

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Programa para promover la resiliencia y la figura de
resiliencia en menores residentes en vivienda de
protección.

Alumna: Itziar Corcín Echevarría

Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel)

2013/2014

Directora: Teresa Isabel Jiménez

“En consecuencia, no se trata de decir: “Usted está herido, por lo tanto, está perdido”, sino “Usted está herido, ¿Qué va a hacer con esta herida? ¿Va a gemir, a llorar? ¿Va usted a permanecer prisionero del pasado? ¿Va usted a buscar la manera de vengarse? ¿Va usted a buscar el modo de hacer una carrera de víctima, tal y como lo proponen casi todas las sociedades? O por el contrario, con nuestra ayuda y su trabajo, ¿Vamos los dos a comenzar a poner en obra un proceso de reparación y de reanudación del desarrollo? (Cyrulnik, 2006).

“Es extraña la forma en la que las cosas adquieren sentido cuando terminan..., es entonces cuando comienza la historia” (Cyrulnik, 2006)

Índice

Fundamentación teórica.....	4
Justificación del programa.....	9
Objetivos.....	12
Destinatarios.....	13
Localización.....	13
Metodología.....	14
Recursos materiales y humanos.....	17
Evaluación.....	18
Bibliografía.....	21
Anexos.....	25

Fundamentación teórica

A lo largo de la historia, niños y adolescentes han sido víctimas de actos violentos y de abandonos en todas las clases sociales, lo que no ha sido considerado como delito hasta bien entrado el s. XX (Boada, 2008). Como muestra de ello, el primer proceso judicial que defendía a una niña neoyorkina de las agresiones de su madre se produjo en el año 1874 y la menor fue defendida por la sociedad protectora de animales de su localidad quienes defendían que esa niña tenía, al menos, los mismos derechos que un animal (Arruabarrena y De Paul, 2011).

Actualmente, la violencia es definida por la OMS como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o afectivo, en contra de uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones y atenta contra el derecho a la salud y la vida de la población”. Además la estadística nos muestra que, en la mayoría de los casos, la violencia es ejercida dentro del propio núcleo familiar, por las personas con las que la víctima creía sentirse a salvo y protegido. De tal forma que “en torno al 80% de los casos de violencia se dan en el entorno cercano a la persona, no solo familia (...) personas a las que respetan y probablemente quieren” (Horno, 2009, pp. 11 y 56).

Dentro de ese entorno cercano de la persona, se considera a la familia como la primera y la directamente responsable de la crianza y la formación de los menores. Incluso de forma legal, los padres tienen la responsabilidad de cuidar, proteger y educar a sus hijos asegurándoles un desarrollo suficientemente sano. Sin embargo, son muchas las formas de maltrato que nos vamos a encontrar dentro de estos núcleos donde la violencia no será exclusivamente física, sino que también se producirán situaciones de negligencias físicas, emocionales, abuso sexual o abandono. El maltrato infantil es entendido, desde este programa como las situaciones de violencia o negligencia, en cualquiera de los aspectos en las que estas puedan aparecer, que se producen hacia menores de edad de forma prolongada en el tiempo.

Cuando un menor se encuentra viviendo situaciones de maltrato de éstas características, son muchos los protocolos que se activarán desde Servicios Sociales, Sanidad o Educación, para la protección del mismo. Ante este tipo de avisos, se produce la apertura del expediente en los Servicios de Protección de Menores, quienes son los

responsables de ejecutar las medidas necesarias para asegurar la seguridad y la salud de los menores que se encuentren en estas situaciones.

Entre las múltiples medidas que se pueden ejecutar desde este Servicio, nos encontramos con que una de las de mayor magnitud será el desamparo. La Ley 12/2001, de 2 de Julio, de la infancia y la adolescencia en Aragón, define las situaciones de desamparo como “Aquellas situaciones que se producen a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral y material”. Ante este tipo de situaciones, el menor es separado de su familia y los Servicios de Protección de Menores realizan acciones que aseguren la integración de los menores en grupos naturales de convivencia (Decreto 190/2008).

