p>PREGÚNTAME</p> <p>En esta sección damos inicio a nuestro tema central el cual es “Autoestima”, haremos una lluvia de ideas para saber cuánto conocen los participantes acerca del tema.</p> <p>Luego se les pasara el video “Si pudieras cambiar una parte de tu cuerpo ¿Qué cambiarías?” https://www.youtube.com/watch?v=2IKlpD37CPI&t=6s, se les pedirá su opinión acerca del video. Después se hablará acerca de la escalera de la autoestima y finalmente se tocaran algunos puntos para profundizar en la importancia de valorarse y quererse a sí mismos. Posteriormente se les pasara el siguiente video “No puedes amar si no te amas” https://www.youtube.com/watch?v=nx6ePditP2w.</p>
	MOTIVACION: (5 min)	<p>«PIEDRA, PAPEL O TIJERA»</p> <p>El moderador indicara a las participantes las siguientes instrucciones:</p> <p>Deben colocarse en parejas con cualquiera de las personas de la sala.</p> <p>Una vez emparejados deben jugar una única ronda de «piedra papel o tijera» con su pareja.</p> <p>De esa partida habrá un ganador y un perdedor, este último deberá ponerse detrás del ganador (mientras el vencedor compita, su fila de seguidores deberá animarle en cada partida). El ganador deberá buscar otro oponente en la sala (que será el ganador de otra partida e irá seguido de sus vencidos) y volver a jugar una única partida con el.</p> <p>Y así hasta que solo quede un equipo ganador... GO!</p> <p>Es importante que se motive a las compañeras del grupo que están compitiendo, de esa manera elevaremos un poco su autoestima.</p>

DESARROLLO	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DINAMICA CENTRAL: (30 min)	<p style="text-align: center;">HOJAS EN LA ESPALDA</p> <p>Se les hará escuchar y cantar la canción Ella – Bebe https://www.youtube.com/watch?v=IhTOKqwXgzQ para que recuerden lo importante que son.</p> <p>Luego se les dará hojas de colores y plumones donde deberán escribir sus aspectos positivos.</p> <p>Después se colocaran una hoja en la espalda para que cada una escriba en la espalda de sus compañeras solo los aspectos positivos que han visto en ellas.</p> <p>Posteriormente se les dará una cartulina con plumones para que pasen a limpio todo lo que han escrito sus compañeras y también lo que escribieron ellas anteriormente, deberán decorarlo y enmarcarlo de tal forma que lo puedan tener en un lugar visible para que cada día recuerden lo valiosas que son y que tienen muchas cosas positivas por lo cual deben sentirse orgullosas.</p> <p>Finalmente se les hará ver el video de la canción En guerra – Sebastián Yatra ft Camilo Echevarry https://www.youtube.com/watch?v=KAAAnzS240rM</p>
CIERRE	REFLEXIÓN (10 min)	<p>Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. También se les dejara realizar la siguiente actividad.</p> <p style="text-align: center;">Soy como un árbol</p> <p>De manera creativa cada participante deberá dibujar un árbol. Posteriormente deberán escribir en cada parte del árbol:</p> <p>Tronco: Mi nombre.</p> <p>Raíces: Fortalezas y aquello que me hace sentir orgulloso de mí mismo.</p> <p>Hojas: Debilidades y cosas que intento cambiar para ser mejor, ya que cuando no me alimentan, estas caen y se marchitan.</p> <p>Flores: Buenas cualidades que veo en mí.</p> <p>Frutos: Logros que he tenido en mi vida. (Anexo N°13)</p>
DURACIÓN:		60 minutos
ORIENTACIONES		Autoestima es un tema bastante tocado, es por eso que se recomienda colocar videos actuales y reales, así como las canciones, que sean modernas y de cantantes conocidos para llamar su atención y hagan suya la canción.

Anexo N° 13



TALLER VIVENCIAL 13

MODULO 3: AUTONOMIA EMOCIONAL		
TITULO:		“Dime que cara tienes, y te diré como será tu día”
INTRODUCCIÓN:		Cada día nos pasan cosas buenas y malas, pero si aprendemos a quedarnos con la parte buena de la situación, es seguro que viviremos mucho mejor. Cada mañana, al levantarnos, debemos tratar de que el día que nos viene no sea una réplica del día anterior.
OBJETIVOS:		<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a auto motivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal y social (estado de flujo). <p>Objetivo Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Encontrar los recursos para auto motivarnos y para tener una actitud positiva ante la vida. ✓ Encontrar la forma que nos ayude a hacer frente a los retos diarios. ✓ Encontrar nuestro estado de flujo en una actividad.
MATERIALES:		<ul style="list-style-type: none"> • Cañón y laptop y parlantes • Hojas blancas y lapiceros • Canciones • Fichas
TECNICAS:		DESARROLLO:
INICIO	GIMNASIA MENTAL: (5 min)	<p>GANCHO DE COOK</p> <p>Se empezará con un saludo alegre y enérgico, seguidamente estando de pie, cruza tus pies de forma que no pierdas el equilibrio, luego estira tus dos brazos hacia el frente y sepáralos el uno del otro, las palmas de tus manos deben estar hacia fuera, con los pulgares apuntando hacia abajo, luego en esa misma posición entrelaza tus manos y dedos de forma que los pulgares sigan apuntando hacia abajo y lleva lentamente tus manos entrelazadas hacia tu pecho de forma que tus codos queden abajo y tus manos unidas debajo de tu mentón. Mientras realizas estos movimientos debes apoyar tu lengua en tu paladar, esto hace que tu cerebro esté atento. Repite varias veces.</p>
	SABERES PREVIOS: (10 min)	<p>PREGUNTAME</p> <p>Se despertarán los saberes previos preguntados ¿Qué es motivación en sus palabras? ¿Importancia? Etc. Y seguidamente damos inicio a nuestro tema central el cual es “Automotivación”, para esto vamos a dar a conocer que es una motivación intrínseca, extrínseca, como identificamos nuestro estado de Flujo o Flow y porque son importantes para nuestra vida.</p>
		DINAMICA EXPRESION CORPORAL

	MOTIVACION: (5 min)	El moderador empezara a dar la indicación de que todas las integrantes, escojan una posición, postura, gesto de estar cansado, triste, sin energía y seguidamente se les pedirá que repitan las palabras: “Estoy alegre, estoy fuerte, estoy refeliz, soy una ganadora” y en la segunda parte se les pedirá que escojan una posición fuerte, energía, victoriosa y con una sonrisa, para que repitan las palabras “Estoy triste, sin energía, me siento débil”, dando la lección que nosotros somos capaces de engañar a nuestro cuerpo y cambiar nuestro estado de ánimo naturalmente.
DESARROLLO	DINAMICA CENTRAL: MUSICA: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: (30 min)	<p>QUE SUENA EN MI CABEZA</p> <p>Para esta actividad, tomaremos como base una canción llamada “Ella-Bebe”, vamos a analizar la canción.</p> <p>Individualmente:</p> <p>Lee con atención la letra de la canción escogida e imagínate los sucesos que pueden estar detrás de ella. (Anexo N°13).</p> <p>Puestos en grupos de cuatro o cinco, las participantes tendrán que escribir la historia completa que está detrás de lo que dice la canción. En esa narración habrá que subrayar los siguientes aspectos: ¿Cómo es la historia? ¿Es larga o corta? ¿Por qué demuestran tanta fuerza esas mujeres?</p> <p>¿Cómo es, en tu opinión, el protagonista que habla a través de la boca del/a cantante? ¿Qué imagen da sobre el amor?</p> <p>Con todo el grupo</p> <p>Cada grupo dará a conocer a los personajes imaginados y sus historias. Se discutirán y valorarán las diferentes actitudes que aparecen en esta historia (ante la misma situación), aclarando cuáles son las más adecuadas o convenientes y las más perjudiciales.</p> <p>Se dará la lección de que una forma de generar motivación interna es plasmar en nuestra mente canciones positivas con hermosa letra que nos recuerden lo valiosos que somos, más allá de las desgracias.</p>
CIERRE	REFLEXIÓN Y APRENDIZAJE (5 min)	Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. También se les dejará una meta para la siguiente sesión, la cual será prestar mucha atención a lo largo de su semana, en que actividad se siente en estado de flujo y compartirlo la siguiente clase.
DURACIÓN:		60 minutos
ORIENTACIÓN:		Se recomienda adquirir buenos parlantes con muy buen sonido y ubicarlos en zonas estratégicas para mejor disfrute de la canción

Anexo N°13



TALLER VIVENCIAL 14 MODULO 3: AUTONOMIA EMOCIONAL

TITULO:	“Nacer, crecer y madurar”
INTRODUCCIÓN:	Una persona nace, crece y madura. Todo esto implica un largo proceso. Además del físico, la personalidad de una persona crece y madura constantemente. La persona que hoy es joven tiene derechos y obligaciones y a medida que adquiere responsabilidades y obligaciones está creciendo y madurando. También hay quien no conoce sus responsabilidades. A veces, porque no quiere hacerse cargo de ellas. Y, a menudo, porque somos quienes le rodeamos, profesorado, y padres y madres, quienes nos hacemos cargo de sus responsabilidades. En cualquier caso, no asumir sus responsabilidades obstaculiza su proceso de maduración. La manera de que un o una joven madure es que asuma sus responsabilidades y obligaciones.
OBJETIVOS:	Objetivo General: Aprender a asumir la responsabilidad de sus propias decisiones.

		Objetivo Específicos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Aprender a tomar decisiones. ✓ Afrontar las responsabilidades y las consecuencias que conllevan las decisiones tomadas.
	MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Cañón y laptop • Parlantes • Fichas con casos y cuestionario • Lapiceros • Botella • Lápiz
	TECNICAS:	DESARROLLO:
INICIO	GIMNASIA MENTAL: (2 min)	<p>NARIZ-OREJA</p> <p>Con la mano derecha se tocará la oreja izquierda y con la mano izquierda se tocará la nariz, y luego se realizará en sentido contrario, para así trabajar ambos hemisferios cerebrales.</p>
	SABERES PREVIOS: (5 min)	<p>PREGÚNTAME</p> <p>Se empezara esta sección recordando el tema que se trabajó la sesión anterior. Luego se despertarán los saberes previos preguntando ¿Qué es la toma de decisiones en sus palabras? ¿Importancia? Etc. Y seguidamente damos inicio a nuestro tema central el cual es “La toma de decisiones”, para esto también vamos a dar a conocer la importancia de asumir sus responsabilidades y consecuencias que conllevan el tomar decisiones tomadas.</p> <p>Se les pedirá que cada una escriba una o varias decisiones que tienen que tomar cada día a lo largo del día. Posteriormente analizaremos cada una de estas decisiones.</p> <p>También hablaremos sobre los pasos fundamentales para tomar una decisión dando como ejemplo decisiones que tomamos diariamente.</p>
	MOTIVACION: (5 min)	<p>EL LAPIZ EN LA BOTELLA</p> <p>Se hace un círculo con una cuerda, a la que anudamos varios trozos del mismo material en forma de diámetro.</p> <p>Del centro dejamos pender un pedazo de unos 20 cm del que cuelga el lápiz.</p> <p>El grupo se coloca alrededor de la cuerda y todos agarran una parte.</p> <p>En el centro se coloca la botella y hay que meter el lápiz en la botella.</p>

DESARROLLO	DINAMICA CENTRAL: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: (30 min)	ANÁLISIS DE CASOS Se formaran 4 grupos y tendrán que escoger a una líder y una secretaria, una vez escogidas sus representantes, las líderes deberán escoger al azar un caso de los que van a estar sobre la mesa. Posteriormente cada grupo analizara los casos evaluando las ventajas, riesgos y consecuencias para tomar la mejor decisión de acuerdo a la situación que les haya tocado. Finalmente cada grupo saldrá a exponer su caso y nos explicaran como llegaron a tomar la decisión final. (Anexo N°14)
CIER	REFLEXIÓN Y FEEDBACK (10 min)	Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. Finalmente se les pasará el video “Responsabilidad y disciplina” https://www.youtube.com/watch?v=wP_wEkX2vIU&t=34s y se harán comentarios con respecto a lo visto en el video.
DURACIÓN:		60 minutos
ORIENTACIONES:		Si se cuenta con más tiempo y con un buen número de participantes, se podrían actuar cada una de los casos.

Anexo N°14

Casos

Situación 1

Andrea trabaja en una oficina de atención de público. Está ahí hace un año, y si bien le gusta lo que hace, la paga no es muy buena. No se ha ido porque el sistema de turnos le acomoda para seguir estudiando en un Instituto de Formación Técnica. Trabaja en la mañana y estudia en la tarde. Ve a su enamorado cuando sale del trabajo hasta que entra a clases. Ayer le ofrecieron la posibilidad de pasar a ser supervisora, lo que le significa ganar un 70% más pero trabajar en horario de oficina, de 08:30 a 17:30. Las clases comienzan a las 18:00 y como se demora una hora en llegar al Instituto, llegaría media hora tarde, y obviamente no podría ver a su enamorado todos los días, lo que de seguro a él no le va a gustar. Ganar casi el doble es muy atractivo, porque podría pagar deudas que arrastra hace meses, pero la verdad es que la oferta más que halagarla la complicó.

Situación 2

Amelia es muy sociable, alegre y relajada. Usa ropa holgada y tiene rastas en su cabeza. Le encanta vender y en la universidad donde estudia siempre anda ofreciendo alguna cosa: joyas que hace una amiga, dulces, queque, ropa usada, discos, etc. Su tía favorita tiene una boutique de ropa para señoritas, bien elegante, y le pidió a Amelia trabajar como encargada los fines de semana, mientras termina de estudiar. La paga es muy buena, pero obviamente deberá usar ropa formal y deshacerse de sus “rastas”. Es un cargo de harta responsabilidad. Además ahí trabajan cuatro vendedoras que no verán con muy buenos ojos que una niñita sea su jefa. Amelia tiene algunas dudas, pues siente que ella no tiene el carácter para mandar, pero no quiere decepcionar a su tía. Una amiga de Amelia tiene todo lo que se necesita para el puesto, pero por la forma de ser de su tía es complicado planteárselo.

Situación 3

Lucia y Diego son enamorados. Van en cuarto de secundaria en el mismo colegio y van a cumplir un año de relación, ellos tienen muchas cosas en común, pero sobre todo son fanáticos del cine. El próximo lunes tienen un examen muy importante y quieren prepararlo juntos. Todavía les queda una semana para estudiar y tienen planeado hacerlo todos los días después del horario de clases, para poder asistir el fin de semana al paseo de la clase. Pero el lunes anterior reciben invitaciones para ir al festival de cine de la ciudad. Es de lunes a jueves, en el horario en que piensan estudiar. Las invitaciones son gratis, pero lo que más los motiva son las charlas que darán los cineastas nacionales e internacionales. Diego necesita sacarse un 9,5 y Lucia un 10 para que les dé promedio azul y pasar de curso. Diego plantea que copien para ir a ambas actividades, pero Lucia quiere hacer las cosas bien. Ambos tienen mucho en que pensar.

Situación 4

María y Claudia son amigas entrañables, de toda la vida. Viven en el mismo barrio hace años. Hoy tienen 15 años y Claudia comenzó a pololear con Francisco hace tres meses. El fin de semana pasado fueron los tres a una fiesta. Hasta ahí todo bien. Lo malo fue que esa misma noche, cuando Claudia estaba en el baño, Francisco le dijo a María que le gustaba hace tiempo y le dio un beso. Cuando Claudia volvió ambos estaban callados. Francisco hizo como que nada pasaba y sacó a bailar a Claudia. Al otro día, el celular de María no paraba de sonar; era Francisco y ella no sabía como manejar la situación. Está muy triste porque no le quiere hacer daño a su amiga, ya que Claudia está muy entusiasmada con Francisco. Lo terrible es que después del beso, María sintió que a lo mejor Francisco también le gustaba un poco.

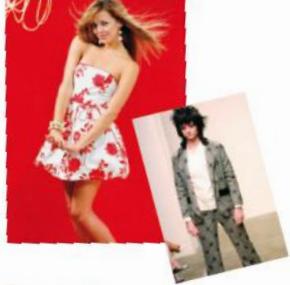
TALLER VIVENCIAL 15 MODULO 3: AUTONOMIA EMOCIONAL	
TITULO:	“Entrevistando a la verdad”
INTRODUCCIÓN:	Hoy en día, vivimos en el mundo de los medios de comunicación. En muchos casos, los medios sobrepasan su papel como informadores y se convierten en creadores de opinión. Los medios tienen muchos y efectivos recursos para crear opinión y para que todos y todas nosotras vayamos detrás de esa opinión. De todos modos, tenemos mucho que hacer; es decir, enseñarles a los y las jóvenes a leer, a interpretar y asimilar desde un punto crítico la información que reciben a través de sus sentidos para que cada uno/a construya su propia opinión buscando la verdad.
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluar los mensajes de los medios de comunicación con sentido crítico y reflexivo <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Analizar la publicidad con sentido crítico. ✓ Comprobar que muchos de los mensajes difundidos a través la televisión, la radio y las revistas son pura mentira.

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a contextualizar los mensajes que recibimos a través de nuestros sentidos. ✓ Aprender a interpretar el significado objetivo del mensaje y la intención del mismo.
	MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop y cañón • Parlantes • Fichas y lapiceros
INICIO	TECNICAS:	DESARROLLO: BOMBEO DE PANTORRILLA <p>Empezamos con un estiramiento corporal acompañado de ejercicios de respiración con un fondo musical de 100 A 120 BPM. Luego apoya las manos contra una pared o el espaldar de una silla. Estira totalmente la pierna izquierda hacia la parte de atrás y levanta el talón. Tu cuerpo debe estar inclinado hacia adelante en un ángulo de 45 grados. Exhala inclinándote contra la pared mientras flexionas tu rodilla derecha y presionas el talón izquierdo contra el piso.</p> <p>Inhala y regrese a tu posición inicial mientras te relajas y levantas el talón izquierdo.</p> <p>Repite 3 o más veces. Alterna con la otra pierna y repite. El objetivo de este ejercicio es devolver a los pies y a las piernas la extensión natural de los tendones.</p>
	GIMNASIA MENTAL: (2 min)	DINÁMICA HONDO HONDO <p>Se formará un círculo entre todas las participantes, para pasar el turno al lado derecho se dirá ZIP, y para pasar el turno al lado izquierdo se dirá ZAP y para pasar el turno a cualquier lado se dirá la palabra HONDO, la persona que demore más de 3 segundos o se equivoque en la dirección recibirá un castigo positivo.</p>
	MOTIVACION: (5 min)	PREGUNTAME <p>Se despertarán los saberes previos y seguidamente damos inicio a nuestro tema central el cual es “Capacidad de criticar las normas sociales”, para esto vamos a analizar la información que nos transmiten en los medios de comunicación.</p>
DESARROLLO	SABERES PREVIOS: (5 min)	VIDEO SENTIDO COMÚN “LA MAGIA” <p>Se presentará un video de Juegos Mentales, desafiando el sentido común con varios trucos de ilusionismo, parando el video en partes para que ellas reflexionen como lo hizo. Se les preguntara lo siguiente:</p> <p>¿El C.I. es algo con lo que nacemos? Y ¿El alcohol mata las células cerebrales?</p> <p>ACTIVIDAD 1 Se repartirá a cada participante una foto y un cuestionario que tendrá que responder en la ficha. (Anexo N°15) Cuando cada uno/a conteste las preguntas, las participantes harán grupos pequeños. Cada una tendrá una persona secretaria, que reunirá todas las respuestas para extraer conclusiones. Con todo el grupo Cada persona secretaria leerá en voz alta las conclusiones extraídas y entre todas escogerán un slogan que resuma de alguna manera el ejercicio.</p> <p>ACTIVIDAD 2</p>
	DINAMICA CENTRAL: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: (30 min)	

		<p>Individualmente (Anexo N°16)</p> <p>1) Lectura y comprensión objetiva de los textos orales, escritos o audiovisuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer correctamente y observar detenidamente las imágenes. • Aclarar el significado de las palabras y elementos desconocidos. • Una vez que se ha comprendido correctamente, proceder al siguiente paso. <p>Con todo el grupo</p> <p>2) Reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> -Brainstorming de las ideas del texto. • Identificar las ideas que se recogen en el texto y plasmarlas en la hoja: diferenciar las ideas principales y secundarias. -Análisis del texto: • ¿Quién emite? • ¿Quién recibe? • ¿Cuál es el contexto? -Sintetizar en una frase el tema principal del texto. -Diferenciar la intención u objetivo de quien emite. • ¿Para qué ha escrito este texto? ¿Cuál es su objetivo? -Analizar los recursos que ha utilizado quien emite. • Imágenes. • Argumentos. • Otros recursos: tipografía, palabras clave. <p>3) El camino para construir la opinión crítica.</p> <p>a) Punto de partida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la actitud, el tono (serio, humorístico, crítico, reflexivo, irónico, amistoso) de quien emite? • ¿Son adecuados los recursos utilizados para conseguir el objetivo expuesto? <p>b) Argumentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con quien emite? ¿En qué sí, y en qué no? • ¿Por qué? • ¿Qué ves de bueno en el mensaje de quien emite? ¿Y de malo? • ¿Qué argumentos o razones tienes para estar a favor o en contra?
CIER	RE	REFLEXIÓN Y APRENDIZAJE (10 min)
		Se terminará con la conclusión, y dando la lección que, con unas cuantas preguntas, la información verdadera saldrá a luz. Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. Seguidamente se les pedirá que analicen en su semana, si los medios de comunicación trataron de presentar cosas que representaban la verdad.
DURACIÓN:		60 minutos
ORIENTACIÓN:		Se puede presentar algunos trucos de magia o ilusionismo con la ayuda de un experto con la finalidad de demostrarles de forma asombrosa y entretenida que en la vida no todo lo que ven es verdadero y por ello tenemos que preguntarnos siempre.

Anexo N°15

¡LO MÍO SÍ QUE ES NOVEDOSO!



Cuestionario

- ¿Qué te hacen pensar estas fotos?
- ¿Te gustaría ser así? ¿Por qué?
- ¿Vestirte así te hace sentirte mejor?
- ¿Qué valor le das a la ropa de moda? ¿Por qué?

Escribe en la siguiente tabla los aspectos positivos y negativos de ir a la moda:

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS

Anexo N°16

Criticando la sociedad

A continuación se muestran las imágenes que utilizan ciertas firmas de moda importantes para promocionarse. Han creado mucha polémica y algunas organizaciones les han denunciado. ¿Qué opinas? Analízalo siguiendo el cuadro anterior y contrasta tu propia opinión.



TALLER VIVENCIAL 16
MODULO 3: AUTONOMIA EMOCIONAL

TITULO:	PELICULA “El Circo de las Mariposas”.	
INTRODUCCIÓN:	La resiliencia es la capacidad para afrontar la adversidad y lograr adaptarse y/o sobrellevar las tragedias, los traumas, las amenazas o el estrés severo.	
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar la capacidad de levantarse ante la adversidad, saliendo más fortalecida de la situación. <p>Objetivo Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Desarrollar fortaleza interior. ✓ Aprender a ver cada problema como una oportunidad. ✓ Entender que las pruebas nos hacen fuertes. 	
MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sonido • Hojas blancas • Cañón y laptop • Sillas y mesas 	
INICIO	TECNICAS:	DESARROLLO:
	GIMNASIA MENTAL: (5 min)	<p>NARIZ-APLAUSO-OREJA</p> <p>Se empezará con un estiramiento corporal y ejercicios de respiración, siempre acompañado de un fondo musical de 80 a 110 BPM que subirá poco a poco de acuerdo a la actividad Tocarse la nariz con una mano mientras con la otra alcanza la oreja del lado contrario, simulando un aplauso continuo acompañado con una música alegre.</p>
	SABERES PREVIOS: (5 min)	<p>PREGUNTAME:</p> <p>Se realizará una lluvia de ideas, recordando lo más importante de la sesión anterior, después se activarán los saberes previos preguntando ¿Qué entienden por resiliencia? ¿Importancia? ¿Finalidad? Etc.</p>
	MOTIVACION: (5 min)	<p>GLOBOS EN EL CIELO</p> <p>Se les dará la indicación de formar un círculo con las sillas de espalda, formando una jaula entre todos los integrantes, después se les dará 2 globos desinflados y se les dará la instrucción de que van a inflar el primer globo pensando en su más grande sueño, anhelo, meta, y que con cada inflada se va materializando en el globo. Seguidamente se les dirá de que deben lanzar el globo con su mano lo más alto posible, teniendo cuidado porque afuera del círculo estará un moderador con una aguja que reventará el globo, en cuanto el globo salga del círculo. En el segundo intento se les dará la indicación de que pueden utilizar cualquier método para proteger su globo y llevarlo lo más alto posible.</p>

DESARROLLO	DINAMICA CENTRAL: (20 min)	Cine de El Circo de las Mariposas Se proyectará un breve video de Nick Vujicic, sobre resiliencia y se les hará un cuestionario y dinámicas para entender el mensaje principal ¿Por qué Nick se sentía tan mal? ¿Cómo te sentirías si estuvieras en el lugar de Nick? ¿Por qué el dueño del circo le decía que él era afortunado? Seguidamente se formarán 2 grupos donde tendrán que formar frases resilientes de acuerdo al video. Finalmente se dará la lección final (Anexo N° 17).
CIERRE	REFLEXIÓN Y APRENDIZAJE (10 min)	Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. También se les dejará una meta para la siguiente sesión, la cual será escribir en su diario emocional, las lecciones o aspectos positivos que surgieron después de su adversidad o problema.
DURACIÓN:		60 minutos
ORIENTACIÓN:		Se recomienda regalar pulseras artesanales con las mejores frases de la película “El círculo de las Mariposas” para generar un aprendizaje más duradero.