De tal forma, los menores con menos de siete años suelen ser insertados dentro de los programas de adopción o de acogimiento, mientras que los menores de siete a dieciocho años no pueden ser reinserados por este tipo de familias, y suelen ser trasladados a Viviendas de Protección de Menores donde se encuentran al cuidado y la supervisión de educadores que velan por su protección.

Actualmente, en España, nos encontramos que son aproximadamente 40000 los menores que se encuentran residiendo en centros por no ser adoptables, de los cuales, alrededor del 75% tienen entre siete y diecisiete años. En la provincia de Aragón son 400 los menores que se encuentran con alguna medida de protección abierta desde el Servicio de Protección de Menores y, específicamente, son 248 los menores entre siete y diecisiete años que se encuentran residiendo en Viviendas de Protección.

Desde este programa de intervención se propone que la reinserción de estos menores en la sociedad, con el mínimo de secuelas posibles después de las experiencias vividas, se podría alcanzar trabajando la aparición y/o potenciación de sus capacidades resilientes individuales, además de mejorar los vínculos existentes con los educadores de las viviendas en las que residen, de tal forma, que pasen a ser figuras de referencia para los mismos. Así, la intervención propuesta se centra tanto en el individuo como en la capacidad de elaborar y mantener vínculos con figuras de su ambiente, con la finalidad de que esta doble potenciación, produzca una exitosa emancipación del programa y una reinserción normalizada en la sociedad.

Dentro de este doble abordaje que se defiende desde este programa, en primer lugar, el énfasis en el desarrollo de las capacidades resilientes individuales en este margen de edad, adolescencia y pre-adolescencia, no es fortuito sino debido a que se consideran estas etapas como crisis del ciclo vital en las que se produce una reorganización afectiva donde, cada joven, pone en juego lo que ha vivido como niño y elabora con ello un futuro como adulto. Son así, estas etapas, los momentos idóneos para promover el proceso de resiliencia y superar las experiencias traumáticas vividas (Cyrulnik, 2006).

La segunda forma de abordaje para la potenciación de las capacidades resilientes, como ya se ha mencionado anteriormente, es el desarrollo de vínculos de carácter único e insustituible, por parte de los menores con algún educador de la Vivienda. La implicación afectiva y duradera genera un compromiso entre esas dos personas y, con ello, el aumento de la autonomía y la independencia del menor, por el aumento de su seguridad personal. Por el contrario, en caso de no generar vínculos efectivos y, debido al tipo de relaciones que nos podemos encontrar en sus contextos de referencia, se pueden producir, en determinados casos, alteraciones patológicas como el trastorno afectivo de tipo inhibido o el desinhibido.

La resiliencia y/o las capacidades resilientes sobre las que se centra este programa comenzaron a ser estudiadas hace, relativamente, poco tiempo por ser una capacidad que ha escapado, durante mucho tiempo, a los especialistas de la infancia por ser menos visible que otras capacidades o alteraciones. Por ejemplo, mientras que las personas con depresión o frustración presentan conductas que nos permiten conocer la existencia de un problema, en ocasiones nos encontramos con personas que, tras la vivencia de un trauma, no muestran conductas destacables pero quizás tengan alteraciones más profundas.

El término *resiliencia* procede de la Física y hace referencia a la capacidad de los materiales para recuperar su forma original tras sufrir una deformación producida por un choque. Pese a la reciente adopción de éste término desde el área de la Psicología, Freud ya hacía constancia de la misma en sus cartas por medio de expresiones como “...teniendo en cuenta la extraordinaria actividad sintética del yo, creo que no podemos seguir hablando del trauma sin abordar al mismo tiempo la cuestión de la cicatrización reactiva” (Freud, 1930, pp. 150 – 151).