Anexo N° 17

“CIRCO DE LAS MARIPOSAS”

Repetir las siguientes frases:

- “Tal vez me acerqué demasiado, ¡eh amigos! Que tengas buena tarde”.
- “Un hombre, si lo podemos llamar así, a quien Dios mismo le ha dado la espalda”.
- “Porque tú lo creiste”.
- “Si pudieras ver, la belleza que puede traer la paciencia”
- “Ver la belleza que puede venir de las cenizas”.
- “Sí, pero tú tienes una ventaja: mientras más difícil, más grande es el triunfo”.
- “Creo que tú puedes”

EVALUACIÓN	
OBJETIVO	Recordar lo aprendido en el tercer módulo (Autonomía Emocional).
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Plumones de pizarra • Fichas • Hojas blancas • Campana
ACTIVIDAD	DESARROLLO
<i>Pictionary Emocional Avanzado con Cranium Emocional</i> (5 min)	El equipo elegirá a 4 participantes, 1 dibujara y los 3 restantes adivinarán el dibujo a su tiempo debido. Se le dará a cada participante un caso que represente un tema trabajado en las sesiones y este deberá dibujar la situación para que su compañero adivine qué emoción está representando.
<i>Concurso emocional con Cranium Emocional</i> (10 min)	Concurso de preguntas: El moderador tendrá 10 preguntas respecto al aprendizaje del módulo anterior, entre acertijos, preguntas capciosas, y preguntas de conocimiento para evaluar la “Regulación Emocional”. Se formarán dos grupos y quien tenga la respuesta tendrá que correr y hacer sonar la campana y así sucesivamente hasta que participen todos los integrantes. Comodín:

	Si no saben la respuesta pueden pedir ayuda por única vez a alguno de sus compañeros, este comodín solo será válido por única vez.
--	--

MÓDULO 4: COMPETENCIA SOCIAL

TALLER VIVENCIAL 17 MODULO 4: COMPETENCIA SOCIAL	
TITULO:	“To sir, with love”.
INTRODUCCIÓN:	Entre nosotros y nosotras, a menudo no utilizamos frases de cortesía y de buena educación. Sin embargo, con desconocidos/as y en nuestras relaciones formales, las utilizamos con mucha frecuencia. Las formas de actuar que tenemos con los y las desconocidas y en nuestras relaciones formales son la muestra de nuestra manera de comunicarnos. Además de lo que decimos, es importante cómo lo decimos, nuestros gestos, la expresión corporal y las frases de cortesía que utilizamos, porque añaden nuevos significados a nuestras actuaciones. En eso consiste, precisamente, la importancia de conocer y utilizar las reglas de cortesía.
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General: Ser conscientes de la importancia de cumplir con las reglas de cortesía en la comunicación que tenemos con el resto.</p> <p>Objetivo Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Aprender cómo y cuándo utilizar estas reglas. ✓ Integrar las normas de cortesía en nuestra práctica diaria, en nuestra comunicación habitual.
MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sonido • Hojas blancas • Sillas • Cañón y laptop • Muñeco de esponja
TECNICAS:	DESARROLLO:
GIMNASIA MENTAL: (2 min)	<p style="text-align: center;">EL ELEFANTE</p> <p>Se realizará la gimnasia mental de “El elefante”. Consiste en hacer imaginariamente un ocho acostado. Se hace con el brazo estirado y la cabeza pegada al hombro del mismo lado. Este ejercicio activa el oído interno para mejorar el balance y equilibrio y también integra el cerebro para escuchar con ambos oídos. Activa el cerebro para la memoria a corto y largo plazo.</p>
	PREGUNTAME:

INICIO	SABERES PREVIOS: (5 min)	<p>Se recordarán las enseñanzas más importantes de la sesión anterior y seguidamente se despertarán los saberes previos preguntados ¿Qué es cortesía en sus palabras? ¿Cuál es la importancia de los buenos modales? Etc. Y seguidamente damos inicio a nuestro tema central el cual es “La cortesía y la amabilidad te abren puertas”, para esto vamos a dar a conocer que es la cortesía, como la identificamos y porque son importantes para nuestra vida y para nuestros compañeros.</p>
	MOTIVACION: (5 min)	<p>DINÁMICA DE SALUDOS CON ESTILO Se pondrá una música dinámica y alegre, seguidamente se dará la indicación de que caminen por todo el auditorio y se les enseñará 3 tipos de saludos:</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Saludo cortes: II. Saludo de tiempo: III. Saludo Bromista: <p>En el último tipo de saludo se les dará la indicación de que formen parejas y se les dará 3 minutos para que creen un saludo original y al final tienen que salir a exponer su saludo.</p> <ul style="list-style-type: none"> IV. Saludo Especial:
DESARROLLO	DINAMICA CENTRAL: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: (30 min)	<p>UN GRACIAS QUE TRANSFORMA Se formará un círculo y se les dará un objeto con el que pueden transformar en cualquier cosa de acuerdo a su creatividad siempre y cuando mencionando la palabra Cortes de “Gracias” o “Porfavor” entre cada turno y así transformar el objeto imaginario</p> <p>Para desarrollar esta actividad, partiremos de una película que nos puede resultar útil para otros tantos aspectos de la educación emocional (autoestima, empatía, confianza, motivación,): “To Sir, with love II”.</p> <p>En grupos pequeños Despues de ver la película entera, los alumnos y alumnas en grupo (cuatro o cinco) responderán a la encuesta que se adjunta.</p> <p>Preguntas para orientar la charla sobre la película (para responder engrupo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué han elegido To Sir, with love para titular la película? 2. ¿Qué te parece el recibimiento que le hacen los alumnos y alumnas a Tachkeray en cuanto llega? 3. ¿Es aceptable la actitud que muestran (hacia los/as compañeros/as de clase, 4. ¿Cuál es la opinión que tienen los alumnos y alumnas sobre ellos/as mismos/as? ¿Por qué crees eso? 5. ¿En qué o cómo les ayuda el profesor/a a mejorar esa opinión? 6. ¿Cómo “atrae” Thackeray a los alumnos/as? 7. ¿Es creíble lo que se ve? ¿Has conocido algo parecido? <p>Sobre la escena en la que aparece el “experimento” que hacen en la calle:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es, en tu opinión, lo que les quiere enseñar el profesor? 2. ¿Es verdad? ¿Te ha pasado alguna vez algo parecido? 3. ¿En qué casos nos puede resultar favorable actuar con amabilidad? Pon ejemplos. 4. ¿Es tan difícil actuar siempre así? <p>Con todo el grupo Comentaremos las respuestas del cuestionario. Despues, veremos otra vez una escena concreta de la película. En esa escena, el profesor coge a los alumnos y alumnas y se los lleva a la calle para que se den cuenta de las</p>

		ventajas que tiene actuar con amabilidad. Según los alumnos y alumnas, está en nuestras manos preparar la impresión que vamos a dar al resto. Después se puede discutir sobre lo visto y pedirles a las adolescentes que cuenten las experiencias parecidas que hayan tenido.
CIER RE	REFLEXIÓN Y FEEDBACK (10 min)	Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. También se les dejará una meta para la siguiente sesión, la cual será crear un decálogo de frases mágicas de cortesía que te abren puertas (Anexo N°18)
DURACIÓN:		60 minutos

Anexo N°18

DECÁLOGO DE CORTESÍA		
1	Llamar a los/as de mi alrededor por su nombre	Amaia, Aitor...
2	Recibir a quienes se me acercan	Abrazar, dar la mano,...
3	Si tengo que alejarme de mis compañeros/as, utilizar el saludo	Adiós, hasta mañana, que te vaya bien...
4	Sonreír a mis compañeros/as	Sonreír
5	Mostrar interés	¿Qué tal? ¿Has descansado?
6	Ser optimista y deseoso/a	Esforzarme
7	Cuidar mis críticas	Es así
8	Estar dispuesto/a a ayudar al resto	Puedo ayudar
9	Voy a expresar mi opinión sin dañar al resto	No me ha gustado tu comportamiento Gracias, me has hecho un gran favor
10	Mantener mi buen humor	Utilizar la carcajada

TALLER VIVENCIAL 18 MODULO 4: COMPETENCIA SOCIAL	
TITULO:	¿En el lugar de la otra persona?
INTRODUCCIÓN:	Si queremos que los adolescentes desarrollen la conciencia social, y si queremos evitar comportamientos agresivos, es necesario que trabajen la habilidad de la empatía, es decir, que sepan comprender las emociones que sienten el resto.
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a ponerse en el lugar de la otra persona cuando estamos ante un problema. <p>Objetivo Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym).

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Tras identificar nuestras emociones, ser capaces de identificar también las de las demás personas. ✓ Ser capaces de comprender lo que puede sentir una persona en una situación concreta.
	MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sonido • Hojas blancas • Sillas • Proyector
INICIO	TECNICAS: GIMNASIA MENTAL: (5 min)	<p>PROBANDO EL SENTIDO COMÚN: Después de una breve introducción del sentido común, se tirará una pelota que rebota detrás de una mesa, luego una manzana y al final un celular, enseñando que no siempre lo que creemos es verdadero.</p>
	 SABERES PREVIOS: (5 min)	<p>PREGUNTAME: Se despertarán los saberes previos preguntados ¿Qué es la empatía en sus palabras? ¿Qué pasaría si en este mundo, no existiera la empatía? Etc. Y seguidamente damos inicio a nuestro tema central el cual es “La importancia de ponerse en los zapatos de otro”, para esto vamos a dar a conocer que es la empatía, como la identificamos y porque son importantes para nuestra vida y para nuestros compañeros.</p>
	 MOTIVACION: (5 min)	<p>DINÁMICA PELOTA EMPATICA Se formará una fila con 3 sillas, 3 canastas y 3 pelotas de diferente tamaño, se le dará la indicación que permanezcan en una posición y que no pueden moverse y la 4ta persona debería lanzar la pelota sin golpear a sus compañeros.</p>
DESARROLLO	 DINAMICA CENTRAL: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: (30 min)	<p>Pondremos partes de canciones a los alumnos y alumnas (más de una canción). Después de escucharlo todo, los alumnos y las alumnas escogerán uno. Después, reflexionarán sobre la canción que han elegido. Para ello, sugerimos las siguientes preguntas: ¿Por qué has escogido esta canción? ¿Qué mensaje ha querido transmitirnos, según tú, el autor o autora de la canción? Teniendo en cuenta el mensaje que quería transmitirnos, ¿en qué situación emocional estaría el autor o autora? - ¿Quién habrá escrito la canción? ¿Una chica o un chico? (adecuada para trabajar la perspectiva de género). - ¿Por qué lo habrá escrito? ¿Qué habrá querido expresar o compartir? - Cuando has escuchado la canción, ¿has sentido algo? ¿Qué? (no olvidemos que también pueden sentir indiferencia). ¿Qué le preguntaríamos al autor o autora de la canción si lo tuviéramos aquí? ¿Qué mensaje le transmitirías tú?</p> <p>HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Quienes hayan escogido una misma parte de canción y hayan reflexionado, formarán un grupo, y compartirán opiniones. Cuando terminen, cada grupo tratará de comprender los sentimientos que expresa cada canción y harán un “collage”. Debate: por grupos, cada grupo expondrá la canción que ha escogido antes el resto, representando los sentimientos que expresa. Además, hablarán sobre las emociones que les han</p>

		creado las canciones escogidas por los otros grupos. Lo escribirán todo en la siguiente tabla: (Anexo N°19)
CIER RE	REFLEXIÓN Y FEEDBACK (10 min)	Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. También se les dejará una meta para la siguiente sesión, la cual será ver durante la semana, la expresión corporal de su mejor amigo(a) y practicar la empatía.
DURACIÓN:	60 minutos	
ORIENTACIONES		Buscar canciones actuales, que sean de interés para las adolescentes.

Anexo N°19

NOMBRE DE LA CANCIÓN	EMOCIÓN QUE TRANSMITE

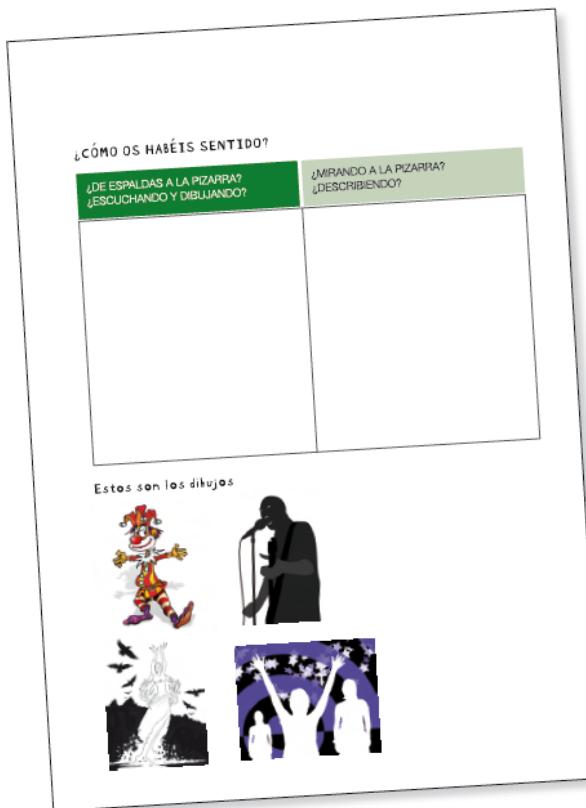
TALLER VIVENCIAL 19 MODULO 4: COMPETENCIA SOCIAL	
TITULO:	“¿Soy mal oyente?”
INTRODUCCIÓN:	<p>Introducción: No es lo mismo escuchar que atender. Escuchamos frecuentemente, pero sin poner atención en la persona interlocutora. A veces sí sabemos de lo que nos habla, pero no ponemos interés y no mostramos que tenemos interés. Sin embargo, escuchar a la persona interlocutora supone prestarle atención, y hacerle ver que estamos prestando atención a través de nuestro cuerpo, nuestra conversación, gestos o muecas. En realidad, escuchar no es una actitud pasiva sino activa.</p>
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General: Aprender a prestar atención a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Aprender a prestar atención a nuestra persona interlocutora y a lo que dice; expresión corporal, gestos, miradas...

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ En la escucha activa, aprender a hacer las preguntas, comentarios, y explicaciones adecuadas a la conversación. ✓ Ser conscientes de la actitud de la persona que nos está escuchando. ✓ Ser conscientes de la importancia de tener una buena comunicación, y de saber comunicar correctamente. ✓ Comprender la importancia de tener en cuenta al que escucha cuando estamos comunicado.
	MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos • Fichas • Lápices • Hojas • Cañón y laptop • Parlantes
	TECNICAS:	DESARROLLO:
INICIO	GIMNASIA MENTAL: (3 min)	<p>El autobús</p> <p>El juego del autobús es un clásico rompecabezas que puedes poner en práctica con tu equipo de colaboradores si un día decides hacer una formación monográfica sobre la escucha efectiva.</p> <p>Pide a los asistentes que escuchen con atención la historia que te dispones a contar, porque al finalizar tendrán que responder a una pregunta.</p> <p>La historia es la siguiente:</p> <p>«Imagina que conduces un autobús. Inicialmente el autobús va vacío. En la primera parada suben cinco personas. En la siguiente parada tres personas se bajan del autobús y dos suben. <i>[Por lo general, la gente comienza a hacer cálculos matemáticos de cuántos pasajeros hay en el autobús.]</i> Más adelante, suben diez personas y bajan cuatro. Finalmente, en la última parada bajan otros cinco pasajeros.»</p> <p>La pregunta es: ¿Qué número de calzado utiliza el conductor del autobús?</p> <p>Lo habitual es que los participantes del juego digan que es imposible conocer la respuesta. En ese caso, repite de nuevo el enunciado tantas veces como sea necesario hasta que den con la respuesta, a la que sólo llegarán si escuchan atentamente el enunciado.</p>
	SABERES PREVIOS: (8 min)	<p>PREGUNTAME</p> <p>Se despertarán los saberes previos y seguidamente damos inicio a nuestro tema central el cual es la escucha activa y selectiva</p> <p>¿Qué es la escucha activa?</p> <p>Tratar de comprender lo que nos explica nuestra persona interlocutora con el mayor detalle posible. Así, podremos crear un ambiente de confianza con nuestra persona interlocutora y podremos realizar una escucha eficaz.</p>

		<p>Para que la escucha activa tenga lugar, deberemos seguir las siguientes normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mirar a los ojos a la persona interlocutora. - Afirma con la cabeza, haciendo ver que estás entendiendo. - Intercala algún “sí” y otras afirmaciones de este tipo. - Pide alguna explicación, sin que interrumpa la narración. - No hagas juicios de valor a lo que te exponen. - No hagas juicios de valor si no te lo piden expresamente. - No trates de dar solución rápidamente a lo que te cuentan. - Utiliza técnicas de repetición y de reflejo. <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de repetición: expresar a tu manera y con tu lenguaje las ideas principales de tu persona interlocutora. Por ejemplo: “Por tanto, tú crees...”, “Entonces, según tú...”. • Técnica de reflejo: subrayar los sentimientos derivados de la actuación o exposición de la persona interlocutora. “Y eso te enfadó mucho...”, “Menuda sorpresa que te dio...”.
	MOTIVACION: (10 min)	<p>Escucha selectiva</p> <p>Para ello hay que dividir al equipo en dos grandes grupos (A y B). El grupo A, a su vez, se subdivide en dos subgrupos (A1 y A2). La actividad consiste en contar una historia corta a la que deberán estar muy atentos.</p> <p>Pide al grupo A1 que cuente el número de veces que mencionas la palabra ‘a’ en la historia. Por ejemplo: Érase una vez una niña rubia y pecosa a la que su madre.... En esta frase ya tienes la primera ‘a’. [Puede ser esta palabra o cualquier otra que aparezca con frecuencia en la historia que decidas contar.]</p> <p>Pide al grupo A2 que cuente el número de veces que aparece en la historia la palabra ‘una’. Sólo en el comienzo de la historia anterior se menciona dos veces.</p> <p>Por último, pide al grupo B que escuche la historia sin más, sin necesidad de estar pendiente de ninguna palabra en concreto. Cuando termines de leer, haz preguntas relacionadas con el relato que acabas de contar. Por ejemplo, una pregunta podría ser: ¿Cómo se describe a la niña? (la respuesta sería: rubia y pecosa). Notarás que las personas del grupo A no serán capaces de responder a las preguntas relacionadas con la historia, mientras que los del grupo B podrán responder sin problema.</p> <p>Lo que el ejercicio viene a demostrar es que cuando escuchamos de forma selectiva ponemos atención sólo en lo que queremos escuchar, desconectando del resto del mensaje. Estamos presentes pero ausentes de mente. Nos quedamos solo con una parte del mensaje perdiéndonos un montón de información y de matices.</p>

DESARROLLO	DINAMICA CENTRAL:	APRENDIENDO A ESCUCHAR Dividiremos a las participantes en dos grupos. Cada grupo se pondrá en una esquina de la clase, no demasiado cerca del otro grupo. Después, el moderador enseñará a cada grupo unos dibujos distintos. Las participantes escogerán un dibujo por grupo, y pensarán cómo describirían el dibujo. De hecho, después se reunirán con alguien del otro grupo y describirán el dibujo escogido. Por tanto, el primer trabajo será escoger el dibujo y pensar en cómo describirlo. Por parejas Las participantes se pondrán de dos en dos. Para ello, juntaremos a las personas participantes de los dos grupos anteriores. Las parejas se sentarán en el suelo, una persona en frente de la otra. Una de las personas de cada pareja estará sentada mirando a la pizarra; la otra, de espaldas a ella. Todas las personas que estén mirando a la pizarra serán aquellos o aquellas que antes estaban en un mismo grupo, y lo mismo con quienes están de espaldas. Quienes miran a la pizarra verán allí mismo el dibujo que han escogido. Deberán describir a sus parejas el dibujo, y éstos lo dibujarán. Por tanto, quienes escuchen deberán hacerlo muy atentamente (no se pueden hacer preguntas), mirándose a los ojos, hacer ver si entendemos o no con la cabeza, asintiendo... Cuando quienes describen han terminado su trabajo (sólo entonces) podrán empezar a dibujar sus parejas. Si lo que hay que describir es la imagen de una persona, será conveniente describir también la emoción que expresa dicha persona. Individualmente Al terminar el dibujo, las personas participantes de la pareja se separarán y se reunirán de nuevo en dos grupos: quienes han descrito, y quienes han dibujado. Estos últimos compararán sus trabajos con el dibujo original. Después, ambos grupos contestarán a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay mucha diferencia entre ambos dibujos? - ¿Cómo se han sentido mientras hablabas y describías? - ¿La persona interlocutora ha utilizado la escucha activa? ¿Cómo lo notaste? Debate: trataremos de completar la siguiente tabla entre todos y todas.(Anexo N°19)
CIER RF	REFLEXIÓN Y FEEDBACK (10 min)	Se resumirá los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas.
DURACIÓN:		60 minutos
ORIENTACIONES		Se recomienda para la dinámica central, trabajar en un ambiente amplio y separarlos de tal manera que lo que converse una pareja no interrumpa a las demás.

Anexo N° 19



TALLER VIVENCIAL 20 MODULO 4: COMPETENCIA SOCIAL

TITULO:	“Ni como el ratón, ni como el monstruo”
INTRODUCCIÓN:	<p>Asertividad es actuar tal y como uno/a es, no como el ratón ni como un monstruo. Es decir, hacer ver al resto lo que uno/a siente y/o piensa, sin dañar a terceras personas. Podemos conocer y respetar los sentimientos, opiniones y deseos del resto sin imponer los propios.</p> <p>Asimismo, la asertividad es saber defender los propios derechos, ser honrado/a, correcto/a. La asertividad no es sólo utilizar buenos modales, también es una forma de actuar ante el resto, hacer saber lo que se siente y piensa. Sería adecuado que todos y todas actuáramos de esta manera para evitar peleas, perder amigos/as y no sentir miedo ante el resto.</p>
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Generar habilidades de comunicación asertiva, que permitan prevenir, mediar y resolver conflictos en relaciones interpersonales. <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar el proceso de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc. A través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (Braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos.

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a prestar atención a nuestra persona interlocutora y a lo que dice; expresión corporal, gestos, miradas... ✓ En la escucha activa, aprender a hacer las preguntas, comentarios, y explicaciones adecuadas a la conversación. ✓ Ser conscientes de la actitud de la persona que nos está escuchando. ✓ Ser conscientes de la importancia de tener una buena comunicación, y de saber comunicar correctamente. ✓ Comprender la importancia de tener en cuenta al que escucha cuando estamos comunicado.
	MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina y plumones • Pizarra • 03 paraguas • 01 inyección sin aguja • 06 cartillas
	TECNICAS:	DESARROLLO:
INICIO	GIMNASIA MENTAL: (5 min)	EL DIBUJANTE <p>Se les dará la indicación de que piensen en algo muy bonito para dibujar, seguidamente tendrán que dibujar imaginariamente con sus dedos o dos lapiceros con la mano derecha e izquierda en la misma sintonía. Si hubo alguna equivocación, borraran con el borrador imaginario que se encuentra en su espalda. Y para finalizar pondrán el lapicero en su ombligo y pondrán su nombre en el cuadro imaginario.</p>
	SABERES PREVIOS: (10 min)	PREGUNTAME <p>Se despertarán los saberes previos de la sesión anterior con preguntas abiertas y seguidamente damos inicio a nuestro tema central el cual es asertividad.</p> <p>¿Por qué es importante expresarnos sin ser agresivos ni pasivos? Y se darán a conocer las ventajas de un buen desarrollo de las habilidades sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entenderás mejor al resto. • Te conocerás mejor a ti mismo/a. • Tendrás una mejor comunicación con el resto. • Harás más y mejores amigos y amigas. • Tendrás un papel más importante en la familia y estarás más implicado/a en las decisiones familiares. • Obtendrás un mejor rendimiento académico, menos problemas con los compañeros, compañeras y amigos y amigas, y una mejor adaptación en la vida. • Harás relaciones más adecuadas.
	MOTIVACION: (10 min)	EL LAZO <p>Se crean dos grupos con el mismo número de participantes. Se les da la orden de que no pueden hablar a lo largo de la dinámica. Una vez que ya estén divididos, se pone un lazo o cordel de un lado a otro de la habitación a la altura de la cintura de la persona más alta del grupo. Además, se marcará una línea por el suelo que no se podrá pisar. Disponen de breves minutos para pasar de un lado al otro del salón, pasando por encima del cordel y sin pisar la línea marcada en el suelo.</p>

DESARROLLO	DINAMICA CENTRAL: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: (30 min)	PARAGUAS DE LA ASERTIVIDAD <p>Pide a tres de los asistentes al taller que salgan por un momento de la sala, a un lugar donde no puedan escuchar, ni ver lo que va a suceder ahí, las tres participantes deberán regresar sólo hasta que se lo indiques. Mientras tanto, coloca 3 sillas en un extremo de la sala y en cada silla 1 sobre blanco con una tarjeta en su interior que deberás preparar previamente. En el centro de la sala coloca un paraguas, el resto de los asistentes del taller deberán estar ubicados de manera tal que no interfieran en la actividad de los tres voluntarios, debes explicarles que los tres voluntarios ejecutarán unas indicaciones que se encuentran en los sobres, y que ellos deberán evaluar la forma en que se comunican entre ellos. Pide a las tres voluntarias que regresen a la sala, y señala las tres sillas con los tres sobres indicándoles que deben tomar un sobre y sentarse cada uno en una silla, pero no deberán abrirlo hasta que se lo indiques en cada sobre hay una tarjeta marcada con las letras A, B, y C, pídeles que habrán los sobres y los lean en silencio, inmediatamente al finalizar la lectura de la tarjeta deben actuar en consecuencia a lo que está escrito.</p> <p>Mientras las voluntarias están adelante, los demás deben evaluar su comportamiento y ver quien toma actitud pasiva, agresiva y asertiva.</p> <p>Seguidamente se pedirá 3 nuevos voluntarios para realizar la misma actividad, pero con otra temática “El fin del Mundo”</p>
CIERRE	REFLEXIÓN Y APRENDIZAJE (10 min)	Se resumirá los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. Se dará como un ejercicio para reflexionar y escribirlo en su diario emocional, como me comporto en una discusión, que papel tomo, agresivo, pasivo o asertivo.
DURACIÓN:		60 minutos
ORIENTACIÓN:		En la dinámica central se les contara a todos los espectadores la situación verdadera de cada participante para generar mayor empatía si es que reaccionan de forma agresiva o pasiva.

Anexo N° 20

EL FIN DEL MUNDO

Situación: Ocurrió un desastre en la tierra, un virus contamino todo el planeta, hay pocos sobrevivientes, y el virus se propaga más y más, cuando de repente ves de cerca una inyección con la cura para el virus en el piso sin dueño alguno.

TARJETA A

Eres una joven medico que vio perder a toda su familia por causa del virus y estas dispuesto a replicar la cura para salvar a los demás... cuando de repente ves de cerca una inyección con la cura para el virus en el piso sin dueño alguno.

TARJETA B

Eres una madre de tu pequeño hijo de 5 años, ya perdiste a todos tus seres queridos por causa del virus, y tu amado hijo es lo que único que te queda en el mundo... cuando de repente ves de cerca una inyección con la cura para el virus en el piso sin dueño alguno.

TARJETA C

Eres una soldado que busca desesperadamente la cura para su esposo que está gravemente herido, ya empezó a tener los primeros síntomas del virus, ya perdiste a tu hijo y esta dispuesto a que no lo pase lo mismo a tu esposo... cuando de repente ves de cerca una inyección con la cura para el virus en el piso sin dueño alguno.