Fue en los años noventa cuando este término empezó a producir interés en algunos autores como Venistendael quien adaptó del término original de la Física proporcionando una definición de la misma más relacionada con la Psicología como la capacidad de una persona para hacer las cosas bien pese a las condiciones adversas. Además, este mismo autor realiza una distinción dentro de la propia definición entre: (1) la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad para proteger la propia integridad bajo presión, y (2) la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a las circunstancias difíciles. Posteriormente este término cobró interés para otros autores como el caso de Grotherg, quien define la resiliencia como “la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades, superarlas e incluso ser transformado por ellas (...) es parte del proceso evolutivo y debe ser promovida desde la niñez” (Grotherg, 1995, p.7).

Desde otras perspectivas más sociales, el Comité Nacional para la Prevención del Crimen de Canadá (1996) realizó un estudio de la resiliencia de los infantes en niños de edad prenatal donde se muestra que en la resiliencia no solo se considera al individuo, sino también al sistema que comprende al mismo. Por lo tanto, este Comité comprende la resiliencia como la capacidad de los individuos y los sistemas, entendidos estos como las familias, los grupos y las comunidades, para superar la adversidad o el riesgo.

Posteriormente, el Proyecto Internacional de Resiliencia, formado por distintos investigadores de la Universidad de Canadá, señala la importancia de esta capacidad incluso en aquellos niños que no se encuentran en situación de riesgo y definen la resiliencia como la capacidad universal que permite a una persona, grupo o comunidad prevenir, minimizar o superar las situaciones de carácter perjudicial o la adversidad. Entienden, por lo tanto, esta capacidad como un promotor del crecimiento de la potencialidad de las personas (International Resilience Project, 1998).

Con el paso de los años y el aumento de las investigaciones en esta área, algunos autores han estudiado los factores que protegen a los niños y les ayudan en el desarrollo de sus capacidades resilientes. Entre los factores más estudiados nos encontramos (Amar, 2003):

- Características personales de los niños resilientes como la autoridad, la amistad, la alegría, el trabajo, la familia, etc. que explican el desarrollo adecuado y la adaptación social que logran tras las situaciones adversas vividas.

- Las condiciones familiares que promueven la resiliencia donde nos encontramos algunas como las características socioeconómicas de la familia, horarios de trabajo, los recursos a los que puedan acceder, la cobertura que proporcionen esos recursos, etc.
- Los factores cotidianos de protección como las capacidades económicas de la familia para cubrir las necesidades fisiológicas básicas, la responsabilidad de los padres, la capacidad de prevención de riesgos de los menores, la capacidad de aportarles recursos para su desarrollo en el futuro, etc.
- La resiliencia comunitaria donde se define que las redes sociales ayudan a que el niño desarrolle vínculos sociales que determinen su personalidad resiliente.

Gracias a la elaboración de estos estudios acerca de los factores de protección, autores como Hornero(2009) han podido elaborar guías para la mejora o la generación de la resiliencia en donde se incide en características tanto de carácter externo (centradas en la creación de vínculos afectivos seguros y recursos sociales y/o institucionales) e internas (centradas en características como la internalización de los modelos afectivos seguros, un proyecto de futuro, mecanismos de defensa, habilidades sociales, expresión de sentimientos y habilidades de afrontamiento de problemas de forma no violenta).

Debido a las características de los menores a los que este proyecto va dirigido, mejorar la relación con los educadores, actuando éstos como figura de resiliencia, podría mejorar la situación en la que éstos menores se encuentran, proporcionándoles mayor seguridad y apoyo, produciendo aumentos en su autonomía y, con todo ello, mayores probabilidades para llevar a cabo una futura adaptación normalizada a la sociedad. Por lo tanto, se considera, desde este programa, que generar vinculaciones entre los menores y los mentores de resiliencia podría ser de gran beneficio para los preadolescentes y adolescentes que residen en este tipo de viviendas.