TALLER VIVENCIAL 21
MODULO 4: COMPETENCIA SOCIAL

TITULO:	“Yo gano, tú ganas”	
INTRODUCCIÓN:	<p>Introducción En los noticiarios, el conflicto es la idea que más presencia tiene; el conflicto se produce a consecuencia de la agresión, el enfado, la violencia y conceptos similares. Pero también se producen conflictos en la familia, la escuela y las amistades, normalmente menos complejos. Los alumnos y alumnas asumen que tienen conflictos, aunque cada uno/a lo interprete de forma distinta en función de su experiencia o punto de vista.</p>	
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General: Adquirir habilidades para afrontar eficazmente los conflictos.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de atención y concentración, a través del uso de ambos hemisferios cerebrales; también permite un mayor desarrollo de la imaginación y la creatividad (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Identificar conflictos. ✓ Conocer formas de acercarnos al conflicto. ✓ Adquirir las habilidades para hacer frente eficazmente a los conflictos. 	
MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Cañón Multimedia • Laptop • Parlantes • Cuerdas • Música 	
INICIO	TECNICAS:	DESARROLLO:
	GIMNASIA MENTAL: (3 min)	<p style="text-align: center;">ABC</p> <p>Este juego sirve para mejorar las habilidades de razonamiento, memoria y lenguaje. El grupo elige un tema. Las personas del grupo se turnan pensando en palabras de ese tema que comienzan por las letras del alfabeto (comenzando por la A). Por ejemplo, para el tema «playa»: A (arena), B (barco), C (cangrejo)... Si alguien se queda atrancado en una letra puede pasar. Si lo quieres hacer más difícil, tienes la opción de dar más de una vuelta al alfabeto para hacer más complicado la búsqueda de palabras. Cada integrante dirá una letra del abecedario, el moderador la irá anotando en la pizarra. Se formarán dos equipos (A y B). Posteriormente las participantes tendrán un minuto para formar la mayor cantidad de palabras con las letras mencionadas anteriormente. Gana el equipo que haya formado más palabras.</p>
		PREGUNTAME:

	SABERES PREVIOS: (5 min)	<p>Se despertarán los saberes previos y seguidamente damos inicio a nuestro tema central el cual es resolución de conflictos.</p> <p>Conflictos: cada uno/a tiene un punto de vista distinto sobre el conflicto, en función del concepto del conflicto que hayamos adquirido en la infancia o de los padres y madres, los profesores y profesoras o amigos y amigas, y también en función de las actitudes que hayamos visto en los medios y de la experiencia personal. En cualquier caso, podemos tomar como base una fácil definición del diccionario: "Conflictos es un desacuerdo entre dos o más personas".</p> <p>Con todo el grupo, haremos una lista de palabras relacionadas con el término conflicto y las escribiremos en la pizarra. Despues ofreceremos una palabra a cada participante y les pediremos que la escriban en una tarjetita. Pegaremos las tarjetas de una en una en la pizarra, y las ordenaremos de mayor a menor gravedad. Todo el grupo debe participar decidiendo el orden de las palabras.</p>
	MOTIVACION: (4 min)	<p>LAS CUERDAS ENREDADAS</p> <p>Se formaran dos equipos (A y B), de estos dos equipos deben salir dos participantes para representarlos en la dinámica de las cuerdas enredadas, mientras los representantes están tratando de resolver el conflicto, las demás participantes del grupo pueden ayudarlos dándoles instrucciones, pero si en 1 min no logran desenredarse, otros dos participantes del equipo los reemplazarán por un minuto más. Gana el equipo que logre resolver el conflicto de las cuerdas enredadas.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=SeN04R6HB9k</p>
DESARROLLO	DINAMICA CENTRAL: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: (30 min)	<p>ROLE PLAYING</p> <p>Primer ejercicio</p> <p>Las participantes se pondrán de dos en dos y formularán por escrito los conflictos que tienen en el colegio, en la familia y entre amigos y amigas: detallarán qué, dónde y cómo. Con todo el grupo, evidenciarán los conflictos escribiéndolos en la pizarra. La gravedad de los conflictos se señalará con un número.</p> <p>Segundo ejercicio</p> <p>Formas de acercarnos al conflicto: en cada conflicto no todos y todas respondemos de la misma manera. Cada persona tiene una forma diferente de hacerle frente. En esta ocasión, analizaremos tres formas de acercarnos al conflicto.</p> <p>a) Evitar el conflicto. "Tú ganas, yo pierdo". A pesar de asumir la existencia del conflicto, "pasar" del asunto. "No es mi problema". "Allá tú".</p> <p>En clase hay un alumno o alumna que se mete conmigo permanentemente. Diga lo que diga, se burla de mí, me dice que soy tonto/a y débil. Eso me duele y me enfada mucho, pero no me atrevo a decir nada. Tengo miedo de que los otros compañeros y compañeras hagan lo mismo. Prefiero callarme, porque si no saldré perdiendo. El resto de compañeros y compañeras se ríen y no dicen nada, piensan que está de broma y se ríen, y no dicen nada en mi defensa. El profesor o profesora lo sabe pero no le da importancia porque dice que nos hemos acostumbrado y que no tiene importancia"</p>

		<p>b) Hacer frente al conflicto. “Ganar o perder”. Cuando se produce el conflicto, las dos personas quieren ganar probando que tienen razón. Se mantendrán firmes, sin aceptar en absoluto la razón de la otra persona.</p> <p>“De hoy no pasa, no voy a perdonar, a partir de ahora, cuando se burle de mí, yo también me burlaré. Así aprenderá lo que es sentirse herido/a y estar enfadado/a. Y si hace falta, llegaremos a las manos, a ver quién es más fuerte. No me callaré ni me quedaré quieto/a. El resto de compañeros y compañeras se atreverán a pelear. Quizá el profesor o profesora me castigue, pero no pienso ceder ante ese chantajista. Hoy se enterará de lo que soy capaz”.</p> <p>c) Arreglar el conflicto. “Tú ganas, yo gano”.</p> <p>“Hoy nos hemos encontrado de camino al colegio. Al principio he pensado en no hacer nada, pero se me ha acercado como si no pasara nada. En ese momento, me he atrevido a confesarle que me hace daño. Le he dicho que no me gusta que me llame tonto/a y débil. Que me menosprecia el resto de compañeros y compañeras. Me ha dicho que lo dice en broma, no para hacerme daño, y que le sale casi sin querer. Que tampoco le gusta que se metan con él o ella. Me ha dicho que siente lo ocurrido, que no volverá a hacerlo y que no le dé importancia. En la tutoría, el profesor o profesora ha propuesto una reflexión sobre los problemas entre compañeros y compañeras y ha puesto como ejemplo lo que ocurre en clase. Ambos hemos contado lo que ha ocurrido. El resto de compañeros y compañeras han dado su opinión. Para mí, el problema ya está solucionado”.</p> <p>En grupos pequeños</p> <p>Tercer ejercicio</p> <p>Pediremos a tres grupos que representen tres situaciones. Personajes: los dos alumnos o alumnas que tienen el conflicto, los compañeros y compañeras y el profesor o profesora.</p> <p>Después de la representación, preguntaremos lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál era el conflicto? • ¿Cómo ha respondido y cómo se ha sentido cada personaje? • ¿Qué consecuencias puede tener cada respuesta? • ¿Cuál es la manera más habitual entre nosotros y nosotras? • ¿Qué harías tú? • ¿Cuál es la mejor manera para hacer frente al conflicto? <p>Cuarto ejercicio</p> <p>Los alumnos y alumnas se pondrán en grupos de cuatro e inventarán una situación de conflicto. Prepararán diálogos que reflejen las tres formas de acercarse al conflicto. Después, las representarán y el grupo entero analizará el estilo de cada situación, escogiendo el más correcto para resolverlo.</p>
CTER	REFLEXIÓN Y FEEDBACK (5 min)	<p>Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. Se le dejará como meta para la siguiente sesión escribir algún conflicto personal y buscar una solución en base a lo trabajado en la sesión.</p>
DURACIÓN:		60 minutos
ORIENTACIÓN		Se recomienda que dar el tiempo suficiente para que la dinámica central se pueda desarrollar con calma.

EVALUACIÓN	
OBJETIVO	Recordar lo aprendido en el primer módulo (conciencia emocional).
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Paraguas
ACTIVIDAD	DESARROLLO
<i>Poniendo en práctica lo aprendido</i> (5 min)	<p>La isla se hunde</p> <p>Para esta dinámica se van a formar tres grupos y a cada grupo se le va dar una hoja. Posteriormente se les dirá que la isla donde se encuentran se está hundiendo por lo que tienen que tratar de llegar a la isla más cerca solo con la hoja que se les dio por grupo. Para esto las dos únicas reglas son, que todos los participantes del grupo deben pisar la hoja y que deben pasar tomados de la mano.</p>
<i>Rueda de conocimientos</i> (5 min)	<p>Se hará una competencia de conocimientos, para esto se formaran tres grupos y se harán una serie de preguntas con respecto a los temas trabajados en el módulo.</p> <p>Las participantes estarán formadas en fila por grupo, el moderador dirá la pregunta y la persona que esta primera en la fila si sabe la respuesta deberá salir corriendo y coger el paraguas que estará al otro extremo. Una vez que coge el paraguas dirá la respuesta y si esta es incorrecta la que llegó segunda podrá dar su respuesta. Gana el equipo que responda la mayor cantidad de preguntas.</p> <p>Resolver cuestionario del anexo N°7</p>

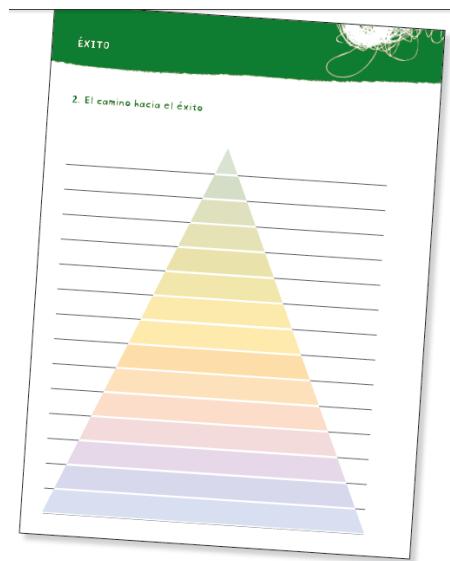
MODULO 5: COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR

TALLER VIVENCIAL 22 MODULO 5: COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR	
TITULO:	“El esfuerzo va antes que el éxito, también en el diccionario”
INTRODUCCIÓN:	Introducción El éxito consiste en que el resto nos vea, nos aprueben y nos valoren. Sin embargo, la cuestión no es ser del gusto del resto, disimular nuestros límites o fingir sentimientos. Es algo mucho más profundo, simple y noble. Para alcanzar el éxito personal (en casa, en el trabajo, con las amistades) no hay nada mejor que convertirse en una persona más abierta, tolerante y preocupada por el resto. Es agradable mirarse a uno/a mismo/a y sentirse a gusto o conforme con la forma de ser y el comportamiento de uno/a mismo/a.
OBJETIVOS:	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Entender que la palabra éxito tiene más de una definición. ✓ Comprobar que de una persona a otra puede cambiar el significado de la palabra éxito. ✓ Deducir el camino que deberíamos seguir para ser una persona exitosa.

MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Cañón Multimedia, laptop y parlantes • Fichas, lapiceros • Cartulinas y plumones • Bufandas 	
INICIO	TECNICAS:	DESARROLLO:
	GIMNASIA MENTAL: (3 min)	<p>MEMORIOM Memoriza la siguiente fila de personas:</p>  <p>juego de memoria personas 2)Responde a estas preguntas: ¿En qué lugar se encuentra la mujer con bufanda amarilla? ¿En qué lugar se encuentra el hombre más alto? ¿Cómo es el hombre en la posición 4? ¿Cómo es el hombre de la última posición?</p>
	SABERES PREVIOS: (5 min)	<p>PREGUNTAME: Se despertarán los saberes previos y seguidamente damos inicio a nuestro tema central el cual es el éxito, en primer lugar, cada participante tratará de explicar qué significado tiene el éxito, personas exitosas que conoce y como cree que ha obtenido los éxitos, además se le preguntara en qué aspectos le gustaría destacar o alcanzar el éxito.</p>
DESARROLLO	MOTIVACION: (5 min)	<p>EL GATO Y EL RATÓN Sentadas todas las personas en el suelo en círculo se escogen dos objetos (dos bufandas de diferentes colores, por ejemplo). Un color hace de ratón y otro de gato. Las personas del círculo irán pasando los objetos rápidamente. Cuando una persona recibe el ratón intentará pasarlo para evitar que lo coja el gato. Cuando recibe el gato intentará pasarlo intentando conseguir que alcance al ratón. Habremos pasado un buen rato y quizás el ratón haya ganado en confianza frente a su clásico perseguidor.</p>
	DINAMICA CENTRAL: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO:	<p>MIS OBJETIVOS Se dara la indicación de que formen dos grupos A y B, respectivamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. El primer grupo, forma una fila como un gusano, y la primera persona tendrá los ojos vendados con una chalina y tendrá en su mano dominante un globo con la palabra éxito, II. Tendrán que recorrer gran parte del auditorio sin hablar, comunicando con señas III. Una vez que lleguen al punto, tendrán que regresar y la cabeza de la fila que se encuentra vendada tendrá que

	(35 min)	<p>pegar el globo “Exito” en una circulo con la palabra EXITO</p> <p>IV. El otro grupo se pondrán en los costados y tendrán que decirle palabras de desaliento como por ejemplo “no van a poder, que siempre fracasan” “Otra vez van a perder”</p> <p>Orientaciones</p> <p>Una vez que los dos grupos hayan logrado colocar el globo en la el circulo de “Exito”, se aumentara la complejidad del juego, y se pondrán los dos primeros la chalina vendado en sus ojos y se pondrán varios obstáculos en el camino, como sillas, mesas, etc para que sea mucho más difícil, tendrán que buscar la forma mas estrategia de llegar al éxito, disfrutar el proceso, vencer los obstáculos y las palabras de desaliento del otro grupo.</p>
CIER RE	REFLEXIÓN (5 min)	<p>Se resumirá los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas.</p> <p>Se le dejará como meta para la siguiente sesión la cual será: El moderador repartirá unas preguntas para que respondan en su diario emocional</p> <p>PREGUNTAS</p> <p>¿Qué es para ti el éxito?</p> <p>Piensa en alguien cercano/a ti y que tú consideres exitoso/a.</p> <ul style="list-style-type: none"> -A nivel personal, ¿qué logro ha alcanzado? -A nivel social, ¿qué logro ha alcanzado? -A nivel laboral, ¿qué logro ha alcanzado? -A nivel familiar, ¿qué logro ha alcanzado?
DURACIÓN:	60 minutos	
ORIENTACIO N:	Se aconseja que durante la dinámica central, disfruten el proceso, de cada tropiezo, de cada caída, de cada acierto, por que lo mas importante no solo es conseguir el éxito, si no disfrutar el camino.	

Anexo N°21



TALLER VIVENCIAL 23
MODULO 5: COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR

TITULO:	“Plantilla para lograr objetivos”	
INTRODUCCIÓN:	<p>Los logros son el motor de nuestra vida. Cuando las personas queremos conseguir algo, desarrollamos nuestras habilidades. Y cuando hemos obtenido eso que suponemos valioso, creemos aún más en nuestras destrezas, y eso nos empuja a querer obtener otros logros. Sin embargo, la falta de logros nos lleva a la incapacidad y la frustración, y nos crea una imagen errónea sobre nuestras capacidades: “no puedo”, “es difícil”, “no valgo para eso”, etc.</p> <p>Pero los logros son la consecuencia del esfuerzo, y éste debe ser el correcto. Por ello, los logros son la consecuencia de un plan de acción que, si está bien estructurado y planificado, nos ayudará a llegar más fácilmente a logro de nuestros objetivos.</p>	
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adquirir la capacidad planificar y perseverar para el logro de los objetivos. <p>Objetivo Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Identificar objetivos. ✓ Reflexionar sobre cómo lograrlo. ✓ Prevenir las posibles dificultades y recursos necesarios. 	
MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sonido, proyector y laptop • Hojas blancas • Bola de hilo y globos • Sillas y mesas • Hoja A3 	
INICIO	TECNICAS:	DESARROLLO:
	GIMNASIA MENTAL: 5 min)	<p style="text-align: center;">EXPRESION MUSICAL:</p> <p>Se empieza realizando un estiramiento general en todo el cuerpo, con ejercicios de respiración, seguidamente se realizará un ejercicio aeróbico de 40 segundos para mejorar la circulación sanguínea en todo el cuerpo. Luego se practicarán tres ejercicios de las primeras sesiones de Brain Gym: Gateo cruzado, ocho perezoso, toques y círculos. Cuando ya lo tengan dominado se pondrá la canción “Señorita de Shawn Mendes y Camila Cabello” y se realiza un ejercicio de improvisación musical combinado con los tres ejercicios de Brain Gym ya mencionados al ritmo de la música.</p>
SABERES PREVIOS:		PREGUNTAME:

	(10 min)	<p>Se despertarán los saberes previos de la anterior clase, preguntando qué es lo que más recuerdan de la clase anterior y mencionaran un ejemplo relacionándolo con su vida con la bola de hilo generando una telaraña de ideas. Seguidamente se les preguntara para estimular su curiosidad en su diario emocional ¿Por qué es tan difícil lograr un objetivo? Luego se reunirá todas las ideas escritas en su diario emocional y mediante imágenes se relatará un esquema de como planificar tus objetivos.</p>
	MOTIVACION: (10 min)	<p>CODIGO SECRETO</p> <p>Se formaran dos filas con su respectiva silla, y el ultimo integrante de cada fila, tendrá que enviar un numero cifrado al primero de la fila en lo siguiente: Un toque en la cabeza significa 100, un toque en el hombro izquierdo significa 10 y un toque en el hombro derecho significa 1, y así tocando varias veces pueden aumentar la cantidad, seguidamente el moderador brindara 3 códigos iguales a los dos grupos y el equipo que termine primero debe colocar una canica en la pequeña botella y hacer sonar y quien acierte ganara el juego.</p>
DESARROLLO	DINAMICA CENTRAL: MUSICOTERAPIA APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: (30 min)	<p>PLANTILLA GANADORA</p> <p>Se les dará una plantilla en tamaño A3, para que llenen su plan de acción para lograr sus objetivos. Aclarando que la plantilla se puede utilizar en cualquier momento del curso, cada vez que el adolescente tenga un objetivo (académico, personal). Daremos a los adolescentes una copia de la plantilla en un tamaño A3 (Anexo N°22). Cada cual lo completará de forma individual, y si lo desea, el tutor o tutora, otro profesor o profesora o algún compañero o compañera pueden hacerle el seguimiento y la evaluación.</p> <p>1.La importancia de la planificación:</p> <p>Con la ayuda de un fondo musical se les contara la historia de Willy Smith y como para lograr sus objetivos, lo dividió en pequeñas partes hasta lograr lo que creía imposible.</p>
CIERRE	REFLEXIÓN Y FEEDBACK (5 min)	<p>Se resumirán los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. También se les dejará una meta para la siguiente sesión, la cual será crear un horario de metas para darte seguimiento a sus objetivos.</p>
DURACIÓN:		60 minutos
ORIENTACIONES:		<p>Se recomienda poder adquirir o construir una agenda personal para organizar y diferenciar las metas verdaderamente importantes de las urgentes.</p>

Anexo N°22

Objetivo: _____
Beneficios del objetivo: _____
Dificultades del logro del objetivo: _____
Cómo afrontar cada dificultad: _____
Medios necesarios para lograr el objetivo: Cuáles tengo _____ Cuáles no tengo _____ Qué hacer con los que no tengo _____ La ayuda que necesito (quién) _____
¿Cuáles son tus planes de acción y cómo los vas a afrontar?
¿Qué emociones ayudan a lograr el objetivo?
¿Qué emociones debería trabajar?

TALLER VIVENCIAL 24

MODULO 5: COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR

TITULO:	“Construyendo el camino hacia nuestros sueños”
INTRODUCCIÓN:	Todos y todas tenemos sueños y una capacidad increíble para crearnos propósitos. El poder que tenemos para crearnos propósitos constantemente es interminable. Pero disponemos de poco tiempo y, a menudo, de pocos recursos, por lo que debemos elegir aquellos que merecen la pena, convirtiendo en objetivos nuestros sueños. Estos objetivos son realmente importantes e influyen en nuestra vida... así que es muy importante elegir bien nuestros objetivos.
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adquirir la capacidad de fijar objetivos positivos a corto y a largo plazo. <p>Objetivo Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Aprender cómo se hace un proyecto de vida realista ✓ Definir mis objetivos de vida ✓ Clasificarlos según el plazo (corto, medio o largo plazo) que tenemos y según lo que queremos lograr

MATERIALES:		<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de sonido • Hojas blancas • Fichas • Recortes de revistas • Goma, tijeras, plumones • Cañón y laptop • Hojas de periódico
INICIO	TECNICAS:	DESARROLLO:
	GIMNASIA MENTAL: (2 min)	<p>ACERTIJO MENTAL: Se les presentara un video con 3 acertijos mentales, por ejemplo: Palitos de Fosforo, Sumas y restas, estacionamiento, para promover la creatividad, logro de objetivos y el pensamiento deductivo.</p>
	SABERES PREVIOS: (5 min)	<p>PREGUNTAME: Se despertarán los saberes previos preguntados ¿Qué es el proyecto de vida? ¿su importancia? ¿Qué pasaría si la gente no tendría metas? Etc. Y seguidamente damos inicio a nuestro tema central el cual es ““Construyendo mi proyecto de vida””, para esto vamos a dar a conocer que son los objetivos, como la identificamos y porque son importantes para nuestra vida. Tambien se les pasara el video “Tu propósito” https://www.youtube.com/watch?v=gt6TXBax4qs</p>
DESARROLLO	MOTIVACION: (5 min)	<p>CONSTRUYENDO LA TORRE MAS ALTA Se formarán dos grupos, con varios sorbetes de plástico, dando la indicación de que tienen que construir la torre más alta y que se mantenga estable, ganara el equipo que construya la torre más alta. De esta forma se aprenderá a planificar y realizar una estrategia para conseguir el objetivo.</p>
	DINAMICA CENTRAL: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: (30 min)	<p>ARMANDO MI PROYECTO DE VIDA Se les dará el siguiente formato (Anexo N°23) para que lo completen con sus sueños, metas u objetivos, le pongan una fecha límite para cumplirlo y finalmente tendrán que escribir que acciones tomaran para cumplirlos. Posteriormente a esto se les pasara el video “Mis propósitos - Yuya” https://www.youtube.com/watch?v=cKz-7_GqKtw&t=257s para que aprendan a como diseñar un planer visual para que tengan presente sus objetivos u metas planteadas para el año. Luego se les dará revistas, cartulinas, hojas de colores, gomas, tijeras, etc para que realicen su planer visual y lo decoren como ellas lo deseen, para que luego lo coloquen en su habitación para que lo tengan presente.</p>
CIERRE	REFLEXIÓN Y FEEDBACK (10 min)	Se resumirá los aspectos fundamentales del aprendizaje y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas. Finalmente hacerles escuchar con los ojos cerrados el audio de “El tren de la vida” https://www.youtube.com/watch?v=llVc7s88KdY luego analizaremos el mensaje de esta hermosa reflexión.
DURACIÓN:		60 minutos
ORIENTACIÓN		Darles el tiempo suficiente para explicarles a cada una como deben llenar el formato de proyecto de vida, para que puedan colocar objetivos reales y medibles, para que así se les haga fácil cumplirlo. Así mismo aclarar desde un inicio cuanto

tiempo tienen para armar su planer visual, ya que pueden demorar más de lo establecido.

Anexo N° 23

MI PROYECTO DE VIDA

NOMBRE: _____

MATERIAL	SALUD
1. Objetivo: _____ 2. Fecha: _____ 3. Acción a tomar: _____	1. Objetivo: _____ 2. Fecha: _____ 3. Acción a tomar: _____
EDUCACION	
1. Objetivo: _____ 2. Fecha: _____ 3. Acción a tomar: _____	1. Objetivo: AMOR A MI MISMO 2. Fecha: _____ 3. Acción a tomar: _____
AMOR	
1. Objetivo: AMOR AL PROJIMO 2. Fecha: _____ 3. Acción a tomar: _____	1. Objetivo: _____ 2. Fecha: _____ 3. Acción a tomar: _____

"TODO LO QUE HAGO, LO HAGO POR MI"

FIRMA

TALLER VIVENCIAL 25 MODULO 5: COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR

TITULO:	“Aprendiendo a Ser Feliz”.
INTRODUCCIÓN:	El bienestar subjetivo consiste en estar a gusto con uno/a mismo/a. Tal y como muestra la palabra “subjetivo”, el bienestar subjetivo es algo que depende de uno mismo. Deberíamos ser capaces de sentirnos a gusto con lo que tenemos ya sea con mucho o con poco.
OBJETIVOS:	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a generar experiencias positivas y óptimas en la vida personal y social. <p>Objetivo Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la capacidad de aprendizaje, atención, concentración, resolución de problemas, confianza, autoestima, relaciones interpersonales, etc, a través del ejercicio de ambos hemisferios cerebrales (braingym). ✓ Lograr un aprendizaje significativo mediante los conocimientos previos. ✓ Ser consciente de nuestro propio bienestar. ✓ Conocer y llevar a la práctica las dinámicas para superar el malestar y llegar al bienestar.
MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos Equipo de sonido, laptop y parlantes • Hojas blancas • Sillas y mesas • Globos

	TECNICAS:	DESARROLLO:
INICIO	GIMNASIA MENTAL: (5 min)	<p>GIMNASIA MENTAL ABC:</p> <p>Se empezará la sesión con un estiramiento corporal con posiciones de yoga (con música de yoga 80bpm), seguidamente para activar el cuerpo se realizará un ejercicio aeróbico “Escalando la montaña, sentadillas con salto” acompañado con una música de 110 BPM Seguidamente se realiza la gimnasia mental llamada ejercicio de Atención ABC en la cual por cada letra indicada en un orden específico, el participante tendrá que levantar la mano derecha, izquierda o ambas, se puede agregar un juego de Lumocity.</p>
	SABERES PREVIOS: (5 min)	<p>PREGUNTAME:</p> <p>Primeramente se recordarla lo más importante de la sesión anterior, luego se utilizará la técnica del “Curioso Sócrates” caminando por todo el auditorio con posiciones de pensador, y hablando con uno mismo, tratando de reflexionar sobre la siguiente pregunta, ¿Eres verdaderamente Feliz? ¿Qué es la felicidad?</p> <p>Luego con ayuda de la Inteligencia Multiple Visual, donde se presentaran varias fotografías de un Viajes al Colca, enseñando todo el proceso para vivir la felicidad para esto vamos a dar a conocer que es la felicidad, como la identificamos y porque son importantes para nuestra vida.</p> <p>Después se les pasara el video “El Chavo y su legado de la Felicidad”</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=7TvUUZRi0XY para posteriormente crear individualmente su definición de felicidad.</p>
	MOTIVACION: (5 min)	<p>EL GATO Y EL RATON</p> <p>Se formará un círculo con todas las participantes, seguidamente se les dará dos chalinas, una de color negro la cual representará el gato y otro de color marrón que representará el ratón. La dinámica consiste en que tienen que amarrarse la chalina en el cuello y desatarla para después pasarla a su compañero de costado lo más rápido posible para no dejar que el gato atrape al ratón; la distancia entre el gato y el ratón, será de tres personas, pierden el participante que se queda con ambas chalinas.</p>
DESARROLLO	DINAMICA CENTRAL: DRAMATIZACIÓN: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: (30 min)	<p>APRENDIENDO A SER FELICES</p> <p>La siguiente actividad tiene como objetivo enseñar los pasos necesarios para pasar de una situación de malestar a una de bienestar. Son necesarios seis pasos. Los dos primeros se harán en clase y de forma individual, y los otros cuatro se realizarán fuera de clase o en algún sitio agradable y tranquilo.</p> <p>Primer paso: Identificar un tema que me cree malestar. “Indicadores del malestar: Preocupación, inseguridad, miedo, vergüenza, asco, culpa, pena, tristeza, falta de interés, ira... Escribe en una ficha las ideas, imágenes, pensamientos y emociones sobre un tema que te cree malestar.”</p> <p>.....</p> <p>Segundo paso: Analizar el porqué del malestar e imaginar la situación de bienestar. Recuerda todo lo aprendido y saca el aprendizaje, la sabiduría que conlleva el error “Piensa por qué</p>

tienes esa situación de malestar y a qué otra situación quieres pasar. ¿Cuál es la situación que quieras obtener? Imagina esa situación que te hace sentir bienestar.

Imagina esa situación de bienestar: ilusión, humor, amor, alegría, sonrisa, placer...

Con todo el grupo

Después de comprobar que los dos primeros pasos se han dado correctamente, pasaremos a un lugar al aire libre, o a algún sitio tranquilo y agradable. Los alumnos y alumnas estarán de pie, separados/as, en silencio y con los ojos cerrados. Podemos ayudarnos de un pañuelo para cerrar los ojos. El lugar y el ambiente deben ser suficientemente tranquilos.

Tercer paso: Llenarnos de aire y envolver las emociones negativas “Tomar las imágenes, pensamientos y emociones que nos provocan la situación de malestar antes identificada y, de pie, con los ojos y los puños cerrados, tomaremos aire lo más profundamente que podamos, mientras pensamos que estamos subiendo un monte conocido. Cuando tengamos los pulmones llenos de aire, mantendremos la respiración, con los puños muy cerrados, mientras imaginamos que hemos llegado a la cumbre del monte. Junto con nosotros y nosotras, hemos llevado al monte todas las imágenes, pensamientos y emociones negativas que nos provocan malestar.”

Cuarto paso: Expulsamos el aire y las emociones negativas “Mientras expulsas el aire y vacías poco a poco los pulmones, has visualizado el camino que estás haciendo monte abajo, e imaginarás que estás tirando los pensamientos, imágenes y emociones que te crean malestar y que has subido contigo hacia el monte. Imaginarás que has llegado del monte al mar y te darás cuenta de que, al mismo tiempo, has tirado las imágenes, pensamientos y emociones que te crean malestar.

Nota: repetiremos los pasos 3 y 4 tantas veces como sean suficientes hasta lograr una relajación completa. Estos ejercicios deben realizarse con los ojos cerrados, en silencio y con total seriedad, y no a modo de juego y diversión.

Quinto paso: Insertar las ideas, pensamientos, imágenes y emociones que creen bienestar. “Ahora estás siendo consciente de que tienes mucha fuerza. Con los ojos cerrados “visualizas”, imaginas una potente fuente de luz que ilumina tu cuerpo. Imagina que esa potente luz ilumina todo tu cuerpo, tu interior. Ilumina cada parte y órgano de tu cuerpo. Y, mediante la fuerza que te proporciona esa luz, imagina tu bienestar: paz, ilusión, amor, sonrisa, placer, sientes todo eso en tu interior. No oyes nada, pero sientes una gran fuerza en tu interior. Estás siendo consciente de que puedes obtener todo lo que quieras, por encima de todo. Nos mantendremos en esa situación durante un tiempo, en silencio y tranquilos/as”.

Sexto paso: lo he logrado “Date cuenta de que tú mandas. De que tienes el mando sobre tu cuerpo, sentimientos y pensamiento, y por encima de todo, sientes una gran alegría en tu interior, paz, tranquilidad, has logrado el bienestar.”

		Al finalizar el ejercicio, en la clase y con el grupo, haremos la valoración del ejercicio realizado, y quien quiera podrá dar a conocer su vivencia
CIERRE	REFLEXIÓN FINAL (10 min)	Se resumirán los aspectos fundamentales de la felicidad y se motivará a que hagan preguntas para que no queden dudas, además para que el tema quede muy bien comprendido se les pasará el video "la llave de la felicidad" https://www.youtube.com/watch?v=L6eS5TH1jA . Finalmente se realizará un pequeño compartir, dando fin a todo el programa de Educación Emocional.
DURACIÓN:		60 minutos

EVALUACIÓN	
OBJETIVO	Evaluar el nivel resiliencia con la escala de Wagnild y Young
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Plumones de pizarra • Escala de Wagnild y Young • Hojas blancas
ACTIVIDAD	DESARROLLO
<i>Renaciendo</i> (5 min)	<p>Esta dinámica consiste en que las participantes se sentaran en círculo alrededor de un balde con una vela al costado, luego se les proporcionara un papel en el cual escribirán todos los problemas que las atormenta y no las deja ser felices, ni avanzar hacia sus metas. Una vez que los han escrito, lo doblaran y lo quemaran en el balde con el fin de que dejen atrás todos esos problemas y a partir de ese momento se renueven y continúen hacia adelante luchando por sus metas.</p>
<i>Evaluación</i> (10 min)	<p>Escala de Wagnild y Young: La Escala de Resiliencia fue elaborada con el propósito de identificar el grado de resiliencia individual considerado como una característica de la personalidad positiva que permite la adaptación del individual. La escala consta de 25 ítems, respecto a los cuales los encuestados deben indicar el grado de aprobación o desaprobación, está conformada por dos factores, cada uno de los cuales refleja la definición teórica de resiliencia.</p> <p>Factor I: Comprende 17 Ítems Se llama "Competencia personal" e indica auto confianza, independencia, decisión, invencibilidad, ingenio, perseverancia.</p> <p>Factor II: Comprende 8 Ítems Se llama "aceptación de uno mismo" y de la vida e indica adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable con sentimiento de aceptación por la vida y un sentimiento de paz a pesar de la adversidad.</p> <p>Estos factores toman en consideración los siguientes indicadores de resiliencia:</p> <p>1. Ecuanimidad: Denota una perspectiva balanceada de la propia vida y experiencias, tomar las cosas tranquilamente y moderando sus actitudes ante la adversidad.</p> <p>2. Perseverancia: Persistencia ante la adversidad o el desaliento, tener un fuerte deseo del logro y autodisciplina.</p> <p>3. Confianza en sí mismo: Habilidad para creer en sí mismo, en sus capacidades.</p> <p>4. Satisfacción personal: Comprender el significado de la vida y cómo se contribuye a esta.</p>

	5. Sentirse bien sólo: Nos da el significado de libertad y que somos únicos y muy importantes.
--	---

ANEXO J

BASE DE DATOS

NOMBRE	Número	EDAD	CONDICI ÓN EDUCATI VA (FRR=1)	PRE TEST = 0; POST TEST=1	Grupo (0=control; 1=experim ental)																									
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
D.M.U.	1	14	1	0	0	6	7	7	6	6	5	6	7	7	2	2	7	3	2	7	6	2	6	2	2	6	6	7	6	
L.A.Q.	2	13	2	0	0	6	5	7	5	1	2	4	7	7	6	3	1	1	7	5	3	4	2	7	5	3	2	6	7	7
D.H.	3	15	2	0	0	6	7	6	6	6	4	4	7	7	7	6	4	6	4	6	2	6	2	2	2	4	7	7	7	
C.S.C.	4	14	2	0	0	6	6	7	6	6	7	3	5	7	6	7	1	3	6	2	7	5	6	7	4	4	6	7	6	4
M.C.Ch.Cf	5	16	2	0	0	7	6	6	5	7	3	7	5	7	7	6	2	5	7	5	3	6	6	7	6	7	7	6	2	2
L.L.P.F.	6	16	1	0	0	7	7	5	6	5	7	6	6	7	7	5	5	6	6	6	7	6	7	3	5	3	7	5	6	5
S.R.A.H.	7	14	1	0	0	3	5	3	6	2	6	2	5	7	4	3	2	3	7	4	4	7	3	5	2	4	5	7	7	7
G.F.C.	8	14	2	0	0	6	6	7	6	5	5	6	6	7	7	1	5	7	6	6	5	4	7	6	7	5	6	6	5	6
E.P.F.	9	13	1	0	0	7	7	5	7	6	7	5	6	7	7	6	5	5	7	5	5	5	4	4	3	7	4	6	7	7
M.A.F.	10	16	2	0	0	6	5	6	6	6	5	5	2	5	6	7	2	5	6	6	6	6	7	6	6	2	7	7	6	
I.A.E.	1	17	3	0	1	6	7	7	5	5	5	5	6	7	7	2	2	6	3	2	7	5	2	6	1	1	6	6	6	6
M.I.M.Q.	2	15	2	0	1	5	5	6	5	1	2	3	6	7	5	3	0	0	7	5	2	3	1	7	5	3	2	5	7	6
L.C.G.	3	15	2	0	1	5	7	5	5	6	5	4	3	6	7	7	5	4	6	3	6	1	6	1	2	1	1	3	6	7
M.J.R.H.	4	13	2	0	1	6	6	7	5	6	6	3	4	7	5	7	1	3	5	2	7	4	6	7	4	4	6	7	5	4
M.N.E.	5	17	2	0	1	6	5	6	5	7	3	7	5	7	6	6	1	5	6	5	2	5	5	7	5	7	5	2	1	
M.H.P.M.	6	17	2	0	1	7	7	4	5	4	7	6	6	6	7	4	5	6	6	6	7	6	6	2	5	3	7	5	5	5
P.S.C.	7	17	3	0	1	3	5	3	6	1	6	1	5	6	4	3	2	3	6	4	3	7	3	5	1	4	4	6	6	6
L.S.C.C.	8	14	2	0	1	6	6	6	4	5	6	5	7	6	6	1	5	7	6	6	5	4	6	6	7	6	7	4	6	
E.J.P.F.	9	15	1	0	1	6	7	5	7	6	7	4	6	7	7	6	4	5	6	5	5	4	4	4	2	7	4	6	7	7
K.M.O.V.	10	14	2	0	1	5	5	6	5	6	4	5	2	4	6	6	1	5	6	6	5	5	7	6	6	1	6	7	6	
D.M.U.	1	14	1	1	1	1	7	1	7	7	7	5	6	6	7	4	5	5	5	4	7	6	4	5	4	6	7	6	7	7
L.A.Q.	2	13	2	1	1	6	5	7	5	3	2	5	5	7	6	3	4	3	7	5	6	4	2	6	5	5	2	6	7	7
D.H.	3	15	2	1	1	5	1	5	3	3	3	3	7	5	6	3	3	3	5	3	7	1	6	1	3	7	3	3	6	
C.S.C.	4	13	2	1	1	1	2	6	7	7	7	2	2	4	4	5	2	4	5	5	1	7	3	2	5	7	3	7	1	
M.C.Ch.Cf	5	16	2	1	1	6	6	5	6	7	6	7	6	7	7	6	2	5	7	2	7	6	5	6	6	4	6	2	6	
L.L.P.F.	6	16	1	1	1	6	7	5	7	5	7	6	7	7	4	5	6	7	5	7	4	4	3	5	3	7	5	6	6	
S.R.A.H.	7	14	1	1	1	2	3	2	1	7	3	1	3	1	4	3	1	3	5	6	7	1	3	1	2	5	1	3	2	4
G.F.C.	8	14	2	1	1	6	6	6	5	2	5	7	6	7	6	6	2	5	6	7	5	6	3	6	4	3	6	6	5	6
E.P.F.	9	13	1	1	1	5	1	7	7	6	6	5	6	5	7	6	6	5	7	1	6	7	6	4	5	3	6	7	7	
M.A.F.	10	16	2	1	1	6	7	6	6	5	5	5	1	6	5	2	5	6	6	6	6	7	6	6	2	7	7	6		
I.A.E.	1	17	3	1	1	6	5	6	6	6	6	5	7	7	7	6	5	6	6	6	5	6	5	6	5	6	6	7	7	
M.I.M.Q.	2	15	2	1	1	5	4	5	6	6	6	5	6	7	7	6	7	6	6	5	6	6	6	6	5	6	6	5	6	7
L.C.G.	3	15	2	1	1	5	4	5	6	6	6	5	6	7	7	6	5	6	5	7	5	6	6	5	6	6	6	5	6	7
M.J.R.H.	4	13	2	1	1	5	4	5	6	6	6	6	6	7	7	6	6	5	6	5	6	5	6	5	6	6	6	6	6	6
M.N.E.	5	17	2	1	1	6	5	6	5	6	6	7	6	7	6	6	4	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	7	6	
M.H.P.M.	6	17	2	1	1	6	5	6	6	6	6	6	6	6	7	7	6	5	5	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6	7
P.S.C.	7	17	3	1	1	7	5	7	6	6	5	5	7	7	6	5	6	5	5	5	6	5	6	6	5	6	6	7	7	
L.S.C.C.	8	14	2	1	1	5	4	5	6	5	6	5	6	7	7	6	6	5	7	5	6	6	5	6	6	5	6	6	7	
E.J.P.F.	9	15	1	1	1	6	5	6	5	6	6	6	6	7	7	6	7	6	6	5	7	5	6	6	5	6	6	6	6	7
K.M.O.V.	10	14	2	1	1	6	7	6	6	7	6	7	7	7	6	7	6	6	7	6	6	6	7	6	6	6	7	6	6	7

CASO

CLÍNICO 1

HISTORIA CLÍNICA PSICOLÓGICA

ANAMNESIS

1. DATOS DE FILIACIÓN

- Nombres y Apellidos : S. D. F.
- Edad : 12 años
- Sexo : Masculino
- Fecha de Nacimiento : 15/07/2006
- Lugar de Nacimiento : Arequipa
- Grado de Instrucción : 4to de primaria
- Procedencia : Arequipa
- Ocupación : Estudiante
- Religión : Católica
- Informantes : Madre y padre del paciente
- Lugar de Evaluación : Hospital III Yanahuara EsSalud
- Fechas de Evaluación : 31/10, 5,8,9 y 24 de noviembre del 2018
- Examinadora : Joselyn Melissa Llerena Gutierrez

2. MOTIVO DE CONSULTA

El paciente viene a consulta acompañado de su madre, quien refiere “que su menor hijo presenta problemas de aprendizaje ya que no puede leer y por tal motivo ha repetido el año en tres ocasiones.”

3. HISTORIA DE LA ENFERMEDAD O DEL PROBLEMA ACTUAL

El problema del niño empezó cuando este inicio su etapa escolar, ya que presentaba dificultad para distinguir la derecha de la izquierda, no retenía secuencias (estaciones, días de la semana, meses, etc), se le dificultaba seguir instrucciones y se distraía con mucha facilidad. Al iniciar la primaria a los 6 años su problema se hizo aún más evidente ya que según manifiesta la madre, el niño no hacia las tareas, lloraba cuando iba al colegio, tenía dificultad para leer y escribir ya que no recordaba las formas de las letras, invertía y omitía letras y números. Durante estos años no recibió ningún tipo de tratamiento ya que los padres no tenían dinero para llevarlo a terapia, por lo que la madre optó por ayudarlo en las tareas escolares por las tardes, mejorando un poco su escritura, pero en cuanto a la lectura no se vio ninguna mejoría.

4. ANTECEDENTES PERSONALES

Periodo del desarrollo

Etapa Pre-natal

La edad de la madre durante la gestación era de 34 y el padre de 43 años, este fue su tercer embarazo y fue planificado. La salud de la gestante y del bebe durante este periodo estuvo en riesgo, ya que la madre presento amenaza de aborto durante todo su embarazo, por lo que constantemente se sentía triste y preocupada por la salud de su bebe. Sin embargo, ella tuvo el cariño y apoyo de su esposo e hijos durante todo este periodo. Recibió estimulación prenatal, su alimentación fue adecuada y hubo control médico durante esta etapa.

Etapa Natal

El niño nació a los 9 meses, por parto eutóxico; peso 2.300 kg y según refiere la madre hubo indicadores de sufrimiento fetal durante el trabajo de parto, por lo que el niño presento hipoxia perinatal y tuvo que quedarse internado 2 días en la incubadora.

Etapa Post-Natal - Desarrollo Psicomotor

El niño se sentó solo a los 6 meses, gateo a los 7 meses y sus primeros pasos los dio al año y 4 meses. Según refiere la madre el niño era demasiado inquieto para su edad. En cuanto al lenguaje, dio sus primeras palabras al año 6 meses y controló sus esfínteres a los 2 años.

Rasgos Neuropáticos

Cuando el niño cumplió 3 años, su madre empezó a trabajar dejándolo al cuidado de sus hermanos, por lo que el niño empezó a temerle a la oscuridad y a quedarse solo, llegando a orinarse todas las noches en su cama. Dicho temor se mantiene actualmente por lo que el niño opta por dormir con las luces prendidas en su habitación.

Etapa pre-escolar y Escolar

El niño inicio su escolaridad a los 4 años asistiendo a un colegio de educación inicial, donde ya se evidenciaron algunas señales sobre su dificultad de lecto-escritura, a los 6 años ingresa a la primaria, no mostrando agrado por asistir al colegio ya que se le dificultaba aprender las letras y los números, sin embargo, paso de año y en 2do grado se hizo aún más evidente su problema de lectoescritura, por lo que algunos maestros optaban por evaluarlo oralmente y en ocasiones no lo apoyaban mucho para que él pueda mejorar. Repitió 2do y 3er grado en el colegio Joule, para 4to grado lo cambiaron al colegio John Kennedy en el cual también repitió de año. Actualmente tiene 12 años y cursa el 4to grado de primaria en el colegio Kenneth Hagin donde le agrada los cursos de arte y religión, sin embargo, muestra dificultad en los cursos de matemática y comunicación; además, su conducta en el salón de clase no es buena, ya que según refiere la profesora, el niño habla

mucho, molesta a sus compañeros y no trabaja en clase. Actualmente su rendimiento académico es deficiente por lo que el niño está apunto de repetir el año nuevamente.

Desarrollo Cognoscitivo y Motor

El niño no tiene una buena ubicación espacial, presenta problemas de atención y de lectoescritura, además que no tiene una buena destreza motora fina.

Problemas Físicos y Emocionales

El niño presento enuresis nocturna hasta el año pasado; emocionalmente, el niño se siente triste y solo ya que refiere no tener amigos.

Desarrollo y Función Sexual

El paciente no hizo preguntas con referencia al sexo y a la procreación, sin embargo, su padre le conto como nacían los bebes cuando él tenía 6 años.

Hábitos y costumbres

Al niño le gusta mirar televisión, jugar con su pelota y jugar videojuegos en la computadora o el celular.

5. ANTECEDENTES MÓRBIDOS PERSONALES

Enfermedades y accidentes

A los 8 años le dio apendicitis por lo que tuvo que ser intervenido quirúrgicamente.

Personalidad Pre mórbida

El paciente siempre fue un niño muy inquieto, alegre, juguetón, engreído y muy cariñoso. Sin embargo, es un niño bastante inseguro, le gusta llamar mucho la atención, tiene miedo a quedarse solo en casa y le teme a la oscuridad.

Actividad Social

Es un niño sociable, no tiene dificultad para jugar con otros niños.

6. ANTECEDENTES FAMILIARES

Composición Familiar

Su familia está compuesta por 4 miembros, su papá tiene 54 años y es enfermero técnico de profesión, su madre tiene 45 años y es ama de casa; tiene dos hermanos que ya están casados el mayor tiene 30 años, es ingeniero químico y vive actualmente en casa de sus papas junto a su esposa e hijos; su hermana tiene 22 años, es estudiante, pero ya es casada y actualmente vive en casa de su esposo.

Dinámica Familiar

La relación con sus hermanos es buena ya que al ser el menor es el más engreído de la casa, sin embargo, toda la familia muestra preocupación por el problema que presenta el niño, por lo que están dispuestos a apoyarlo para que pueda mejorar.

Condición Socioeconómica

Su condición socioeconómica es media, además, cuenta con los servicios básicos: luz, agua y desagüe; su vivienda es de material noble y es una vivienda propia.

Antecedentes Familiares Patológicos

En cuanto a sus antecedentes patológicos la madre presento problemas para leer y escribir cuando era niña.

7. RESUMEN

El paciente es el menor de 3 hijos y fue planificado; la madre presentó amenaza de aborto durante todo el embarazo, sin embargo, el niño nació a los 9 meses por parto eutócico, pero tuvo indicadores de sufrimiento fetal durante el trabajo de parto, por lo que el niño presentó hipoxia perinatal y tuvo que quedarse internado 2 días en la incubadora. Se sentó solo a los 6 meses, gateo a los 7 meses y sus primeros pasos los dio al año y 4 meses. En cuanto al lenguaje dio sus primeras palabras al año 6 meses y controló esfínteres a los 2 años. Presentó enuresis nocturna desde los 3 hasta los 11 años.

A los 4 años comienza su etapa escolar, donde se evidencia su dificultad para definir su lateralidad, seguir secuencias y aprender letras y números; a los 6 años el niño ingresa a la primaria donde la maestra percibe su dificultad para aprender las letras y números, sin embargo, paso de año y en 2do grado se hizo aún más evidente su problema de lectoescritura, por lo que algunos maestros optaban por evaluarlo oralmente y en ocasiones no lo apoyaban mucho para que él pueda mejorar. Repitió el año en 3 ocasiones por lo que actualmente tiene 12 años y cursa el 4to grado de primaria en el colegio Kenneth Hagin, donde aún muestra dificultad en la lectoescritura y las matemáticas, además, su conducta en el salón de clase no es buena, ya que según refiere la profesora, el niño habla mucho, molesta a sus compañeros y no trabaja en clase; actualmente su rendimiento académico es deficiente por lo que el niño está apunto de repetir el año nuevamente. El paciente siempre fue un niño muy inquieto, alegre, juguetón, engreído y muy cariñoso. Sin embargo, es un niño bastante inseguro, le gusta llamar mucho la atención, tiene miedo a quedarse solo en casa y le teme mucho a la oscuridad.

La relación con su familia es buena ya que al ser el menor es el más engreído de la casa, sin embargo, toda la familia muestra preocupación por el problema que presenta el niño, por lo que están dispuestos a apoyarlo para que pueda mejorar.

EXAMEN MENTAL

1. Actitud, porte y comportamiento

El paciente aparenta la edad cronológica que refiere, su vestimenta es adecuada, su expresión facial denota en ocasiones preocupación, en otra tranquilidad y alegría cuando obtiene un pequeño logro en las evaluaciones aplicadas; tiene el cabello corto y de color negro, es de tez trigueña y ojos negros, de contextura gruesa y talla acorde a su edad. Su tono de voz es normal, su postura es erguida, además presenta un adecuado aseo personal. Es comunicativo, amable, colaborador y respetuoso. No presenta malformaciones congénitas. No denota tics ni gestos extravagantes.

2. Atención, Conciencia y orientación

Atención

Tiene dificultad para sostener la atención durante un periodo de tiempo determinado, ya que se distrae fácilmente con cualquier estímulo externo.

Orientación

Se encuentra orientado en tiempo, espacio y persona. Discrimina adecuadamente el lugar donde se encuentra y donde vive, reconoce con normalidad a las demás personas.

Lenguaje

El curso de su lenguaje es normal. Se comunica de manera adecuada, clara y pertinente, no presenta desorden ni repeticiones en su manera de hablar, y no tiene ninguna dificultad ni problemas que comprometan negativamente el curso de su lenguaje.

Pensamiento

El curso del pensamiento exhibe ilación y coherencia entre las ideas y el contenido del mismo, se enfoca en las vivencias de sus aprendizajes. No presenta ningún tipo de pensamientos con alteraciones a considerar.

Percepción

Su percepción es estable y coherente de acuerdo al ambiente que lo rodea. No denota ningún tipo de alteración ni alucinaciones sensoriales.

Memoria

En las funciones mnémicas, su memoria remota se encuentra conservada ya que recuerda hechos cronológicos de su historia personal y familiar, sin embargo, se evidencia alteración en la memoria reciente ya que solo almacena hasta 5 unidades de información, además, le cuesta recordar el orden de los días de la semana y meses.

Fucionamiento Intelectual:

Conocimientos Generales

El paciente posee escasos conocimientos generales adecuados para su edad y grado escolar, presenta una inadecuada capacidad viso espacial; exhibe dificultades en los procesos atencionales para inhibir estímulos irrelevantes, por lo que requiere mayor esfuerzo para concentrarse, reproduce hechos pasados y recientes y su lenguaje es claro y coherente con predominio del pensamiento lógico. Sin embargo, su lectura y escritura se encuentran alteradas ya que no lee, solo copia las letras, las mismas que no identifica; así mismo, exhibe dificultades para realizar operaciones matemáticas simples y no logra distinguir su derecha ni izquierda, evidenciándose problemas en cuanto a su lateralidad.

Pensamiento: razonamiento y juicios

Su pensamiento está conservado. Respondiendo con normalidad ante situaciones abstractas. No se apoya en concretismos y el curso de su pensamiento en general es adecuado.

Estado de Ánimo y Afectos

En la esfera afectiva, no describe sus emociones, experimenta sentimientos de tristeza, inseguridad y se frustra fácilmente ante sus dificultades. Además, se da cuenta de las dificultades que experimenta, tiene deseos de aprender; sin embargo, se cohíbe ante las reacciones de su entorno social, todo ello interfiere en el proceso de enseñanza aprendizaje y en sus relaciones socio emocional.

Comprensión y Grado de Incapacidad del problema o enfermedad

Es consciente de su problema, lo cual le afecta emocionalmente ya que siente que nadie lo comprende.

Resumen

El niño aparenta la edad que refiere, su vestido es alineado, su expresión facial denota tranquilidad, pero también preocupación, su postura es erguida y se muestra colaborador, sin embargo, se hace evidente su problema de atención. Presenta un nivel intelectual promedio. Atiende por un periodo corto de tiempo, por lo que a veces hay que repetirle las preguntas. Comprende, interpreta y responde de forma positiva al medio que lo rodea. Asimismo, se muestra orientado en tiempo, espacio y persona. El curso de su lenguaje es conservado, su pensamiento es coherente y razonable. En las funciones mnémicas, su memoria remota se encuentra conservada ya que recuerda hechos cronológicos de su historia personal y familiar, sin embargo, se evidencia alteración en la memoria reciente ya que solo almacena hasta 5 unidades de información, además, le cuesta recordar el

orden de los días de la semana y meses.

El paciente posee escasos conocimientos generales adecuados para su edad y grado escolar, presenta una inadecuada capacidad viso espacial; exhibe dificultades en los procesos atencionales para inhibir estímulos irrelevantes, por lo que requiere mayor esfuerzo para concentrarse, reproduce hechos pasados y recientes y su lenguaje es claro y coherente con predominio del pensamiento lógico. Sin embargo, su lectura y escritura se encuentran alteradas ya que no lee, solo copia las letras, las mismas que no identifica; así mismo, exhibe dificultades para realizar operaciones matemáticas simples y no logra distinguir su derecha ni izquierda, evidenciándose problemas en cuanto a su lateralidad. Su pensamiento está conservado, respondiendo con normalidad ante situaciones abstractas. No se apoya en concretismos y el curso de su pensamiento en general es adecuado.

En cuanto a la esfera afectiva, no describe sus emociones, experimenta sentimientos de tristeza, inseguridad y se frustra fácilmente ante sus dificultades. Además, se da cuenta de las dificultades que experimenta, tiene deseos de aprender; sin embargo, se cohíbe ante las reacciones de su entorno social, todo ello interfiere en el proceso de enseñanza aprendizaje y en sus relaciones socio emocional.