Justificación del programa

Los programas de promoción y salud adolescente promueven cambios a nivel individual, grupal y comunitario proporcionando estrategias para la adaptación normalizada a la sociedad de los mismos. En el caso de este programa de desarrollo de la resiliencia y de la figura de resiliencia, se produce un desarrollo o potenciación de aquellas habilidades o capacidades que producen, en los menores, formas de superar sus traumas de forma adaptativa, mejorando su capacidad de establecer vínculos de confianza y proporcionando medios para la adquisición de la autonomía.

La realización de programas de desarrollo de la resiliencia y de la figura de resiliencia se localiza dentro de los programas de promoción y desarrollo positivo de la salud mental y de las competencias sociales, emocionales y morales de los adolescentes. En este caso, al ser aplicado sobre los menores que se encuentran en el recurso de la Vivienda de Protección, nos encontramos que se producirán, además, mejoras en la adquisición o desarrollo del equilibrio y/o ajuste personal que, debido a las experiencias vividas por los menores que aquí residen, se encuentra alterado.

Este tipo de programas de desarrollo positivo en adolescentes produce la consecución de una serie de objetivos como: (1) Promover vínculos entre los adolescentes y otras personas significativas, (2) Fomentar la resiliencia entendiendo ésta como la capacidad para adaptarse a los cambios y los sucesos estresantes de forma flexible y saludable, (3) Promover competencias de carácter social, emocional o cognitivo, (4) Promover y apoyar la autodeterminación y la autonomía personal y (5) Promover el desarrollo de una identidad clara y positiva (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, y Hawkins, 2004).

En consecuencia, el programa desarrollado cumple, debido a la pertenencia a este tipo de programas, con los objetivos establecidos con Catalano y colaboradores (2004), con la finalidad de generar una promoción del desarrollo global que lleve a una emancipación normalizada y una reintegración adaptativa a la sociedad.

Para generar el desarrollo de las capacidades resilientes, se persigue optimizar tanto las características de carácter externo como las características internas de los individuos mediante la elaboración del vínculo de referencia con la figura de resiliencia, uno de los educadores del recurso en el que se encuentran, además de la potenciación de los factores que han sido considerados dentro del programa como la capacidad de control de las emociones y los impulsos, el desarrollo o aumento de la capacidad de la

autonomía personal, el desarrollo del sentido del humor, la mejora de la autoestima (entendida esta como la concepción positiva de sí mismo), la capacidad empática (entendida como la capacidad de comunicarse y de percibir la situación emocional de otras personas), la capacidad de compresión y análisis de las situaciones, etc.

La evidencia empírica nos muestra dos tipos de consecuencias en la realización de este tipo de programas entre las que nos vamos a encontrar que:

- a) Los estudios longitudinales confirman la relación entre la participación en las actividades planteadas por los programas de desarrollo positivo y el desarrollo positivo a lo largo del tiempo donde el efecto de los programas suele continuar, incluso, una vez terminada la participación en los programas concretos (Gardner Roth y Brooks – Gunn, 2008).
- b) Los programas se muestran especialmente útiles para jóvenes que provienen de entornos desfavorecidos, como la mayoría de los menores que nos encontramos dentro de los recursos de las Viviendas de Protección, sea por motivos económicos, educativos o afectivos, ya que ofrecen recursos que no estaban presentes en su contexto de referencia (Mahoney, 2000; Mahoney y Caims, 1997).

En concreto, el programa que se desarrolla en este trabajo se organiza en distintas sesiones con la intención de trabajar (1) el desarrollo de habilidades sociales por medio de sesiones teórico – prácticas, enfatizando la adquisición práctica de los conocimientos, (2) la mejora de la autoestima por medio de sesiones prácticas en las que se enfatizan los aspectos positivos y la visión que los demás tienen que uno y (3) el desarrollo de apegos seguros y estables con figuras de resiliencia seleccionados por los menores. Estas figuras, que serán educadores de la Vivienda de Protección, estarán capacitadas para la generación de este tipo de vínculos además de la orientación y el asesoramiento para la consecución de la autonomía personal.