Joselyn Melissa Llerena Gutierrez
Bachiller de Psicología
UNSA

INFORME PSICOMÉTRICO

1. DATOS DE FILIACIÓN

- Nombres y Apellidos : S. D. F.
- Edad : 12 años
- Sexo : Masculino
- Fecha de Nacimiento : 15/07/2006
- Lugar de Nacimiento : Arequipa
- Grado de Instrucción : 4to de primaria
- Procedencia : Arequipa
- Ocupación : Estudiante
- Religión : Católica
- Informantes : Madre y padre del paciente
- Lugar de Evaluación : Hospital III Yanahuara EsSalud
- Fechas de Evaluación : 31/10, 5,8,9 y 24 de noviembre del 2018
- Examinadora : Joselyn Melissa Llerena Gutierrez

2. OBSERVACIONES GENERALES

El niño aparenta la edad que refiere, su vestido es alineado, su expresión facial denota tranquilidad, pero también preocupación, su postura es erguida y se muestra colaborador, sin embargo, se hace evidente su problema de atención. Presenta un nivel intelectual promedio. Atiende por un periodo corto de tiempo, por lo que a veces hay que repetirle las preguntas. Comprende, interpreta y responde de forma positiva al medio que lo rodea. Asimismo, se muestra orientado en tiempo, espacio y persona. El curso de su lenguaje es conservado, su pensamiento es coherente y razonable. En las funciones mnémicas, su memoria remota se encuentra conservada ya que recuerda hechos cronológicos de su historia personal y familiar, sin embargo, se evidencia alteración en la memoria reciente ya que solo almacena hasta 5 unidades de información, además, le cuesta recordar el orden de los días de la semana y meses.

El paciente posee escasos conocimientos generales adecuados para su edad y grado escolar, presenta una inadecuada capacidad viso espacial; exhibe dificultades en los procesos atencionales para inhibir estímulos irrelevantes, por lo que requiere mayor esfuerzo para concentrarse, reproduce hechos pasados y recientes y su lenguaje es claro y coherente con predominio del pensamiento lógico. Sin embargo, su lectura y escritura

se encuentran alteradas ya que no lee, solo copia las letras, las mismas que no identifica; así mismo, exhibe dificultades para realizar operaciones matemáticas simples y no logra distinguir su derecha ni izquierda, evidenciándose problemas en cuanto a su lateralidad. Su pensamiento está conservado, respondiendo con normalidad ante situaciones abstractas. No se apoya en concretismos y el curso de su pensamiento en general es adecuado.

En cuanto a la esfera afectiva, no describe sus emociones, experimenta sentimientos de tristeza, inseguridad y se frustra fácilmente ante sus dificultades. Además se da cuenta de las dificultades que experimenta, tiene deseos de aprender; sin embargo se cohíbe ante las reacciones de su entorno social, todo ello interfiere en el proceso de enseñanza aprendizaje y en sus relaciones socio emocional.

3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Observación
- Entrevista
- Pruebas Psicológicas:
- Escala de Inteligencia para niños – Cuarta Edición (WISC-IV)
- KOPPITZ-2 – Cecil R. Reynolds
- Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE)
- Test para el trastorno por Déficit de atención/ hiperactividad (ADHDT) – Hammil, Brown y Bryant

4. INTERPRETACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Escala de Inteligencia para niños – Cuarta Edición (WISC-IV)

ESCALA	PUNTAJE	CLASIFICACIÓN
Comprensión verbal (VCI)	108	Promedio
Razonamiento perceptual (PRI)	82	Debajo del Promedio
Memoria de trabajo (WMI)	102	Promedio
Velocidad de procedimiento (PSI)	78	Límite
Escala Total (FSIQ)	91	Promedio

Análisis Cualitativo

S. D. F. presenta un CI de 91 el cual corresponde a un nivel promedio, sin embargo, presenta un rendimiento por debajo del promedio en los componentes de razonamiento

perceptual y velocidad de procesamiento, lo cual nos indica que el niño podría estar presentando problemas de aprendizaje y trastorno por déficit de atención, también presenta un rendimiento promedio en los componentes de comprensión verbal y memoria de trabajo.

KOPPITZ-2 – Cecil R. Reynolds

Análisis cuantitativo

Total, Puntaje Bruto	21
Índice Visomotor	94
Rango percentilar	34
Puntuaciones descriptivas	Promedio
Edad Equivalente	10 años 6 meses
Tiempo	6 min 10 seg

Análisis Cualitativo

La madurez en la percepción visomotora equivale al de un niño de 10 años y 6 meses, es decir, posee un retraso aproximado de dos años en esta capacidad, por lo que existe la probabilidad de presentar dificultades escolares teniendo en cuenta su edad cronológica; no obstante, la función visomotora evidencia inmadurez para el aprendizaje de la lectoescritura, a su vez, se presume la presencia de disfunción neurológica.

Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE)

Análisis Cualitativo

Con referencia al tema de la escritura, comete muchos errores, llegando a obtener un nivel por debajo del promedio ya que realiza sustituciones de la o con la a, n con la s, y con la z; además omite y adiciona letras; le fue imposible realizar el dictado, ya que no sabía con qué letra empezaban las palabras. Respecto a la lectura exhibe dificultades en la conciencia fonológica ya que no puede reconocer algunas letras, por lo que omite, sustituye y hasta se inventa palabras, además no pudo realizar la lectura de textos ya que no lograba comprender las palabras.

Test para el trastorno por Déficit de atención/ hiperactividad (ADHDT) – Hammil, Brown y Bryant

Análisis Cuantitativo

SUBTESTS	PUNTAJE BRUTO	PE	PROBABILIDAD DE TDA/H

Hiperactividad	18	11	Promedio
Impulsividad	9	8	Promedio
Inatención	24	13	Por encima del promedio
Suma de Puntajes Estandart		32	
Cociente ADHDT		104	Promedio

Análisis Cualitativo

Los resultados del test nos exhiben que el niño presenta problemas de atención en un nivel por encima del promedio, además presenta algunos signos de hiperactividad lo cual podría estar afectando a su problema de aprendizaje.

5. RESUMEN

Paciente varón de 12 años de edad que presenta una capacidad intelectual normal promedio, teniendo mejor desenvolvimiento en habilidades cognitivas de comprensión verbal y memoria de trabajo; sin embargo, denota poca habilidad en razonamiento perceptual y velocidad de procesamiento, es decir, tiene dificultades para explorar, secuenciar y discriminar información visual en forma rápida, lo cual podría ser un indicador de que el niño podría estar presentando problemas de aprendizaje y trastorno por déficit de atención. En relación a su madurez de la percepción visomotora, presenta un retraso aproximado de dos años en esta capacidad, por lo que existe la probabilidad de presentar dificultades escolares teniendo en cuenta su edad cronológica; además, la función visomotora evidencia inmadurez para el aprendizaje de la lectoescritura, a su vez, se presume la presencia de disfunción neurológica. Con referencia al tema de la escritura, comete muchos errores, llegando a obtener un nivel por debajo del promedio ya que realiza sustituciones, omite y adiciona letras; además, le fue imposible realizar el dictado, ya que no sabía con qué letra empezaban las palabras. Respecto a la lectura exhibe dificultades en la conciencia fonológica ya que no puede reconocer algunas letras, por lo que omite, sustituye y hasta se inventa palabras. En cuanto a su atención, esta se encuentra alterada, ya que se distrae fácilmente, no termina tareas que empieza, manifiesta excesiva inquietud motora y se frustra fácilmente, dichas conductas evidencian riesgo de síntomas de hiperactividad y déficit de atención respectivamente lo cual podría estar agravando su problema de aprendizaje.

INFORME PSICOLÓGICO

1. DATOS DE FILIACIÓN

- Nombres y Apellidos : S. D. F.
- Edad : 12 años
- Sexo : Masculino
- Fecha de Nacimiento : 15/07/2006
- Lugar de Nacimiento : Arequipa
- Grado de Instrucción : 4to de primaria
- Procedencia : Arequipa
- Ocupación : Estudiante
- Religión : Católica
- Informantes : Madre y padre del paciente
- Lugar de Evaluación : Hospital III Yanahuara EsSalud
- Fechas de Evaluación : 31/10, 5,8,9 y 24 de noviembre del 2018
- Examinadora : Joselyn Melissa Llerena Gutierrez

2. MOTIVO DE CONSULTA

El paciente viene a consulta acompañado de su madre, quien refiere “que su menor hijo presenta problemas de aprendizaje, ya que no puede leer y por tal motivo ha repetido el año en tres ocasiones”.

3. ANTECEDENTES PERSONALES Y FAMILIARES

El paciente es el menor de 3 hijos y fue planificado; la madre presentó amenaza de aborto durante todo el embarazo, sin embargo, el niño nació a los 9 meses por parto eutócico, pero tuvo indicadores de sufrimiento fetal durante el trabajo de parto, por lo que el niño presentó hipoxia perinatal y tuvo que quedarse internado 2 días en la incubadora. Se sentó solo a los 6 meses, gateó a los 7 meses y sus primeros pasos los dio al año y 4 meses. En cuanto al lenguaje dio sus primeras palabras al año 6 meses y controló esfínteres a los 2 años. Presentó enuresis nocturna desde los 3 hasta los 11 años.

A los 4 años comienza su etapa escolar, donde se evidencia su dificultad para definir su lateralidad, seguir secuencias y reconocimiento de letras y números; a los 6 años el niño ingresa a la primaria donde la maestra percibe su dificultad para el aprendizaje de la lecto-escritura, sin embargo, paso de año y en 2do grado se hizo aún más evidente este problema de aprendizaje, por lo que algunos maestros optaban por evaluarlo oralmente y en ocasiones no lo apoyaban mucho para que él pueda mejorar. Repitió el año en 3

ocasiones, por lo que actualmente tiene 12 años y cursa el 4to grado de primaria en el colegio Kenneth Hagin, donde aún muestra dificultad en la lectoescritura y las matemáticas, además, su conducta en el salón de clase no es buena, ya que según refiere la profesora, el niño habla mucho, molesta a sus compañeros y no trabaja en clase; actualmente su rendimiento académico es deficiente por lo que el niño está apunto de repetir el año nuevamente.

El paciente siempre fue un niño muy inquieto, alegre, juguetón, engreído y muy cariñoso. Sin embargo, es un niño bastante inseguro, le gusta llamar mucho la atención, tiene miedo a quedarse solo en casa y le teme mucho a la oscuridad.

La relación con su familia es buena ya que al ser el menor es el más engreído de la casa, sin embargo, toda la familia muestra preocupación por el problema que presenta el niño, por lo que están dispuestos a apoyarlo para que pueda mejorar.

4. OBSERVACIONES CONDUCTUALES

El niño aparenta la edad que refiere, su vestido es alineado, su expresión facial denota tranquilidad, pero también preocupación, su postura es erguida y se muestra colaborador, sin embargo, se hace evidente su problema de atención. Presenta un nivel intelectual promedio, atiende por un periodo corto de tiempo, por lo que a veces hay que repetirle las preguntas. Comprende, interpreta y responde de forma positiva al medio que lo rodea. Asimismo, se muestra orientado en tiempo, espacio y persona.

El curso de su lenguaje es conservado, su pensamiento es coherente y razonable. En las funciones mnémicas, su memoria remota se encuentra conservada ya que recuerda hechos cronológicos de su historia personal y familiar, sin embargo, se evidencia alteración en la memoria reciente ya que solo almacena hasta 5 unidades de información, además, le cuesta recordar el orden de los días de la semana y meses.

El paciente posee escasos conocimientos generales adecuados para su edad y grado escolar, presenta una inadecuada capacidad viso espacial; exhibe dificultades en los procesos atencionales para inhibir estímulos irrelevantes, por lo que requiere mayor esfuerzo para concentrarse, reproduce hechos pasados y recientes y su lenguaje es claro y coherente con predominio del pensamiento lógico. Sin embargo, su lectura y escritura se encuentran alteradas ya que no lee, solo copia las letras, las mismas que no identifica; así mismo, exhibe dificultades para realizar operaciones matemáticas simples y no logra distinguir su derecha ni izquierda, evidenciándose problemas en cuanto a su lateralidad. Su pensamiento esta conservado, respondiendo con normalidad ante situaciones abstractas. No se apoya en concretismos y el curso de su pensamiento en general es

adecuado.

En cuanto a la esfera afectiva, no describe sus emociones, experimenta sentimientos de tristeza, inseguridad y se frustra fácilmente ante sus dificultades. Además, se da cuenta de las dificultades que experimenta, tiene deseos de aprender; sin embargo, se cohíbe ante las reacciones de su entorno social, todo ello interfiere en el proceso de enseñanza aprendizaje y en sus relaciones socio emocional.

5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Observación
- Entrevista
- Pruebas Psicológicas:
 - Escala de Inteligencia para niños – Cuarta Edición (WISC-IV)
 - KOPPITZ-2 – Cecil R. Reynolds
 - Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE)
 - Test para el trastorno por Déficit de atención/ hiperactividad (ADHDT) – Hammil, Brown y Bryant

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

De acuerdo a las observaciones realizadas y a los resultados obtenidos se precisa que el menor a lo largo de su historia personal muestra dificultades en cuanto a su lecto escritura y las matemáticas, presentando además síntomas de hiperactividad y déficit de atención desde el inicio de la etapa pre – escolar y escolar; dichas características clínicas probablemente son el resultado de las complicaciones que tuvo su madre durante el proceso de gestación y la hipoxia perinatal que presento al momento de su nacimiento. En cuanto a su funcionamiento intelectual general, presenta una capacidad intelectual normal promedio, teniendo mejor desenvolvimiento en habilidades cognitivas de comprensión verbal y memoria de trabajo; sin embargo, denota poca habilidad en razonamiento perceptual y velocidad de procesamiento, es decir, tiene dificultades para explorar, secuenciar y discriminar información visual en forma rápida, lo cual podría ser un indicador de que el niño podría estar presentando problemas de aprendizaje y trastorno por déficit de atención.

En relación a su madurez de la percepción visomotora, presenta un retraso aproximado de dos años en esta capacidad, por lo que existe la probabilidad de presentar dificultades escolares teniendo en cuenta su edad cronológica; además, la función visomotora evidencia inmadurez para el aprendizaje de la lectoescritura, a su vez, se presume la

presencia de disfunción neurológica.

Con referencia al tema de la escritura, comete muchos errores, llegando a obtener un nivel por debajo del promedio ya que realiza sustituciones, omite y adiciona letras; además, le fue imposible realizar el dictado, ya que no sabía con qué letra empezaban las palabras. Respecto a la lectura exhibe dificultades en la conciencia fonológica ya que no puede reconocer algunas letras, por lo que omite, sustituye y hasta se inventa palabras.

En cuanto a su atención, esta se encuentra alterada, ya que se distrae fácilmente, no termina tareas que empieza, manifiesta excesiva inquietud motora y se frustra fácilmente, dichas conductas evidencian riesgo de síntomas de hiperactividad y déficit de atención respectivamente lo cual podría estar agravando su problema de aprendizaje.

7. CONCLUSIÓN O DIAGNÓSTICO

Diagnóstico psicológico

El menor de 12 años presenta una capacidad intelectual normal promedio, sin embargo, denota poca habilidad para explorar, secuenciar y discriminar información visual en forma rápida, lo cual involucra la toma de decisiones cognitivas. En relación a su madurez de la percepción visomotora evidencia inmadurez para el aprendizaje de la lectoescritura, a su vez, se presume la presencia de disfunción neurológica.

Con referencia a las habilidades académicas, estas se encuentran afectadas, ya que se encuentran por debajo de lo esperado para su edad cronológica y causa una significativa interferencia en su rendimiento académico y en las actividades de su vida cotidiana. Además, manifiesta síntomas de inatención, por lo que requiere más esfuerzo para suprimir respuestas irrelevantes o automáticas a una tarea y no logra atender selectivamente a la información importante.

Diagnóstico Nosológico

El paciente de 12 años 4 meses presenta un coeficiente intelectual promedio, sin embargo, se evidencia alteración en el rendimiento de la lectura y escritura ya que estas son inferiores al nivel esperado de acuerdo a su edad, es por lo que dichas características clínicas, permite concluir en la categoría diagnóstica Trastorno específico de la lectura F81.0 en base a la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE 10.

8. PRONÓSTICO

Favorable, en la medida que se facilite atención especializada y oportuna de las necesidades educativas especiales del paciente; así como, de las características y experiencias acontecidas en el ámbito familiar y escolar, y primordialmente de la relación que se establece entre el menor y dichos contextos.

9. RECOMENDACIONES

- Informar a los padres sobre todas aquellas cuestiones relacionadas con lo que es y lo que significa el Trastorno específico de la lectura y sus consecuencias en el aprendizaje.
- En el ámbito familiar, se debe incrementar la confianza en las posibilidades del niño, favoreciendo su participación e iniciativa y valorando sus progresos en sus actividades cotidianas.
- Se sugiere técnicas de modificación de conducta que tengan como objetivo incrementar conductas adaptativas al medio social y reducir comportamientos que dificultan el proceso de aprendizaje.
- El tratamiento psicopedagógico debe responder a las necesidades que presenta el niño para que adquiera un óptimo desarrollo a través de una serie de actividades o estrategias.
- Las adaptaciones curriculares deben proceder de menos a más, comenzando por los materiales y la metodología didáctica, teniendo en cuenta la individualización como aspecto necesario.
- Los contenidos procedimentales pueden asimilar mucho mejor que los conceptuales, acompañado de actividades variadas y con mucho material didáctico.
- Realizar evaluación neurológica.

Joselyn Melissa Llerena Gutierrez
Bachiller de Psicología
UNSA

PLAN PSICOTERAPEUTICO

1. DATOS DE FILIACIÓN

- Nombres y Apellidos : S. D. F.
- Edad : 12 años
- Sexo : Masculino
- Fecha de Nacimiento : 15/07/2006
- Lugar de Nacimiento : Arequipa
- Grado de Instrucción : 4to de primaria
- Procedencia : Arequipa
- Ocupación : Estudiante
- Religión : Católica
- Informantes : Madre y padre del paciente
- Lugar de Evaluación : Hospital III Yanahuara EsSalud
- Fechas de Evaluación : 31/10, 5,8,9 y 24 de noviembre del 2018
- Examinadora : Joselyn Melissa Llerena Gutierrez

2. DIAGNÓSTICO

Diagnóstico psicológico

El menor de 12 años presenta una capacidad intelectual normal promedio, sin embargo, denota poca habilidad para explorar, secuenciar y discriminar información visual en forma rápida, lo cual involucra la toma de decisiones cognitivas. En relación a su madurez de la percepción visomotora evidencia inmadurez para el aprendizaje de la lectoescritura, a su vez, se presume la presencia de disfunción neurológica.

Con referencia a las habilidades académicas, estas se encuentran afectadas, ya que se encuentran por debajo de lo esperado para su edad cronológica y causa una significativa interferencia en su rendimiento académico y en las actividades de su vida cotidiana. Además, manifiesta síntomas de inatención, por lo que requiere más esfuerzo para suprimir respuestas irrelevantes o automáticas a una tarea y no logra atender selectivamente a la información importante.

Diagnóstico Nosológico

El paciente de 12 años 4 meses presenta un coeficiente intelectual promedio, sin embargo, se evidencia alteración en el rendimiento de la lectura y escritura ya que estas son inferiores al nivel esperado de acuerdo a su edad, es por lo que dichas características clínicas, permite concluir en la categoría diagnóstica Trastorno específico de la lectura

F81.0 en base a la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE 10.

3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Objetivo General

Responder a las necesidades que presenta el niño para que adquiera un óptimo desarrollo, a través de una serie actividades o estrategias.

Objetivos Específicos

Debido a que presenta dificultades en varias áreas, se establecen a continuación los objetivos específicos que se van a trabajar con el niño, dando así respuesta a dichas necesidades.

- Se trabajará con técnicas de modificación de conducta que tengan como objetivo incrementar conductas adaptativas al medio social y reducir comportamientos que dificultan el proceso de aprendizaje.
- Trabajar la conciencia fonológica por medio del aprendizaje multisensorial de Orton – Gillingham
- Trabajar la concentración y atención en la realización de tareas, mejorando a su vez su memoria a corto plazo.
- Reforzar la escritura a través de la asociación de fonema, grafía y reconocimiento de palabras.
- Crear historias, aprendiendo las reglas de ortografía y adquiriendo coherencia en la expresión escrita.
- Conseguir fluidez y velocidad lectora, mediante una adecuada entonación y ritmo de los textos leídos.

4. DESCRIPCIÓN DEL PLAN TERAPÉUTICO

Nº DE SESIÓN	TÉCNICA A UTILIZAR	OBJETIVO A ALCANZAR	TIEMPO
Sesión 1	Psicoeducación	Lograr que los padres del niño comprendan todo acerca de la dislexia y se comprometan a cumplir con el tratamiento.	30 min
Sesión 2	Economía de fichas	Incrementar conductas adaptativas al medio social y reducir comportamientos que dificultan el proceso de aprendizaje.	30 min

Sesión 3	Aprendizaje multisensorial de Orton – Gillingham	Mejorar la conciencia fonológica del niño para que pueda reconocer las vocales.	40 min
Sesión 4	Aprendizaje multisensorial de Orton – Gillingham	Mejorar la conciencia fonológica del niño para que pueda reconocer las letras del abecedario	40 min
Sesión 5	Aprendizaje multisensorial de Orton – Gillingham	Lograr que el niño asocie fonemas de cada letra con diferentes palabras.	40 min
Sesión 6	Actividades de fluidez lectora	Conseguir que el niño reconozca las palabras.	40 min
Sesión 7	Actividades de atención, concentración y memoria	Mejorar la capacidad de atención y concentración del niño.	40 min
Sesión 8	Aprendizaje multisensorial de Orton – Gillingham	Lograr que el niño reconozca los números.	40 min
Sesión 9	Gamificación	Lograr que el niño pueda realizar cálculos matemáticos mentalmente	40 min

5. TÉCNICA TERAPÉUTICA A UTILIZAR

SESIÓN 1: Psicoeducación

Objetivo:

Lograr que los padres del niño comprendan todo acerca de la dislexia y se comprometan a cumplir con el tratamiento.

Desarrollo:

Se explicara a los padres del niño todo acerca de la Dislexia y cómo afecta este problema de aprendizaje en la vida del paciente, síntomas frecuentes, qué tratamientos existen, que

tratamiento vamos a aplicar con su hijo y también los vamos a comprometer para que el pequeño tenga el apoyo necesario en casa para poder continuar con su terapia.

Tiempo: 30 min

SESIÓN 2: Economía de fichas

Objetivo:

Incrementar conductas adaptativas al medio social y reducir comportamientos que dificultan el proceso de aprendizaje.

Desarrollo:

La economía de fichas es una de las técnicas de modificación de conducta, las cuales pretenden producir un cambio en el comportamiento del sujeto a tratar o bien implementar o desvanecer conductas concretas.

Se explicara a los padres en que consiste esta técnica y como se debe aplicar, para que puedan usarla en casa, para así erradicar ciertas conductas negativas en su hijo.

Tiempo: 30 min

SESIÓN 3: Aprendizaje multisensorial de Orton – Gillingham

Objetivo:

Mejorar la conciencia fonológica del niño para que pueda reconocer las vocales.

Desarrollo:

La conciencia fonológica es la habilidad para segmentar la lengua en palabras, sílabas y sonidos. Se trata de una habilidad necesaria para aprender a leer. Con ella se establecen, además, los procesos ortográficos, por lo que se va a utilizar una metodología multisensorial, utilizando aspectos visuales, auditivos y kinestésicos, que permitan una aproximación fónica y sintética, asimilando en primer lugar los sonidos de las letras para culminar construyendo palabras. Además, a través de estas actividades se trabajará también la memoria visual y la memoria auditiva, para llegar a asociar el sonido con la letra correspondiente.

De este modo, las actividades que se van a realizar son:

El maestro enseñara al niño como es la forma de las vocales, para esto él pronunciara la vocal en voz alta, luego le enseñara al niño mediante la plastilina como es la forma de la vocal, luego el niño procederá a dibujarlo en una hoja con los pinceles y posteriormente lo dibujara en la arena y para que este aprendizaje sea aún más significativo se culminara la sesión con el juego de adivinar la vocal.

Este juego consiste en que el niño debe cerrar los ojos y el maestro dibujara la vocal con su dedo sobre el brazo del niño y este tendrá que adivinar que vocal dibujo el maestro.

Tiempo: 40 min

SESIÓN 4: Aprendizaje multisensorial de Orton – Gillingham

Objetivo:

Mejorar la conciencia fonológica del niño para que pueda reconocer las letras del abecedario.

Desarrollo:

En esta sesión se trabajara con el método de Orton – Gilligan, por lo que el maestro enseñara al niño como es la forma de las letras, para esto él pronunciara la letra en voz alta, luego le enseñara al niño mediante la plastilina como es la forma de la letra, luego el niño procederá a dibujarlo en una hoja con los pinceles y posteriormente lo dibujara en la arena y para que este aprendizaje sea aún más significativo se culminara la sesión con juegos.

Asociar el sonido con la letra: El maestro coloca sobre la mesa diferentes letras y pronuncia una de ellas. El niño debe señalar con qué letra se asocia ese sonido.

Juego “Ese sonido lo hace...”. Se trata de un juego en el que vamos a utilizar también la memoria visual. En primer lugar, se muestra la imagen de diferentes objetos (teléfono, silbato, campana, etc.), animales (gato, león, oveja, etc.) y letras (F, A, G, etc.), y mostramos al niño las imágenes y decimos sus sonidos. A continuación, se pondrá un audio donde estarán los diferentes sonidos y el niño deberá relacionarlo con el objeto, animal o letra que corresponda. Este juego también se puede llevar a cabo en la clase ordinaria.

Tiempo: 40 min

SESIÓN 5: Aprendizaje multisensorial de Orton – Gillingham

Objetivo:

Lograr que el niño asocie fonemas de cada letra con diferentes palabras.

Desarrollo:

Las actividades para trabajar la decodificación y el reconocimiento de palabras se van a realizar asociando el fonema de cada letra a una palabra clave, por ejemplo, la letra “C” se asocia con la palabra clave “Casa”. A partir de ellas, se comienzan a realizar actividades en las que se establezcan relaciones visuales, auditivas y kinestésicas. De este modo, las actividades que se van a realizar son:

Asociar la letra con la palabra: Se presenta la letra y la palabra clave y el maestro pronuncia la primera letra. A continuación, se dejan las tarjetas con las palabras clave y las tarjetas con las letras se las queda el maestro. El siguiente paso es que el maestro coge

una letra y la pronuncia, el niño imita su sonido y debe colocarla en la palabra que le corresponde.

Asociar el sonido con el grafema: El maestro pronuncia una letra y el niño debe escribirla, de esta manera asociamos el sonido con la grafía correspondiente. Otra variante es utilizar las letras con papel, en las que el niño debe trazar la letra con su dedo a la vez que dice su sonido en voz alta. Esta técnica permite que el niño memorice la forma de cada letra y la asocie al sonido correspondiente.

Tiempo: 40 min

SESIÓN 6: Actividades de fluidez lectora

Objetivo:

Conseguir que el niño reconozca las palabras.

Desarrollo:

Una vez el niño llega a asociar el sonido con la letra correspondiente tanto a nivel escrito como auditivo, se comienza con la siguiente parte. En esta parte el objetivo primordial es conseguir que el niño reconozca las palabras. Para ello, en primer lugar, se trabajarán las letras, sílabas y, por último, las palabras dándoles un significado. Las siguientes actividades están inspiradas en una serie de estrategias obtenidas de las páginas Web Orientación Andújar (2016) y Understood (2016). Así, las actividades que se realizan son:

Formo palabras: Con las tarjetas utilizadas en la primera parte de esta fase, se van a formar palabras. Para ello, al niño se le van diciendo las letras de una en una y él las debe ir poniendo en orden, a la vez que produce el sonido

de cada una de ellas. Una vez la palabra se ha formado, se le pide que la deletree y, por último, que la lea. En un principio se trabaja con monosílabos y poco a poco se van añadiendo palabras con un número superior de sílabas.

Pizarra mágica: En una caja ponemos arena. A continuación, el maestro va diciendo letras y el niño debe ir escribiéndolas con el dedo a la vez que va produciendo el sonido de la letra que escribe. Finalmente formará una palabra que deberá deletrear y leer.

Leo, formo, escribo: En esta actividad se le entrega al niño 3 tarjetas en las que en una aparece la palabra “Leo”, y en ella está escrita una palabra que debe leer en voz alta. Mencionar que, en todo momento, las letras están clasificadas por colores, siendo en verde las consonantes y en azul las

vocales. En una segunda tarjeta aparece la palabra “formo”, en ella el niño con letras magnéticas o con las tarjetas de letras que tenemos, debe formar la palabra que ha leído en la tarjeta anterior. Por último, en la tercera tarjeta, aparece la palabra “escribo”, en la

que el niño deberá escribir la palabra que ha leído y formado en las tarjetas anteriores.

¿Cuántas sílabas tiene?: Para trabajar el número de sílabas, vamos a utilizar unas fichas disponibles en la página Web Orientación Andújar (2016).

En las fichas que he seleccionado para trabajar las sílabas, el niño va a recortar una serie de imágenes en las que aparecen animales, objetos, fruta, etc. En un principio, deberá escribir la palabra correspondiente a la imagen concreta y luego separarla en sílabas. Conforme se vaya avanzando en el aprendizaje, deberá separar las imágenes según su número de sílabas, pero sin escribir la palabra, lo tendrá que realizar mentalmente.

Dictado. Se realizarán dictados de palabras, pseudopalabras y frases. Una vez realizado se le entregará el texto bien escrito y deberá corregir sus errores, los cuales volverá a escribir para recordarlos y ver en qué ha fallado.

Tiempo: 40 min

SESIÓN 7: Actividades de atención, concentración y memoria

Objetivo: Mejorar la capacidad de atención y concentración del niño

Desarrollo:

Además de las actividades anteriormente mencionadas, es muy importante trabajar con el niño ejercicios específicos de atención y memoria, pues es una de las áreas que más afectada tiene, lo que puede estar implicando su dificultad a la hora de leer o crear palabras. A través de estas actividades se busca que el niño ejercite la capacidad de atención y poco a poco pueda llegar a concentrarse a la hora de hacer sus tareas, así como mejorar su memoria a corto plazo. Es muy importante que cuando se trabajen este tipo de actividades se cree un ambiente adecuado, sin ruidos y bien iluminada, que ayude al niño a adoptar una actitud positiva al desarrollo de las mismas. Las actividades que se van a realizar han sido obtenidas de la página Web Orientación Andújar (2016), en ella se pueden encontrar fichas que se utilizan para tratar esta área, además, también se han utilizado diferentes apps de juegos y actividades que realicé con niños con dislexia en el centro donde hice mis prácticas de este máster. Las actividades son:

-Puzzles, ya que implica concentración y observación.

-Laberintos.

-Juegos de mesa como dominó, parchís o las cartas, ya que deben concentrarse para continuar con el juego.

-Juegos de parejas o buscar las diferencias, los cuales se pueden realizar a través de Tablet o el ordenador, con aplicaciones específicas como “Animales juegos para niños”, una aplicación que contiene imágenes de animales en tarjetas de memoria y deben memorizar

donde se encuentra su pareja. Con este juego además de trabajar la concentración se trabaja también la memoria a corto plazo.

-La palabra oculta. Se escribe en la pizarra 3 palabras y el niño debe memorizarlas. A continuación, se borra una de esas palabras y debe recordar qué palabra está oculta.

-Seriación. Se crea una serie con objetos (lápiz, goma, estuche); o con letras (A, S, P); o palabras. El niño debe memorizarlas, se tapa los ojos y se le cambia el orden a los objetos, letras o palabras y debe volver a colocarlos correctamente. Otra variante puede ser ordenar de mayor a menor o viceversa. También se puede crear con letras y números magnéticos el abecedario o una serie de 1 a 10. Así como, la de los días de la semana o los meses del año, y aspectos temporales como ayer, hoy, mañana, etc., trabajando de este modo la orientación temporal.

Tiempo: 40 min

SESIÓN 8: Aprendizaje multisensorial de Orton – Gillingham

Objetivo:

Lograr que el niño reconozca los números.

Desarrollo:

Se va a utilizar una metodología multisensorial, utilizando aspectos visuales, auditivos y kinestésicos, que permitan una aproximación fónica y sintética, asimilando en primer lugar los sonidos de números. Además, a través de estas actividades se trabajará también la memoria visual y la memoria auditiva, pues llega a asociar el sonido con el número correspondiente.

Tiempo: 40 min

SESIÓN 9: Gamificación

Objetivo:

Lograr que el niño pueda realizar cálculos matemáticos mentalmente

Desarrollo:

Además de trabajar la lectoescritura, el niño también ha presentado problemas con las matemáticas, así que se trabajarán algunas actividades para que, principalmente, asocie el número con la cantidad y sepa resolver problemas. Estas actividades están inspiradas en otras actividades obtenidas de la página Web Understood (2016).

- Los cereales: Para asociar el número con la cantidad y además para sumar, restar, multiplicar, etc. vamos a usar cereales. Con ellos, se pueden crear grupos de una cantidad concreta, por ejemplo, 3 grupos de 6. De esta forma va asociando la cantidad. Además,

se trabaja la suma, la resta e incluso la multiplicación, pudiendo, de este modo, razonarlo y entenderlo.

- Dibujo los problemas: A la hora de resolver problemas, el niño presenta una mayor dificultad, así que una estrategia para resolverlos es dibujarlos. De este modo, si en un problema me dicen que tengo tres cajas con cinco libros cada una y tengo que resolver cuántos libros tengo en total, el niño debe dibujarlo. Con esta técnica, llega a razonarlo y a entender el resultado.

Tiempo: 40 min

6. TIEMPO DE EJECUCIÓN DEL PLAN

El plan psicoterapéutico se llevará a cabo en 9 sesiones en las que se trabajará actividades y estrategias que respondan a las necesidades que presenta el niño para que adquiera un óptimo desarrollo en cuanto a la lectura, escritura, cálculo y atención. Sin embargo, estas actividades que realizamos en las sesiones, el niño deberá realizarlas en casa 4 veces a la semana, en la que la madre será la instructora.

7. AVANCES TERAPÉUTICOS O LOGROS OBTENIDOS

Hasta el momento solo se han podido realizar las dos primeras sesiones, sin embargo, se pudo notar una mayor compresión por parte de los padres para con su hijo, ya que en un inicio no comprendían porque él no podía leer, por lo que ahora el niño se siente más tranquilo y apoyado en casa, además que el organizar su horario le ayudó mucho para que cumpliera con todas sus actividades del día.

8. CAMBIO DE ACTITUDES Y/O COMPORTAMIENTOS

Se logró modificar en parte de su actitud hacia el problema, ya que ahora comprende lo que le pasa y por lo tanto hay un mayor compromiso para el cumplimiento de las tareas dejadas por el psicólogo.

ANEXOS

RESULTADOS WISC IV

WISC-IV Spanish			Formulario de Registro				
ESCALA DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS DE WECHSLER CUARTA EDICIÓN - ESPAÑOL							
Nombre del Niño		<u>Santiago Diaz Flores</u>					
Nombre del Examinador		<u>Joselyn Llerena Gutierrez</u>					
Cálculo de la Edad del Niño							
Fecha del Test			Año	Mes	Día		
			<u>2008</u>	<u>10</u>	<u>34</u>		
Fecha de Nacimiento			<u>2006</u>	<u>07</u>	<u>15</u>		
Edad			<u>12</u>	<u>3</u>	<u>16</u>		
Conversión de Puntajes Brutos a Puntajes Equivalentes							
Subtest	Puntajes Brutos	Puntajes Equivalentes					
Diseños de Bloques	22	6	6	6	6	6	6
Semejanzas	30	11	11	11	11	11	11
Retención de Dígitos	16	11	11	11	11	11	11
Recopilación de Figuras	17	8	8	8	8	8	8
Códigos	29	23	23	23	23	23	23
Vocabulario	51	13	13	13	13	13	13
Secuenciación Letra-Número	16	10	10	10	10	10	10
Razonamiento de Matrices	18	7	7	7	7	7	7
Comprensión	28	11	11	11	11	11	11
Búsqueda de Símbolos	25	9	9	9	9	9	9
(Completamiento de Figuras)		()	()	()	()	()	()
(Cancelación)							
(Información)		()	()	()	()	()	()
(Aritmética)	18	6	(6)	(6)	(6)	(6)	(6)
Suma de Puntajes Equivalentes	352	212	212	12	89		
	Comp. Verb.	Raz. Perc.	Memo. Trab.	Veloc. Proc.	Esc. Total		
Suma de Puntajes Escalares a Composición de Puntajes de Conversión							
Escala	Suma de Punt. Equiv.	Puntajes Compuestos	95 % Intervalos de Confianza	Rangos Percentiles Para Población USA	Rangos Percentilares Ajustados		
Comp. Verbal	35	VCI 108	100-115	70	64		
Raz. Percep.	23	PRI 82	46-90	12	6		
Memo. de Trab.	23	WMI 102	94-110	55	40		
Veloc. de Proc.	32	PSI 78	72-92	7	6		
Escala Total	89	FSIQ 91	88-95	24	20		
Rangos Percentilares Ajustados							
Método A (Método Preferido)				Método B			
Experiencia Educativa en USA	Nivel de Educación Paterna	Clasificación		Experiencia Educativa en USA			
C	PELS	V					

Perfil de Puntajes Escalares de Subtests Básicos

	Comprensión Verbal SI VC CO (IN)	Razonamiento Perceptual BD PCn MR (PC)	Memoria de Trabajo DS LN (AR)	Velocidad de Procesamiento CD SS (CA)
11	20 13 11	6 8 7	11 10	3 9
19	•	•	•	•
18	•	•	•	•
17	•	•	•	•
16	•	•	•	•
15	•	•	•	•
14	•	•	•	•
13	•	•	•	•
12	•	•	•	•
11	•	•	•	•
10	•	•	•	•
9	•	•	•	•
8	•	•	•	•
7	•	•	•	•
6	•	•	•	•
5	•	•	•	•
4	•	•	•	•
3	•	•	•	•
2	•	•	•	•
1	•	•	•	•

fechas
06/11 06/11 06/11 06/11 06/11

Perfil de Puntajes Compuestos

	VCI	PRI	WMI	PSI	FSIQ
	108	82	102	78	91

RESULTADOS DE KOPPITZ - 2

KOPPITZ - 2
Sistema de Clasificación del Desarrollo de Koppitz
para el Test Gestáltico de Bender

Formulario de Registro del Examen de Bender

Sección 1. Información de identificación

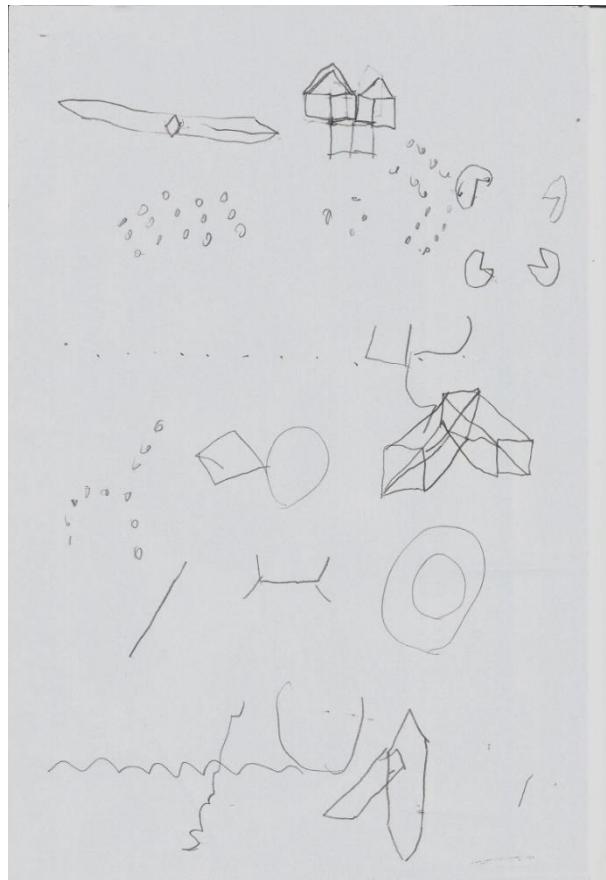
Nombre <u>Santiago</u>	Impedimento Motriz <input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No		
Femenino <input type="checkbox"/>	Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Grado <u>4to</u>		
Año <u>2013</u>	Mes <u>11</u>	Día <u>24</u>	Lenguaje Hablado <u>Castellano</u>
Fecha del test		Colegio _____	
Fecha de Nacimiento <u>2006 07 15</u>		Nombre del Examinador <u>José Ignacio Llerena</u>	
Edad <u>12 04 9</u>	Título del Examinador _____		

Sección 2. Registro de Puntajes

Total Puntaje Bruto	Índice Viso Motor	Rango Percentil	Puntuaciones Descriptivas	Edad Equivalente	Tiempo de Completamiento
<u>21</u>	<u>94</u>	<u>34</u>	<u>Promedio</u>	<u>10 años 6 meses</u>	<u>6' 20"</u>
					<u>Media 13' 6"</u>
					<u>D.S 5' 53"</u>

Sección 3. Puntuaciones Descriptivas

Rango Percentil	Índice Viso Motor	Puntuaciones Descriptivas	Porcentajes incluidos de la Población
<2	<70	Impedidos Significativamente	2.34
2-7	70-79	Medianamente al Promedio	6.87
8-23	80-89	Por debajo del Promedio	16.12
24-76	90-109	<u>Promedio</u>	49.61
77-92	110-119	Promedio Alto	16.12
93-98	120-129	Superior	6.87
>98	>130	Muy Superior	2.34



RESULTADOS TALE - LECTURA

LECTURA																	
LETRAS																	
Tiempo:	9' 28"	I (48"), II (33"), III (30"), IV (26")															
No lectura	9	Vaciación	○	Repetición	○	Rectificación	○	Sustitución	4	Nivel alcanzado:							
N.º errores:										TOTAL 13							
I	2-3	2	0	0-1	5-6	0-1	4-5	0-1	11-12								
II	1	2-3	0	0-1	4-5	0-1	2-3	0	8-9 5-6								
III	0-1	1-2	0	0-1	2-3	0	1-2	0	3-4								
IV	0	1	0	0	1-2	0	0	0	1								
Nivel alcanzado:								
SILABAS	I (30"), II (21"), III (17"), IV (16")							Nivel alcanzado:								
Vaciac.	○	Repet.	○	Rectif.	○	Sustit.	4	Rotac.	○	Adic.	2	Omis.	2	Invers.	6	Nivel alcanzado:	
N.º errores:																TOTAL 14	
I	0-1	1	0	0	0-1	1	0	0-1	0	0	0	0	0	0	0	3-4 2-3	
II	0-1	0	0	0	0-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1-2	
III	0-1	0	0	0	0-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
IV	0	0	0	0	0-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Nivel alcanzado:	
PALABRAS	No lee	I (2,8"), II (1'12"), III (59"), IV (52")							Nivel alcanzado:								
Vaci.	Repet.	Rectif.	Sustit.	Rotac.	Sust. palab.	Adic.	Omis.	Invers.
N.º errores:																	TOTAL
I	5	1	2	3-4	0-1	0-1	0-1	0	1	1	1	0-1	1	0-1	1	0-1	15
II	4	0-1	1	2	0	0-1	0-1	0	1	0	0	0-1	0	0-1	0	0	8-9
III	3	0-1	1	1-2	0	0	0	0	0	0	0	0-1	0	0-1	0	0	5-6
IV	2-3	0-1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Nivel alcanzado:

COMPRENSIÓN LECTURA No lee					
NIVEL IV	Respuestas correctas	X: 5-6	σ : 2,5	
NIVEL III	Respuestas correctas	X: 7	σ : 1,6	
NIVEL II	Respuestas correctas	X: 7-8	σ : 1,4	
NIVEL I	Respuestas correctas	X: 6-7	σ : 2,2	

LECTURA: OBSERVACIONES Y CONCLUSIONES:

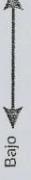
El niño tuvo muchos errores tanto leves como graves en letras y silabas, sin embargo si conocía algunas letras, pero cuando se trato de leer palabras, le era imposible leerlas por lo que trataba de adivinar lo que decía en la ficha.

RESULTADOS TALE - ESCRITURA

ESCRITURA											
GRAFISMO (Escritura espontánea)											
Porcentajes de población	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV							
	A B C D	5 44,5 42 6	2 42,5 48,5 7,5	4,5 28,5 56,5 11	0,5 27 58,5 14						
Tamaño:											
Puntuación errores (0-1-2):	Irregular	Oscilac.	Líneas anóm.	Interlineas	Zonas	Superpos.	Soldad.	Curvas	Trazos vert.	TOTAL	
	○	○	○	○	○	○	○	○	○	I (5-6); II (5-6); III (6-7); IV (5-6)	
ORTOGRAFIA COPIA											
Tiempo: 19' 18" I (11'18"); II (7'6"); III (6"); IV (4'28")											
N.º errores:	Sustit.	Rotac.	Ómisión	Adición	Invers.	Unión	Fragment.	Conson.	Ort. Arb.	TOTAL	
	13	6	3	0	○	○	○	○	○	23	
	I 2-3	0-1	2-3	0-1	0	0-1	0	1	7-8		
	II 1-2	0	1	0-1	0	0	0	0-1	3-4		
	III 1	0	0-1	0	0	0	0	0-1	2-3		
	IV 0-1	0	0-1	0	0	0	0	0-1	1-2		
Nivel alcanzado:											
ORTOGRAFIA DICTADO No pudo realizarlo											
NIVEL IV	Tiempo: X: 5'3" σ : 46"										
ORT. ARBITRARIA NATURAL	Sustit.	Rotac.	Ómis.	Adic.	Invers.	Unión	Fragment.	TOTAL			
		X	1	0	0-1	0-1	0	0	0	2-3	
	Acentuac.	Puntuac.	Conson.							TOTAL	
N.º errores:	X	3	0	2-3							5-6

SINTAXIS (Escritura espontánea)											
n.º errores:	I (1); II (1-2); III (2-3); IV (2-3)										
CONTENIDO EXPRESIVO (Escritura espontánea)											
Tiempo:											
ORT. ARBITRARIA NATURAL	N.º oraciones	Calificativos	Adverbios	Causa.-Cons.	TOTAL						
		I 4-5	I 0	1	0-1	1-2					
	II 6-7	II 0-1	2-3	0-1	3-4						
	III 10	III 0-1	3	1	5						
	IV 11-12	IV 1	4	1	6-7						
Nivel alcanzado:											
Nivel alcanzado:											
ESCRITURA: OBSERVACIONES Y CONCLUSIONES:											
El niño pudo realizar la copia de sílabas y oraciones, pero no pudo realizar el dictado ni la escritura espontánea, ya que por más se le dictaba no sabía como escribirla, porque no recordaba las letras											

RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ADHDT

ADHDT Test para el Trastorno por Déficit de Atención / Hiperactividad Un método para identificar individuos con ADHDT (TDA/H)					
FORMULARIO DE RESPUESTAS					
Sección II. Sumario de Puntajes			Sección IV. Perfil de Puntuaciones		
Subtests	Puntaje Bruto	PE	% EE M	ADHDT Subtests	ADHDT Totales
Subtests Impulsividad Desatención	18 9 24	11 8 13	Promedio 1 Por encima del promedio 1 Por encima del promedio 1	Hiperactividad Impulsividad Inattention	160 155 150
Suma de Puntajes Estandar 32			Cociente ADHDT (TDA/H) 104 Promedio 103		
Sección III. Guía de Interpretación					
Puntajes Estandar de Subtest	Cociente ADHD (TDA/H)	Grado de Severidad	Probabilidad de ADHD (TDA/H)		
17 - 19	131+	Alto	Muy Alto		
15 - 16	121 - 130		Alto		
13 - 14	111 - 120		Por encima del promedio		
8 - 12	90 - 110		Promedio		
6 - 7	80 - 89		Por debajo del promedio		
4 - 5	70 - 79		Bajo		
1 - 3	< 69		Muy Bajo		
					
Sección I. Datos de Identificación					
Nombre del Examinado S. D. F Dirección _____ Grado y Sección 4º de Primaria Nombre del Informante E. F Relación con el Examinado mamá Nombre y Titulo del Examinador Toselyn Llerena Fecha de Aplicación del Test 2018 11 24 Año Mes Día Fecha de Nacimiento del Examinado 2006 01 15 Año Mes Día Edad Cronológica del Examinado 12 04 9 Año Mes Día					

CASO CLÍNICO 2

HISTORIA CLÍNICA PSICOLÓGICA

ANAMNESIS

1. DATOS DE FILIACIÓN

- **Nombres y Apellidos** : M. A. de H.
- **Edad** : 61 años
- **Fecha de Nacimiento** : 14/07/1956
- **Lugar de Nacimiento** : Arequipa
- **Nº de hija** : 1era de 04 hermanos
- **Grado de Instrucción** : Primaria Incompleta
- **Estado Civil** : Casada
- **Procedencia** : Arequipa
- **Ocupación** : Costurera
- **Religión** : Católica - Cristiana
- **Referente** : Atención Integral
- **Informantes** : La paciente
- **Lugar de Evaluación** : Micro Red Francisco Bolognesi – Cayma
- **Fechas de Evaluación** : 26, 28 y 30 de agosto del 2017
- **Examinador** : Miguel Muñoz Hurtado

2. MOTIVO DE CONSULTA

La paciente viene a consulta de forma particular y refiere “que está muy deprimida, no duerme bien en las noches, le duele la cabeza, lo cual la desespera porque en el día se siente débil, cansada y no puede realizar sus actividades con normalidad, además que no puede trabajar porque tiene que cuidar a su papá que está muy delicado de salud, por tal motivo no puede salir de su casa”.

3. HISTORIA DE LA ENFERMEDAD O DEL PROBLEMA ACTUAL

El problema de Mercedes inicio aproximadamente hace 12 años con el fallecimiento de su hermano mayor, ya que era alcohólico, por lo que falleció de cirrosis; Mercedes se sintió culpable por la muerte de su hermano debido a que ella refiere que no hizo nada para salvarlo, es por eso que ella acude por primera vez al psicólogo y este la deriva al psiquiatra para medicarla, ya que la diagnosticaron con depresión. Al morir su hermano ella se quedó a cargo de su sobrino de 23 años ya que prácticamente se quedó huérfano de padre y madre, ya que su madre falleció cuando él era pequeño, M. le pago los estudios

a su sobrino para que pueda salir adelante, sin embargo él al igual que su padre también bebía con frecuencia, lo cual tenía muy angustiada a la paciente; 5 años después él fallece por un accidente automovilístico camino a su trabajo, por lo cual M. queda destrozada, teniendo que acudir nuevamente al psiquiatra ya que ella no tenía ganas de vivir, perdió el apetito, dejó de realizar sus actividades con normalidad y empezó a presentar dificultades para dormir, dolores de cabeza, es por esto que el psiquiatra la médica con clomipramina y clorpromazina.

Dos años después su madre fallece teniendo que quedarse a cargo de su padre, que estaba delicado de salud. Ese mismo año Mercedes se entera que su esposo le fue infiel, por lo que reacciona de manera impulsiva y lo hecha de su casa, agrediéndolo verbalmente.

Después de estos episodios ella seguía acudiendo al psiquiatra, hasta que se dio cuenta que se estaba volviendo adicta a la Clorpromazina, ya que esta pastilla la ayudaba a dormir, es por esto que por consejo de una compañera de trabajo empieza a acudir a una iglesia cristiana, en la cual ella encontró mucha paz y calma y al poco tiempo según menciona ella, ya no tenía la necesidad de seguir consumiendo las pastillas recetadas por el psiquiatra.

En el 2015 su esposo acude a ella arrepentido pidiéndole que lo deje regresar a su lado, para lo cual ella lo perdona. Actualmente ella vive angustiada por la salud de su padre y también porque tuvo que dejar de trabajar para poder cuidar de él, motivo por el cual ella se torna irritable e impulsiva en ocasiones, ya que quiere realizar su vida con normalidad, pero no puede; es por eso que presenta dificultades para dormir, así como también dolores de cabeza muy intensos.

4. ANTECEDENTES PERSONALES

a) Etapa Prenatal

La paciente refiere que su mamá no tuvo ningún control médico durante su embarazo.

b) Etapa Natal

La paciente refiere que nació por parto eutócico y no presentó ningún tipo de complicaciones.

c) Etapa Post-Natal

La paciente refiere no recordar cuando empezó a hablar o a caminar, además de tampoco no recordar cuando empezó a ejercer su control de esfínteres.

d) Desarrollo motor

No recuerda haber tenido dificultades respecto a su desarrollo motor.

e) Desarrollo del lenguaje

No recuerda exactamente cuándo empezó a hablar, pero indica que si tuvo problemas respecto a la articulación, fluidez y comprensión del lenguaje en la primaria; así también, manifiesta que su madre nunca le ha mencionado de alguna alteración o problema del desarrollo del lenguaje.

f) Control de esfínteres:

No recuerda exactamente cuándo empezó a controlar esfínteres, pero manifiesta que nunca tuvo problemas de enuresis o encopresis.

g) Etapa Escolar

La paciente empezó a estudiar a los 6 años de edad y solo estudio hasta 5to de primaria, debido a que su padre la llevo a trabajar a la chacra. En esa edad ella recuerda que era una niña alegre y extrovertida, además tenía una buena relación con sus 3 hermanos.

A los 14 años ella decide entrar a una academia de costura en la cual solo estudio dos años, debido a que no pudo terminar de pagar la academia, es así que ella regresa a trabajar a la chacra con su familia.

h) Desarrollo y Función Sexual

La paciente no recuerda la edad ni circunstancias en las que identifica sus órganos sexuales, ni tampoco recuerda cuando comienza a diferenciar el sexo masculino del femenino.

i) Aspectos Fisiológicos

Su menarquia fue a la edad de los 12 años, sin embargo, no había recibido ningún tipo de información al respecto ya que en esos tiempos según refiere ella, no se podía hablar sobre temas de sexualidad.

Refiere haber tenido solo 01 enamorado, el cual es su actual pareja, también su inicio de relaciones sexuales fue a los 16 años; con su pareja actual lleva 42 años de relación.

j) Aspecto psicosexual y Matrimonio

Refiere no presentar ningún tipo de desajuste o problema sexual, además asevera de no haber mantenido ninguna relación extramatrimonial. Al inicio de la relación con su pareja, sus relaciones eran de comprensión y de disfrute, pero con el pasar de los años y por los problemas con su pareja, debido a que este tomaba mucho, dejó de sentir placer estando con él. La paciente refiere tener 42 años de casada y producto de la relación tiene 04 hijos. Además, refiere no haber utilizado ningún tipo de método anticonceptivo.

La menopausia le llegó cuando tenía 50 años, motivo por el cual dejó de tener deseos sexuales y se sentía irritada constantemente, ya que presentaba bochornos y sus cambios de humor variaban con frecuencia.

k) Historia de la Recreación y de la vida

La paciente refiere que le gustaba jugar en la chacra con sus animales, con sus compañeros del barrio y del colegio se llevaba bien, ya que ella era muy sociable, alegre y bastante extrovertida.

l) Actividad Laboral

Ella empezó a trabajar desde los 12 años en la chacra, luego a los 15 años entra a trabajar a una fábrica de jeans en la cual trabajo por 03 años hasta que se mudó a Lima porque a su esposo lo habían transferido ahí por trabajo.

Después de 5 años de haber trabajado, regreso a Arequipa y comenzó a trabajar en un taller de costura, en el cual trabajo durante 37 años, hasta el año pasado, de ahí tuvo que dejarlo debido a la enfermedad de su padre.

m) Servicio Militar

Refiere no haber tenido.

n) Religión

Refiere ser de religión católica, ya que sus padres la educaron bajo esa fe, además que asiste regularmente a misa y a su comunidad cristiana.

o) Hábitos e influencias nocivas o tóxicas

Refiere no haber presentado ningún problema alimenticio, ni haber ingerido o consumido algún tipo de sustancia tóxica. Además, actualmente presenta problemas de sueño debido a todos los problemas que está pasando.

5. ANTECEDENTES MÓRBIDOS PERSONALES

Enfermedades y accidentes

A los 49 años fue diagnosticada con depresión moderada, debido al fallecimiento de su hermano, es por eso que empezó a presentar problemas para dormir, no quería seguir viviendo, perdió el apetito y tenía dolores de cabeza muy intensos, por lo que el psiquiatra le recetó clomipramina y clorpromazina.

A los 54 años fue diagnosticada con gastritis crónica por lo que recibió medicación y actualmente le han diagnosticado con hígado graso por lo que tiene que cambiar su alimentación.

Personalidad Pre mórbida

Se volvió una persona nerviosa, preocupada, irritable, con dolores de cabeza y

depresiva debido a todos los problemas que presentaba en su ambiente familiar, ya que, por el fallecimiento de su hermano, sobrino y de su madre ella se deprimió mucho llegando al punto de no querer continuar con su vida, además la relación de pareja era una situación que ocasionaba que la paciente se estresara constantemente debido a que su esposo tomaba con frecuencia y también por su infidelidad.

Actividad Social

La paciente era una persona muy sociable y extrovertida por lo que tenía muchas amistades largas y duraderas, ya que según menciona ella, se llevaba bien con todos.

6. ANTECEDENTES FAMILIARES

Composición Familiar

Su familia de origen estuvo compuesta por 06 miembros, su papá que está delicado de salud, su madre que ya falleció, sus 03 hermanos mayores, de los cuales uno vive en Lima y el segundo hermano que ya falleció por cirrosis y el ultimo que vive en Arequipa.

Su familia nuclear está compuesta por 06 miembros, su esposo que confecciona calzado, sus 4 hijos, de los cuales el mayor es nutricionista, vive en Cuzco, la segunda es abogada y vive en Arequipa, su 3era hija es enferma técnica y también vive en Arequipa y el menor que aún vive con ella.

Actualmente vive con su esposo y su menor hijo que ya tiene su pareja que está embarazada de 05 meses.

Dinámica Familiar

La relación con sus hermanos no es buena ya que no todos se preocupan por la salud de su padre, dejándole todo el cargo a ella tanto para los cuidados como económicoamente.

La relación con sus hijos es muy buena, ellos ya son profesionales y la apoyan económicoamente, además siempre están al pendiente de ella y de su padre.

Condición Socioeconómica

Su condición socioeconómica es media, además, cuenta con los servicios básicos, luz agua y desagüe; su vivienda es de material noble.

Antecedentes Familiares Patológicos

En sus antecedentes patológicos su hermano mayor falleció de cirrosis, por lo que ella tiene probabilidad de padecerlo, ya que tiene hígado graso.

7. RESUMEN

Paciente nacida por parto eutóxico, el cual no presentó ningún tipo de complicaciones. La paciente provenía de una familia funcional, la cual estaba compuesta por sus padres y 03 hermanos mayores, siendo ella la hija menor.

En cuanto a sus estudios solo llegó hasta 5to de primaria ya que desde muy joven tuvo que empezar a trabajar en la chacra. A los 14 años entró a una academia de costura, la cual no pudo terminar, sin embargo, lo que aprendió ahí le sirvió de mucho para que posteriormente pudiera entrar a trabajar a fábricas y talleres de costura. Ella se casó a los 17 años con su actual esposo y tuvieron 4 hijos los cuales, actualmente son profesionales y ya tienen su propia familia. La relación con su esposo actualmente es estable, sin embargo en sus inicios no fue así ya que su esposo se dedicaba a la bebida olvidándose del cuidado de sus hijos y de su esposa, por tal motivo ella tuvo que trabajar para solventar los gastos de su hogar; además que hace 5 años él le fue infiel, para lo cual ella lo echa de casa, sintiéndose destrozada por la infidelidad de su esposo, es por esto que ella acude a una iglesia cristiana donde encuentra paz y calma, dos años después ella lo perdona, dejando que él regrese a casa. Cuando ella tenía 49 años su hermano mayor fallece de cirrosis dejándole a su cargo a su sobrino, el cual fallece 5 años después en un accidente automovilístico, ella se sentía muy culpable por la muerte de su hermano y su sobrino, por lo que tuvo que acudir a un psiquiatra el cual le recetó clomipramina y clorpromazina para tratar su depresión; ella terminó volviéndose adicta a estas pastillas ya que la ayudaban a dormir, sin embargo ella al darse cuenta de esto, decidió entregarse a la iglesia para poder curarse y es así que ella dejó de tener la necesidad de tomar las pastillas para dormir. En el 2012 fallece su mamá por lo que M. tuvo que hacerse cargo de su papá, por tal motivo dejó su trabajo ya que su papá no puede estar solo porque tiene artrosis y osteoporosis y no puede movilizarse con facilidad. Ella se siente muy desesperada ya que quiere retomar su vida, regresar al trabajo y salir con sus compañeras, pero por la enfermedad de su papá no puede hacerlo, por tal motivo en ocasiones, se muestra impulsiva con él agrediéndolo verbalmente, pero después se arrepiente y le pide perdón.

Hace unos años desde que su papá enfermó, ella comenzó a tener dolores muy intensos en la cabeza a lo que le dijeron que era por estrés y también tenía fuertes dolores en el estómago por lo que le diagnosticaron con gastritis crónica.

Actualmente en ocasiones se levanta en la madrugada y de ahí no puede volver a conciliar el sueño, lo cual la desespera porque en el día se siente débil, cansada y no puede realizar sus actividades con normalidad, motivo viene a consulta para solicitar ayuda.

EXAMEN MENTAL

Actitud, porte y comportamiento

La paciente aparenta la edad cronológica que refiere, su vestimenta es modesta y sencilla, su expresión facial denota preocupación y ansiedad; tiene el cabello largo y de color negro con algunas canas, es de tez trigueña y ojos negros, es de contextura gruesa y talla aproximada de 1.50 cm. Su tono de voz es normal, su postura es erguida, mantiene contacto ocular. Presenta un aseo y arreglo personal adecuado a la ocasión. Se le observa nerviosa, pero sin embargo presta atención a las preguntas que se le realizan, es comunicativa, además, es amable, colaboradora y respetuosa. No presenta malformaciones congénitas. No denota tics ni gestos extravagantes.

Atención, Conciencia y orientación

a) Atención

Presenta una adecuada capacidad de atención y concentración, durante la entrevista, no se muestra fatigada ni se distrae durante las preguntas que se le realizan, responde con rapidez a las preguntas que se le hace.

b) Conciencia o estado de alerta

Se muestra atenta y en estado de alerta, se concentra y no se distrae con facilidad en las preguntas que se le realiza. Comprende, interpreta y responde de forma no muy positiva hacia su entorno y en casos particulares se desenvuelve con normalidad.

c) Orientación

Se encuentra orientada en tiempo, espacio y persona. Discrimina adecuadamente el lugar donde se encuentra y donde vive, reconoce con normalidad a las demás personas.

d) Lenguaje

El curso de su lenguaje es normal. Se comunica de manera adecuada, clara y pertinente, no presenta desorden ni repeticiones en su manera de hablar, y no tiene ninguna dificultad ni problemas que comprometan negativamente el curso de su lenguaje.

e) Pensamiento

El curso de su pensamiento es conservado, coherente con la realidad, es razonable y construye y elabora ideas con normalidad. En relación al contenido posee una estructura adecuada, presentando lógica, coherencia continuidad al expresarse. Por lo que el contenido del pensamiento no presenta ninguna alteración.

f) Percepción

Discrimina adecuadamente los estímulos térmicos, los olores y sabores; localiza

espacialmente los sonidos y percibe sin dificultad el habla de otras personas, pero en la percepción visual, refiere que cuando le duele muy fuerte la cabeza, ocasionalmente se le nubla un poco la vista por breves segundos, con centellos de luz; también recuerda que le ocurría lo mismo cuando tomaba muchas pastillas.

g) Memoria

Su memoria está conservada. Ya que no muestra alteraciones considerables. Su memoria remota es buena porque recuerda con normalidad datos, hechos y fechas importantes. El contenido de sus recuerdos es conservado. Su memoria reciente es óptima, al igual que su memoria a largo plazo. Su memoria de trabajo se encuentra normal ya que retiene temporalmente la información para usarla nuevamente en el caso de que puede realizar operaciones aritméticas en cadena.

h) Funcionamiento Intelectual: Conocimientos Generales

En cuanto a su nivel intelectual probablemente presenta un CI. Por debajo del promedio; es decir que la capacidad de resolución de problemas es un poco conflictiva, de la misma forma que su capacidad de abstracción.

Su lectura y escritura es correcta y tiene una buena capacidad visoespacial. En cuanto a su cultura general, la paciente no tiene buenos conocimientos sobre una variedad de temas.

i) Funcionamiento Intelectual: razonamiento y juicios

Frente a las situaciones básicas, presenta un buen desempeño de sus funciones intelectuales, puede abstraer y diferenciar conceptos, así como realizar operaciones matemáticas básicas mentalmente y con éxito. Sin embargo, tiene dificultad para entender y resolver problemas complejos y abstractos.

j) Estado de Ánimo y Afectos

Muestra un estado de ánimo de preocupación, pero, aun así, expresa fácilmente sus emociones, se pone nerviosa, con rencor y triste al recordar a su padre enfermo. Lo que dice y lo que deja ver guarda concordancia. No tiene ningún signo de alteración, irritabilidad, ni fluctuaciones emocionales extremas.

Sus relaciones con las demás personas son adecuadas debido a que desenvuelve en su entorno con normalidad.

k) Comprensión y Grado de Incapacidad del problema o enfermedad

Es consciente de su estado mental y de salud. Alude que se encuentra sana y mentalmente equilibrada. Pero que emocionalmente necesita ayuda.

Resumen

La evaluada aparenta la edad que refiere, su vestido es alineado, su expresión facial denota tranquilidad, pero también preocupación, su postura es erguida y se muestra colaboradora y atenta a lo que se le solicite. Presenta un nivel intelectual por debajo del promedio. Atiende correctamente responde con facilidad y no presenta problemas de concentración. Comprende, interpreta y responde de forma positiva al medio que la rodea. Asimismo, se muestra orientada en tiempo, espacio y persona. El curso de su lenguaje es conservado, su pensamiento es coherente y razonable. No presenta ningún tipo de alteración perceptual. Su memoria remota es conservada al igual que su memoria medita e inmediata. En cuanto a su estado de ánimo es de preocupación debido a los problemas que está atravesando, expresa fácilmente sus emociones. Finalmente, es consciente de su estado mental, emocional y de salud.

Miguel Muñoz Hurtado
Bachiller en Psicología

INFORME PSICOMÉTRICO

1. DATOS DE FILIACIÓN

- **Nombres y Apellidos** : M. A. de H.
- **Edad** : 61 años
- **Fecha de Nacimiento** : 14/07/1956
- **Lugar de Nacimiento** : Arequipa
- **Nº de hija** : 1era de 04 hermanos
- **Grado de Instrucción** : Primaria Incompleta
- **Estado Civil** : Casada
- **Procedencia** : Arequipa
- **Ocupación** : Costurera
- **Religión** : Católica - Cristiana
- **Referente** : Atención Integral
- **Informantes** : La paciente
- **Lugar de Evaluación** : Micro Red Francisco Bolognesi – Cayma
- **Fechas de Evaluación** : 26, 28 y 30 de agosto del 2017
- **Examinador** : Miguel Muñoz Hurtado

2. OBSERVACIONES GENERALES

La evaluada aparenta la edad que refiere, su vestido es alineado, su expresión facial denota preocupación y ansiedad, su postura es normal y se muestra colaboradora y atenta a lo que se le solicite. Atiende correctamente responde con facilidad y no presenta problemas de concentración. Comprende, interpreta y responde de forma positiva al medio que la rodea. Asimismo, se muestra orientada en tiempo, espacio y persona. El curso de su lenguaje es conservado, su pensamiento es coherente y razonable. No presenta ningún tipo de alteración perceptual. Su memoria remota es conservada al igual que su memoria medita e inmediata. En cuanto a su estado de ánimo es de preocupación debido a los problemas que está atravesando, expresa fácilmente sus emociones, pero se pone nerviosa con facilidad. Finalmente, es consciente de su estado mental y de salud.

3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Observación
- Entrevista
- Pruebas Psicológicas:
 - Test de la Figura Humana de Karen Machover

- Inventario Multifásico de la Personalidad MMPI Versión Reducida
- Test de Inteligencia No verbal, Segunda Edición TONI-2
- Test de Retención Visual “BENTON”

4. INTERPRETACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Test de la Figura Humana de Karen Machover

La percepción de sí misma es autodesvalorativa debido a que tanto emocional y físicamente siente que es una persona que vale poco, es insegura de sí misma, además de presentar sentimientos de dependencia e inutilidad. La evaluada presenta rasgos de agresividad y frustración; sin embargo, es una persona que posee una adecuada comunicación social, por lo que no le es difícil relacionarse con otras personas

Inventario Multifásico de la Personalidad MINI – MULT (versión abreviada)

Análisis Cuantitativo

	L	F	K	Hs 0.5K	D	Hi	Dp 0.4K	Pa	Pt 0.1K	Sc 0.1K	Ma 0.2K
Puntaje Directo	0	4	3	8	13	15	11	7	15	13	8
Puntaje Equivalente	2	11	8	18	38	33	28	17	37	37	22
Añadir K	-	-	-	5	-	-	4	-	10	10	2
Puntaje Directo Corregido	2	11	8	23	38	33	32	17	47	47	24
Puntaje T	50	68	42	70	86	75	81	76	86	87	68

Análisis Cualitativo

Se caracteriza en ella sentimientos de culpa, ansiedad y tensión que imposibilitan la vida rutinaria; además tiene tendencias a tener una conducta rígida, exigente y perfeccionista, sobresaliendo las tendencias a la meticulosidad, y esto se ve reflejado en el momento de tomar decisiones ya que siempre que tiene que hacerlo experimenta intensa ansiedad y duda acerca de lo correcto o incorrecto de la decisión tomada y su ansiedad aumenta en la medida que se tienen que enfrentar más obstáculos, llegando incluso a manejar su ansiedad a través de actos impulsivos. Sus relaciones interpersonales se fundamentan en la exigencia hacia los demás, por lo general hacen que se sienta

desilusionada, tendiendo entonces a aislarse. Además, la paciente se frustra con frecuencia, comparando sus logros con el de los demás.

Finalmente, la paciente alcanzo un puntaje alto en la escala de depresión, lo cual indica que presenta depresión, preocupación extrema y pesimismo, lo que se ve reflejado en sus indecisiones, aislamiento y su insomnio.

Test de Inteligencia No verbal, Segunda Edición TONI-2

Análisis Cuantitativo

Puntaje	19
Directo	
Cociente	89
Percentil	23
Nivel	Por debajo del Promedio

Análisis Cualitativo

Mercedes tiene un nivel intelectual por debajo del promedio, lo que indica que tiene dificultad para entender y resolver problemas, además de mostrar poca capacidad para afrontar nuevas situaciones, sean estas favorables o adversas.

Test de Retención Visual “BENTON”

Análisis Cuantitativo

Omisiones	0
Distorsiones	5
Perseveraciones	0
Rotación	2
NÚMERO DE ERRORES	7
REPRODUCCIONES	3
CORRECTAS	

Análisis Cualitativo

Mercedes no posee una adecuada percepción espacial, memoria visual y habilidad viso - constructiva, ya que en su evaluación presento varias distorsiones y rotaciones, esto puede ser consecuencia de la depresión, así como también por la edad de la paciente.

5. RESUMEN

La paciente presenta un CI por debajo del promedio, lo que indica que tiene

dificultades para entender y resolver problemas, lo cual afecta también en cuando a la percepción de sí misma que es autodesvalorativa debido a que tanto emocional y físicamente siente que es una persona que vale poco, por lo que presenta sentimientos de dependencia, inutilidad y sentimientos de culpa. En ocasiones se muestra ansiosa y tensa lo cual imposibilita su vida rutinaria, así mismo le dificulta mucho al momento de tomar decisiones llegando incluso a manejar su ansiedad a través de actos impulsivos La evaluada presenta rasgos de agresividad y frustración; sin embargo, es una persona que posee una adecuada comunicación social, por lo que no le es difícil relacionarse con otras personas

Finalmente, la paciente presenta depresión severa, preocupación extrema y pesimismo, lo cual se ve reflejado en las alteraciones presentadas en su percepción y memoria visual.

Miguel Muñoz Hurtado
Bachiller en Psicología

INFORME PSICOLÓGICO

1. DATOS GENERALES

- **Nombres y Apellidos** : M. A. de H.
- **Edad** : 61 años
- **Fecha de Nacimiento** : 14/07/1956
- **Lugar de Nacimiento** : Arequipa
- **Nº de hija** : 1era de 04 hermanos
- **Grado de Instrucción** : Primaria Incompleta
- **Estado Civil** : Casada
- **Procedencia** : Arequipa
- **Ocupación** : Costurera
- **Religión** : Católica - Cristiana
- **Referente** : Atención Integral
- **Informantes** : La paciente
- **Lugar de Evaluación** : Micro Red Francisco Bolognesi – Cayma
- **Fechas de Evaluación** : 26, 28 y 30 de agosto del 2017
- **Examinador** : Miguel Muñoz Hurtado

2. MOTIVO DE CONSULTA

La paciente viene a consulta de forma particular y refiere “que está muy deprimida, no duerme bien en las noches, le duele la cabeza, lo cual la desespera porque en el día se siente débil, cansada y no puede realizar sus actividades con normalidad, además que no puede trabajar porque tiene que cuidar a su papa que está muy delicado de salud, por tal motivo no puede salir de su casa”.

3. ANTECEDENTES PERSONALES Y FAMILIARES

Paciente nacida por parto eutóxico, el cual no presento ningún tipo de complicaciones. La paciente provenía de una familia funcional, la cual estaba compuesta por sus padres y 03 hermanos mayores, siendo ella la hija menor. En cuanto a sus estudios solo llegó hasta 5to de primaria ya que desde muy joven tuvo que empezar a trabajar en la chacra. A los 14 años entró a una academia de costura, la cual no pudo terminar; sin embargo, lo que aprendió ahí le sirvió de mucho para que posteriormente pudiera entrar a trabajar a fábricas y talleres de costura.

Ella se casó a los 17 años con su actual esposo y tuvieron 4 hijos los cuales, actualmente son profesionales y ya tienen su propia familia. La relación con su esposo

actualmente es estable, sin embargo en sus inicios no fue así ya que su esposo se dedicaba a la bebida olvidándose del cuidado de sus hijos y de su esposa; por tal motivo ella tuvo que trabajar para solventar los gastos de su hogar; además que hace 5 años él le fue infiel, por lo que ella lo echa de casa, sintiéndose destrozada por la infidelidad de su esposo, es por esto que ella acude a una iglesia cristiana donde encuentra paz y calma, dos años después ella lo perdona, dejando que él regrese a casa. Cuando ella tenía 49 años su hermano mayor fallece de cirrosis dejándole a su cargo a su sobrino, el cual fallece 5 años después en un accidente automovilístico, ella se sentía muy culpable por la muerte de su hermano y su sobrino, por lo que tuvo que acudir a un psiquiatra que le diagnosticó depresión razón por la cual le recetó clomipramina y clorpromazina para tratar su depresión; ella terminó volviéndose adicta a estas pastillas ya que la ayudaban a dormir, sin embargo ella al darse cuenta de esto, decidió entregarse a la iglesia para poder curarse y es así que ella dejó de tener la necesidad de tomar las pastillas para dormir.

En el 2012 fallece su mamá por lo que Mercedes tuvo que hacerse cargo de su papá, por tal motivo dejó su trabajo ya que su papá no puede estar solo porque tiene artrosis y osteoporosis y no puede movilizarse con facilidad. Ella se siente muy desesperada ya que quiere retomar su vida, regresar al trabajo y salir con sus compañeras, pero por la enfermedad de su papá no puede hacerlo, por tal motivo en ocasiones, se muestra impulsiva con él agrediéndolo verbalmente, pero después se arrepiente y le pide perdón.

Hace unos años desde que su papá enfermó, ella comenzó a tener dolores muy intensos en la cabeza a lo que le dijeron que era por estrés y también tenía fuertes dolores en el estómago por lo que le diagnosticaron con gastritis crónica. Actualmente en ocasiones se levanta en la madrugada y de ahí no puede volver a conciliar el sueño, lo cual la desespera porque en el día se siente débil, cansada y no puede realizar sus actividades con normalidad, motivo por el cual acude a consulta para solicitar ayuda.

4. OBSERVACIONES CONDUCTUALES

La evaluada aparece la edad que refiere, su vestido es alineado, su expresión facial denota preocupación y tensión; sin embargo, su postura es erguida y se muestra colaboradora y atenta a las indicaciones. Presenta un nivel intelectual por debajo del promedio. Atiende correctamente, responde con facilidad y no presenta problemas de concentración durante la entrevista. Comprende, interpreta y responde de forma positiva al medio que la rodea. Asimismo, se muestra orientada en tiempo, espacio y persona. El curso de su lenguaje es conservado, su pensamiento es coherente y razonable. No presenta ningún tipo de alteración perceptual olfativa, táctil, verbal, gustativa; sin embargo, en la

percepción visual refiere que cuando le duele muy fuerte la cabeza, ocasionalmente se le nubla un poco la vista por breves segundos, con centellos de luz; también recuerda que le ocurría lo mismo cuando tomaba muchas pastillas. Su memoria remota es conservada al igual que su memoria inmediata y memoria de trabajo. En cuanto a su estado de ánimo es de preocupación debido a los problemas que está atravesando, expresa fácilmente sus emociones, pero se pone nerviosa con facilidad. Finalmente, es consciente de su estado mental, emocional y de salud.

5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Entrevista
- Observación
- Pruebas Psicológicas:
 - Test de la Figura Humana de Karen Machover
 - Inventario Multifásico de la Personalidad MMPI
 - Test de Inteligencia No verbal, Segunda Edición TONI-2
 - Test de Retención Visual “BENTON”

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La paciente presenta un CI por debajo del promedio, lo que indica que tiene dificultades para entender y resolver problemas, por tal motivo ella encuentra muy difícil tomar decisiones ya que la percepción que tiene de sí misma es autodesvalorativa debido a que tanto emocional y físicamente siente que es una persona que vale poco, por lo que presenta sentimientos de dependencia, inutilidad y sentimientos de culpa; esta percepción que tiene de sí misma se debe también a que tiene una baja autoestima porque su esposo se encarga de hacerla sentir menos por su contextura física.

Con respecto a su comportamiento se muestra ansiosa, tensa, con una preocupación y pesimismo lo cual imposibilita su vida rutinaria, llegando incluso a manejar su ansiedad a través de actos impulsivos, por lo que presenta rasgos de agresividad y frustración, y esto se ve reflejado actualmente cuando ella se frustra por no tener ayuda para cuidar a su madre, llegando a agredirlo verbalmente.

Sin embargo, ella es una persona perseverante, generosa y responsable, además que posee una adecuada comunicación social, por lo que no le es difícil relacionarse con otras personas y esto se ve reflejado en las buenas relaciones sociales que presenta.

7. CONCLUSIÓN O DIAGNÓSTICO

Persono lógico:

La evaluada presenta un cociente intelectual por debajo del promedio debido a que no

logro culminar sus estudios y a que no tiene una adecuada capacidad para resolver problemas complejos y abstractos.

Presenta rasgos depresivos ya que tiene una percepción autodesvalorativa a causa de las burlas y comparaciones que le hacia su esposo por 03 años; además que, por la muerte de su hermano y de su sobrino, presenta mucha culpa y remordimientos; también se muestra tensa, preocupada y con resentimiento por la enfermedad de su padre al no recibir apoyo de sus hermanos mayores.

Nosológico:

En base a la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE 10, la paciente tiene:

- Episodio Depresivo Leve F32.0

8. PRONÓSTICO

Favorable, debido a que la paciente presenta buena disposición, además que considera que necesita recibir ayuda psicológica.

9. RECOMENDACIONES

- Realizar una psicoterapia individual y familiar.
- Participar en actividades o talleres que resulten mentalmente estimulantes o realizar ejercicios mentales que contribuyan a mantener la mente activa.
- Aprender técnicas de relajación para evitar que la paciente se sienta tensa y ansiosa.
- Mantener y fortalecer el contacto con sus amigos, familiares y/o relaciones sociales.
- Mantener un estilo de vida saludable, realizar con frecuencia ejercicio y cuidar la alimentación.

PLAN PSICOTERAPEUTICO

1. DATOS DE FILIACIÓN

- **Nombres y Apellidos** : M. A. de H.
- **Edad** : 61 años
- **Fecha de Nacimiento** : 14/07/1956
- **Lugar de Nacimiento** : Arequipa
- **Nº de hija** : 1era de 04 hermanos
- **Grado de Instrucción** : Primaria Incompleta
- **Estado Civil** : Casada
- **Procedencia** : Arequipa
- **Ocupación** : Costurera
- **Religión** : Católica - Cristiana
- **Referente** : Atención Integral
- **Informantes** : La paciente
- **Lugar de Evaluación** : Micro Red Francisco Bolognesi – Cayma
- **Fechas de Evaluación** : 26, 28 y 30 de agosto del 2017
- **Examinador** : Miguel Muñoz Hurtado

2. DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO

Persono lógico:

La evaluada presenta un cociente intelectual por debajo del promedio debido a que no logró culminar sus estudios y a que no tiene una adecuada capacidad para resolver problemas complejos y abstractos.

Presenta rasgos depresivos ya que tiene una percepción autodesvalorativa a causa de las burlas y comparaciones que le hacia su esposo por 03 años; además que, por la muerte de su hermano y de su sobrino, presenta mucha culpa y remordimientos; también se muestra tensa, preocupada y con resentimiento por la enfermedad de su padre al no recibir apoyo de sus hermanos mayores.

Nosológico:

En base a la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE 10, la paciente tiene:

- Episodio Depresivo Leve F32.0

3. OBJETIVOS GENERALES

- Lograr que la paciente identifique adecuadamente sus pensamientos erróneos, negativos, reconozca sus virtudes y defectos.

- Estabilizar el estado emocional de la paciente eliminando sus actitudes pesimistas y sus ideas negativas.
- Lograr que la paciente exprese todos los pensamientos y sentimientos reprimidos que lleva por dentro.
- Mejorar las habilidades sociales de la paciente, con énfasis en asertividad, autoestima y toma de decisiones
- Lograr que la paciente fortalezca su soporte familiar para un mayor vínculo afectivo, comunicativo y empático con su familia.

4. PLAN TERAPÉUTICO

A) TÉCNICAS PSICOTERAPEÚTICAS

- **Reforzamiento positivo:** Consiste en la aplicación de un reforzador positivo contingente a la ocurrencia de la respuesta, esto hará que esta respuesta se fortalezca y aumente su frecuencia; por lo que se requiere identificar aquellos estímulos que actúan como reforzadores
- **Restructuración cognitiva:** (juego de roles, reconocimiento de virtudes y defectos, identificación de pensamientos erróneos).
- **Entrenamiento en auto instrucciones:** Es una técnica cognitiva de cambio de comportamiento en la que se modifican las auto verbalizaciones (pensamientos o diálogo interno) que una persona realiza ante una tarea o problema, sustituyéndola por otras más útiles para dicha tarea.
- **Terapia de apoyo:** (silla vacía, motivación en el desarrollo de una actividad productiva).
- **Modelado:** Es un proceso de aprendizaje observacional en el que el terapeuta actúa como estímulo para generar conductas, pensamientos o actitudes semejantes en los niños que observan su actuación. Sirve para inhibir conductas, planificar y seguir estrategias.
- **Psicoterapia familiar:** (dialogo entre padres, entre hermanos y entre padres e hijos).

B) DESCRIPCIÓN DEL PLAN TERAPÉUTICO

Nº DE SESIÓN	TÉCNICA A	OBJETIVO A ALCANZAR	TIEMPO
--------------	-----------	---------------------	--------

	UTILIZAR		
Introducción y Encuadre Psicológico	Técnica de Comunicación	Coordinar el horario semanal de las sesiones, las reglas de las mismas y explicar el tema de la confidencialidad	10 min
Sesión 1: “Aprendiendo a relajarme”	Relajación muscular progresiva de Jacobson	Realizar una terapia de relajación que logre que la paciente se sienta más tranquila y pueda controlar su morbilidad (angustia y preocupación).	30 min
Sesión 2: “Reconociéndome a mí misma”	Técnica de autoafirmación	Lograr que la paciente se reconozca y valore todos sus aspectos y positivos y negativos que ella presenta como persona.	40 min
Sesión 3: “Yo me acepto, yo me quiero”	Técnica de Autoafirmación.	Lograr que la paciente adquiera convicción respecto a sus actos e ideas	40 min
Sesión 4: “Aclarando mis verdaderos pensamientos y sentimientos”	Técnica de Reestructuración Cognitiva	Identificar los pensamientos negativos e irracionales.	40 min
Sesión 5: “Las voces de mi alma”	Técnicas de R.C. y entrenamiento en auto instrucciones	Lograr que la paciente reemplace y modifiquen las auto verbalizaciones negativas por ideas positivas y útiles.	40 min
Sesión 6: “Hábitos para socializar”	Técnicas de Modelamiento	Motivarle a continuar con sus actividades como la natación, la música o el baile.	40 min
Sesión 7: “Psicoterapia Familiar”	Técnica de la Silla vacía	Generar conciencia sobre un mayor vínculo afectivo, comunicativo con su familia.	40 min

Sesión 8: “Psicoterapia Familiar”	Técnica de Juego de Roles	Fortalecer el vínculo familiar.	40 min
--------------------------------------	---------------------------	---------------------------------	--------

5. TIEMPO DE EJECUCIÓN DEL PLAN

El plan psicoterapéutico se llevará a lo largo de 2 meses, divididas en 8 sesiones, 1 vez por semana. La duración de cada sesión será de 40 minutos; y en la fase final, en las 02 últimas sesiones se trabajará con la familia

6. AVANCES TERAPÉUTICOS O LOGROS OBTENIDOS

El día lunes la paciente asistió a consulta muy angustiada y tensa porque había discutido con su esposo, por tal motivo se le aplicó la primera técnica que fue la relajación muscular progresiva de Jacobson, para lo cual la paciente aprendió a relajarse y se le recomendó que cuando se le presenten situaciones que le causen algún tipo de tensión, utilice esta técnica de relajación.

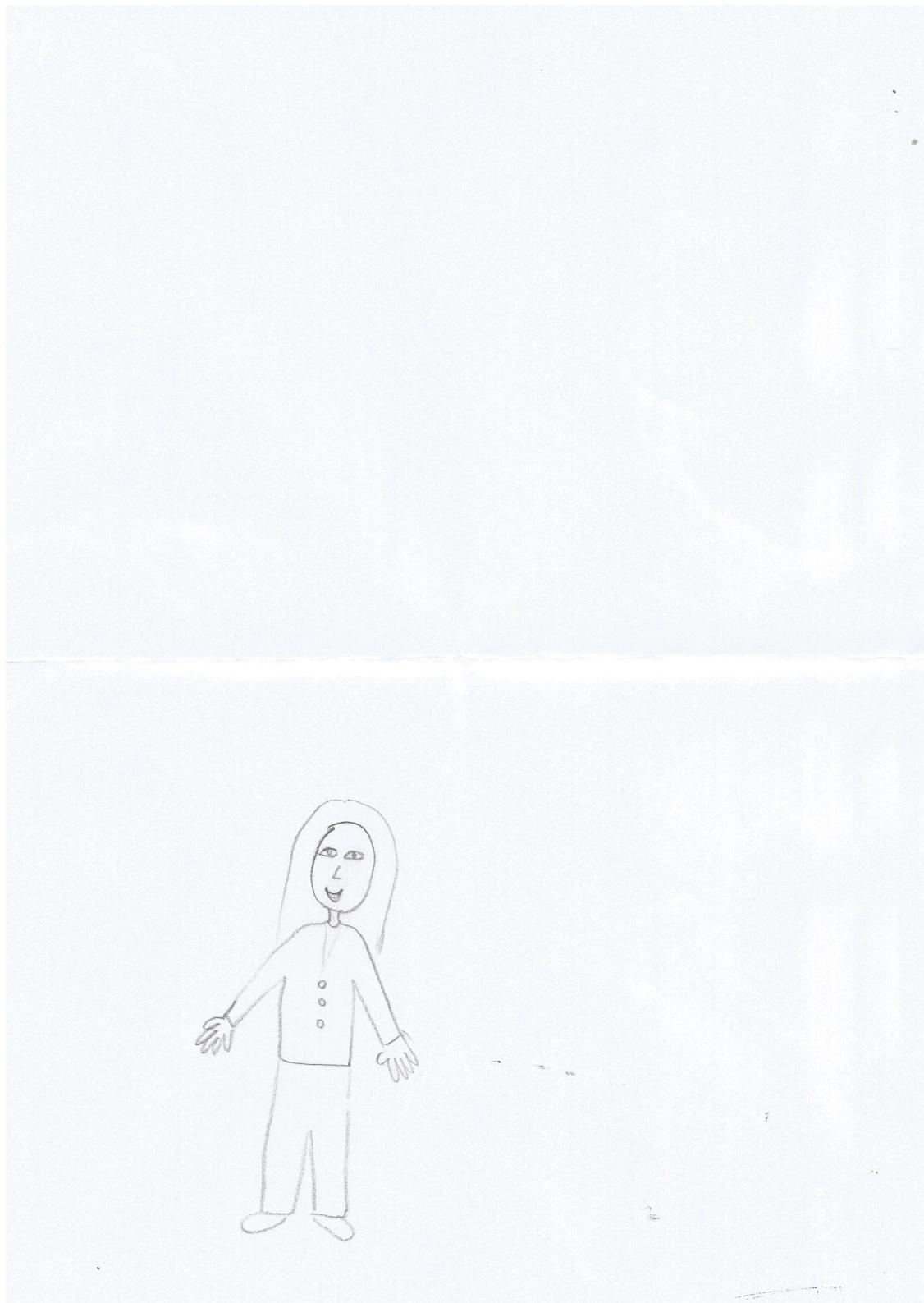
Las siguientes sesiones aprendió la importancia de darse un tiempo para sí mismo, para cultivar su amor propio; también se logró concretar una sesión con su pareja para mejorar sus técnicas de asertividad y pedir ayuda en el cuidado de su padre y poder turnarse con su esposo, hijos y parientes cercanos.

7. CAMBIO DE ACTITUDES Y/O COMPORTAMIENTOS

Su actitud cambió, se le veía más tranquila y calmada, mencionó que le hizo bien la relajación quitándole incluso el dolor de cabeza con el que había amanecido por la discusión con su esposo, aprendió a darse tiempo para sí misma, no abandonar sus amistades y pedir ayuda cuando los problemas son muy complicados de afrontar.

Miguel Muñoz Hurtado
Bachiller en Psicología

ANEXOS

Resultado de la Figura Humana de Karen Machover

Resultado del Inventario Multifásico de la Personalidad Minimult

INVENTARIO MULTIFÁSICO DE PERSONALIDAD (MMPI)
MINI MULT
(Hoja de Respuesta)

Nombres y apellidos: Mercedes A. de H. Edad: 61
 Estado Civil: Casada Grado de Instrucción: Secundaria completa
 Ocupación: Costurera Fecha de Examen: 28/08/2017

1. <input checked="" type="checkbox"/>	F	13. <input checked="" type="checkbox"/>	F	25. V	<input checked="" type="checkbox"/>	37. V	<input checked="" type="checkbox"/>	49. <input checked="" type="checkbox"/>	F	61. V	<input checked="" type="checkbox"/>
2. V	<input checked="" type="checkbox"/>	14. V	<input checked="" type="checkbox"/>	26. <input checked="" type="checkbox"/>	F	38. V	<input checked="" type="checkbox"/>	50. V	<input checked="" type="checkbox"/>	62. V	<input checked="" type="checkbox"/>
3. V	<input checked="" type="checkbox"/>	15. V	<input checked="" type="checkbox"/>	27. <input checked="" type="checkbox"/>	F	39. <input checked="" type="checkbox"/>	F	51. <input checked="" type="checkbox"/>	F	63. V	<input checked="" type="checkbox"/>
4. <input checked="" type="checkbox"/>	F	16. V	<input checked="" type="checkbox"/>	28. V	<input checked="" type="checkbox"/>	40. V	<input checked="" type="checkbox"/>	52. V	<input checked="" type="checkbox"/>	64. V	<input checked="" type="checkbox"/>
5. <input checked="" type="checkbox"/>	F	17. <input checked="" type="checkbox"/>	F	29. <input checked="" type="checkbox"/>	F	41. V	<input checked="" type="checkbox"/>	53. <input checked="" type="checkbox"/>	F	65. <input checked="" type="checkbox"/>	F
6. <input checked="" type="checkbox"/>	F	18. <input checked="" type="checkbox"/>	F	30. V	<input checked="" type="checkbox"/>	44. <input checked="" type="checkbox"/>	F	54. V	<input checked="" type="checkbox"/>	66. <input checked="" type="checkbox"/>	F
7. <input checked="" type="checkbox"/>	F	19. V	<input checked="" type="checkbox"/>	31. <input checked="" type="checkbox"/>	F	43. <input checked="" type="checkbox"/>	F	55. <input checked="" type="checkbox"/>	F	67. <input checked="" type="checkbox"/>	F
8. <input checked="" type="checkbox"/>	F	20. V	<input checked="" type="checkbox"/>	32. <input checked="" type="checkbox"/>	F	44. <input checked="" type="checkbox"/>	F	56. <input checked="" type="checkbox"/>	F	68. V	<input checked="" type="checkbox"/>
9. V	<input checked="" type="checkbox"/>	21. V	<input checked="" type="checkbox"/>	33. <input checked="" type="checkbox"/>	F	45. V	<input checked="" type="checkbox"/>	57. <input checked="" type="checkbox"/>	F	69. <input checked="" type="checkbox"/>	F
10. V	<input checked="" type="checkbox"/>	22. <input checked="" type="checkbox"/>	F	34. <input checked="" type="checkbox"/>	F	46. <input checked="" type="checkbox"/>	F	58. <input checked="" type="checkbox"/>	F	70. <input checked="" type="checkbox"/>	F
11. <input checked="" type="checkbox"/>	F	23. V	<input checked="" type="checkbox"/>	35. V	<input checked="" type="checkbox"/>	47. <input checked="" type="checkbox"/>	F	59. <input checked="" type="checkbox"/>	* <input checked="" type="checkbox"/>	71. V	<input checked="" type="checkbox"/>
12. <input checked="" type="checkbox"/>	F	24. <input checked="" type="checkbox"/>	F	36. <input checked="" type="checkbox"/>	F	48. V	<input checked="" type="checkbox"/>	60. <input checked="" type="checkbox"/>	F		

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
L	0	4	3	8	13	15	11	7	15
F									13
K									8
Hs +5K									
D									
Hi									
Dp +4K									
Pa									
Pt +1K									
Sc +1K									
Ma +2K									

Puntaje Directo: 0 4 3 8 13 15 11 7 15 13 8

Puntaje Equivalente: 2 11 8 18 38 33 28 17 37 37 22

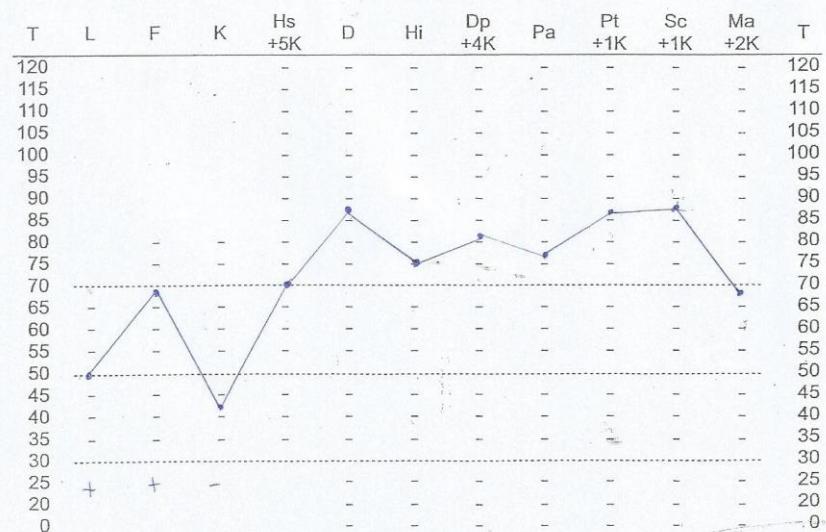
Añadir K: 5 4 10 10 2

Puntaje Directo Corregido: 2 11 8 23 38 33 32 17 47 47 24

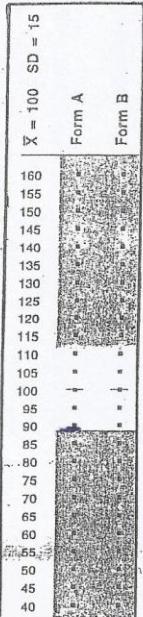
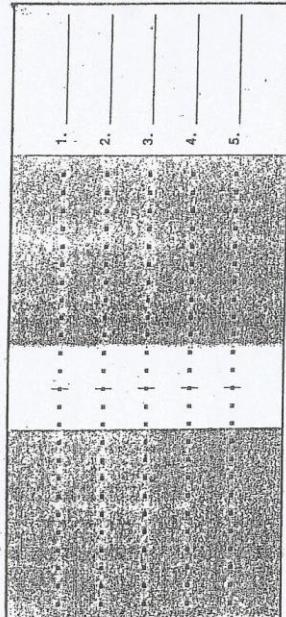
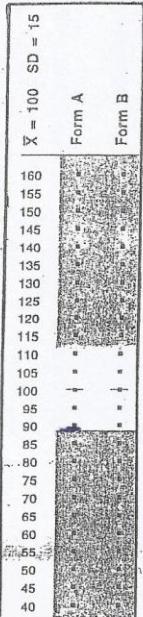
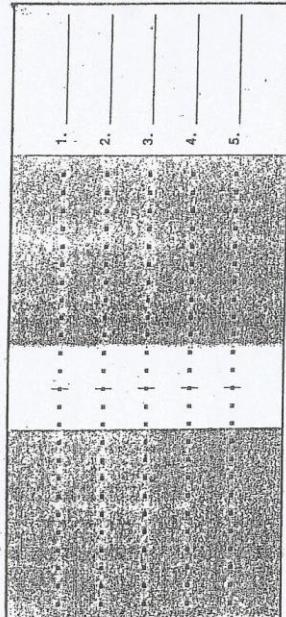
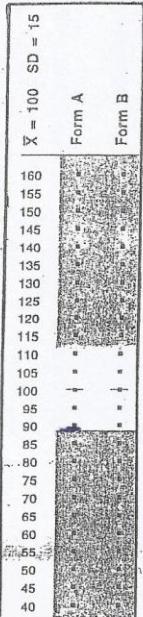
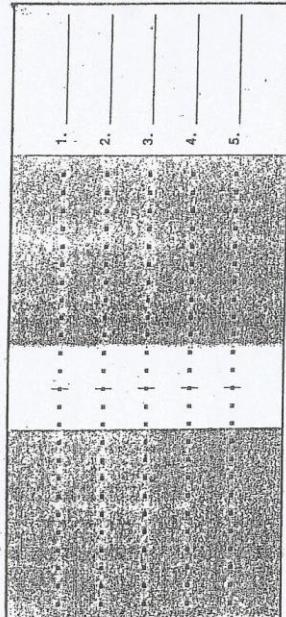
Puntaje T: 50 68 42 70 86 75 81 76 86 87 68

+ + -

DIAGNÓSTICO:



Resultado del Test de Inteligencia No verbal TONI-2

 TONI-2 Test of Nonverbal Intelligence		Sección I. Datos de Identificación <p>Nombre del examinado: <u>Mercedes A. de H.</u> (61) Nombre del padre o tutor del examinado: _____</p> <p>Colegio: _____ Grado: <u>Primaria</u> Incompleto Nombre del Examinador: <u>Miguel Muñoz</u> Título del Examinador: <u>Psicología</u></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%;">Año</td> <td style="width: 5%;">Mes</td> </tr> <tr> <td><u>2017</u></td> <td><u>08</u></td> </tr> <tr> <td>Fecha de Nacimiento:</td> <td><u>1956</u> <u>07</u></td> </tr> <tr> <td>Edad Actual:</td> <td><u>61</u> <u>1</u></td> </tr> </table>		Año	Mes	<u>2017</u>	<u>08</u>	Fecha de Nacimiento:	<u>1956</u> <u>07</u>	Edad Actual:	<u>61</u> <u>1</u>																
Año	Mes																										
<u>2017</u>	<u>08</u>																										
Fecha de Nacimiento:	<u>1956</u> <u>07</u>																										
Edad Actual:	<u>61</u> <u>1</u>																										
Sección II. Perfil de los resultados de la Prueba <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 30%;">TONI-2 COCIENTE</th> <th colspan="5" style="text-align: center;">RESULTADOS DE OTRAS MEDIDAS</th> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> $\bar{X} = 100$ $SD = 15$ </td> <td style="text-align: center;">Form A</td> <td style="text-align: center;">Form B</td> <td style="text-align: center;">1.</td> <td style="text-align: center;">2.</td> <td style="text-align: center;">3.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">  </td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">1.</td> <td style="text-align: center;">2.</td> <td style="text-align: center;">3.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">  </td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">4.</td> <td style="text-align: center;">5.</td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> </table> <p style="text-align: center;"><u>89</u> <u>23</u> _____</p> <p style="text-align: center;">TONI-2 Coiciente : Rango del percentil : SEM :</p> <p style="text-align: center;">→ Por debajo del promedio</p>				TONI-2 COCIENTE	RESULTADOS DE OTRAS MEDIDAS					$\bar{X} = 100$ $SD = 15$	Form A	Form B	1.	2.	3.				1.	2.	3.				4.	5.	
TONI-2 COCIENTE	RESULTADOS DE OTRAS MEDIDAS																										
$\bar{X} = 100$ $SD = 15$	Form A	Form B	1.	2.	3.																						
			1.	2.	3.																						
			4.	5.																							
Sección III. Datos de Pruebas adicionales <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 30%;">Nombre</th> <th style="width: 30%;">Fecha de aplicación</th> <th style="width: 40%;">Cociente equiv.</th> </tr> <tr> <td>1.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5.</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		Nombre	Fecha de aplicación	Cociente equiv.	1.			2.			3.			4.			5.			Sección IV. Condiciones de Evaluación <p>¿Quién refirió al sujeto? <u>Asistió por propia voluntad</u> ¿Cuál fue el motivo de referencia? _____</p> <p>¿Con quién se discutió la referencia del examinado? _____</p> <p>Por favor describa las condiciones de evaluación para el TONI - 2 completando o revisando las categorías expuestas debajo.</p> <p>Administración Grupal (G) ó Individual (I) <u>I</u></p> <p>Variábles de Ubicación: Interferente (I) ó No interferente (N)</p> <p>Nivel de ruido <u>N</u> Interrupciones, distracciones <u>N</u> Luz, temperatura <u>N</u></p> <p>Privacidad <u>N</u> Otros <u>Poco Tiempo</u></p> <p>Variables de Evaluación: Interferente (I) ó No interferente (N)</p> <p>Comprensión del contenido de la prueba <u>N</u> Comprensión del formato de la prueba <u>N</u> Nivel de Energía <u>I</u> Actitud frente a la prueba <u>N</u> Salud <u>~</u> Rapport <u>N</u> Otros _____</p>							
Nombre	Fecha de aplicación	Cociente equiv.																									
1.																											
2.																											
3.																											
4.																											
5.																											

Section VII. Responses to the TONI-2 Form A

5-7 yrs. >	<u>1</u> 1. 1 2 3 4 <u>5</u> 6	— 29. 1 2 3 4 5 6
	<u>1</u> 2. 1 2 3 4 5 <u>6</u>	— 30. 1 2 3 4 5 6
	<u>1</u> 3. 1 2 <u>3</u> 4 5 6	— 31. 1 2 3 4 5 6
	<u>1</u> 4. 1 <u>2</u> 3 4 5 6	— 32. 1 2 3 4 5 6
8-9 yrs. >	<u>0</u> 5. 1 2 <u>3</u> <u>4</u> 5 6	— 33. 1 2 3 4 5 6
	<u>1</u> 6. 1 2 <u>3</u> 4 5 6	— 34. 1 2 3 4 5 6
	<u>1</u> 7. <u>8</u> 2 3 4 5 6	— 35. 1 2 3 4 5 6
	<u>1</u> 8. 1 2 <u>3</u> 4 5 6	— 36. 1 2 3 4 5 6
	<u>1</u> 9. 1 2 3 <u>4</u> 5 6	— 37. 1 2 3 4 5 6
10-12 yrs. >	<u>1</u> 10. 1 2 3 4 <u>5</u> 6	— 38. 1 2 3 4 5 6
<i>Bus</i>	<u>1</u> 11. <u>8</u> 2 3 4 5 6	— 39. 1 2 3 4 5 6
	<u>1</u> 12. <u>8</u> 2 3 4 5 6	— 40. 1 2 3 4
	<u>1</u> 13. 1 2 <u>3</u> 4 5 6	— 41. 1 2 3 4
	<u>0</u> 14. 1 2 <u>3</u> 4 5 <u>6</u>	— 42. 1 2 3 4 5 6
13-17 yrs. >	<u>1</u> 15. 1 2 3 <u>4</u>	— 43. 1 2 3 4 5 6
	<u>1</u> 16. <u>8</u> 2 3 4 5 6	— 44. 1 2 3 4 5 6
	<u>0</u> 17. 1 2 3 <u>4</u> <u>5</u> 6	— 45. 1 2 3 4
	<u>1</u> 18. 1 2 3 4 <u>5</u> 6	— 46. 1 2 3 4 5 6
	<u>0</u> 19. 1 <u>8</u> 3 <u>4</u>	— 47. 1 2 3 4
18-20 yrs. >	<u>1</u> 20. 1 2 <u>3</u> 4 5 6	— 48. 1 2 3 4 5 6
<i>techs</i>	<u>1</u> 21. <u>8</u> 2 3 4 5 6	— 49. 1 2 3 4 5 6
	<u>1</u> 22. 1 2 3 <u>4</u> 5 6	— 50. 1 2 3 4 5 6
	<u>0</u> 23. 1 2 3 <u>4</u> <u>5</u> 6	— 51. 1 2 3 4 5 6
	<u>0</u> 24. <u>1</u> <u>8</u> 3 4 5 6	— 52. 1 2 3 4 5 6
21+ yrs. >	<u>0</u> 25. <u>1</u> 2 <u>3</u> 4 5 6	— 53. 1 2 3 4 5 6
	<u>1</u> 26. 1 <u>8</u> 3 4	— 54. 1 2 3 4 5 6
	<u>0</u> 27. 1 2 <u>3</u> <u>4</u> 5 6	— 55. 1 2 3 4 5 6
	28. 1 2 <u>3</u> 4	

Base 13 +

$$\frac{6}{19}$$

19 → Q(89) ⇒ % 23

Resultado del test de Retención Visual BENTON

TEST DE RETENCION VISUAL DE BENTON

HOJA DE ANOTACION

NOMBRE: M. A. de H.
 FECHA: 30/08/2017 DPTG: EDAD: 61 SEXO: F
 CASO N°: EXAMINADOR: Miguel Muñoz H. FORMA:

Diseño	Valoración	Errores	Diseño	Valoración	Errores		
I	1		I				
II	1		II				
III	0	1 D	III				
IV	1		IV				
V	0	D	V				
VI	0	D	VI				
VII	0	D	VII				
VIII	0	D	VIII				
IX	0	R	IX				
X	0	R	X				
Número de reproducciones correctas:.....			Número de reproducciones correctas:.....				
3							
Número de errores.....			Número de errores.....				
7							
Omisión	Distors.	Persev.	Rotación	Omisión	Distors.	Persev.	Rotación
0	5	0	2				
Desplaz.	Tamaño	Izquier.	Derecho	Desplaz.	Tamaño	Izq.	Derecha

OBSERVACIONES: La paciente se mostró muy tensa durante la evaluación pero colaboró en todo momento.

INTERPRETACION: La paciente posee una adecuada percepción espacial, memoria visual y habilidad viso-espacial, presenta varios distorsiones intencionales y/o de rotación de su memoria, así también con la edad de la paciente.