Pese a que estos aspectos sobre los que trabajar se presentan diferenciados, cada uno de ellos impulsará los otros encontrando, por ejemplo, que el aumento de las habilidades sociales del menor hará que se produzca una mejora de su autoestima además de que se optimice la relación con su figura de resiliencia o su sensación de control ante las relaciones sociales.

Desde este programa se considera al individuo como un participante activo en su propio desarrollo con la finalidad de que sea el propio menor el que trabaje, de forma protagonista en el aumento de sus características de protección y la disminución de sus características de riesgo. Además el programa proporcionará una buena atmósfera, un contexto seguro tanto física como psicológicamente, que permita a las chicas y chicos establecer un fuerte sentido de pertenencia y compromiso con las actividades y con el grupo. Al mismo tiempo, este ambiente favorecerá el establecimiento de normas y responsabilidades explícitas que les proporcionen una mayor seguridad y estabilidad.

Objetivos

El objetivo fundamental de este programa de intervención se centra en integrar, de forma normalizada y autónoma, a los menores que han estado residiendo en Viviendas de Protección, debido a la experiencia de ser víctima de malos tratos. Para que ésto pueda producirse, se persigue generar respuestas adaptativas en la persona por medio de la reafirmación de la personalidad resiliente haciendo, de ésta, una habilidad de la vida que disminuya la probabilidad de que los menores residentes en estos recursos lleven a cabo conductas delictivas.

Para la consecución de estos objetivos generales, se llevarán a cabo actividades que se centran en el desarrollo o potenciación de una serie de habilidades con el fin de la consecución de nuestro objetivo general. De esta forma, los objetivos específicos que se plantean son:

- Desarrollo de las habilidades sociales proporcionando importancia en aspectos como la capacidad de control emocional, el desarrollo de la capacidad empática, la resolución de problemas de forma no violenta o la asertividad.
- Potenciación de la autoestima de esos menores que han sido víctimas de maltrato por medio de la potenciación de su autoimagen, sus percepciones sobre sí mismo o la imagen que los demás tienen de él/ella.
- Desarrollo o potenciación de los vínculos con el/la educador/a que ha sido seleccionado como figura de resiliencia con la intención de que éstos sean vínculos seguros para los menores.

Destinatarios

Este programa de intervención va destinado a aquellos menores, entre doce y diecisiete años, que se encuentran residiendo en Viviendas de protección debido a una situación de desamparo con resolución de tutela firme asumida por la administración. Este tipo de medidas, anteriormente explicada, suele estar asociada con la situación de violencia dentro del núcleo familiar.

Pese a que en este tipo de viviendas nos vamos a encontrar menores desde los siete a los dieciocho años, este programa de intervención, cuyo objetivo es el de promover la resiliencia y la figura de resiliencia, se realizará con menores que tengan más de doce años, debido a que el programa se efectúa por medio de actividades que buscan la consecución de la autonomía y la independencia en esos jóvenes. Esta autonomía e independencia será adquirida a partir de los doce años y, mediante este programa, se pretende tanto reforzar como apoyar ese proceso de autonomía e individualización evolutiva.

En relación con el número de participantes, el programa está planteado para realizarlo con los menores que se encuentren en esos momentos en las Viviendas de Protección donde, debido a las características de las mismas, nos podemos encontrar entre cuatro y seis habitaciones que pueden ser individuales o dobles, por lo que el programa se podrá realizar entre un margen de cuatro y doce menores, siendo el grupo idóneo el de seis.

Localización

Considerando que los menores con los que trabajamos se encuentran residiendo en la Vivienda de Protección, se considera que este recurso es el apropiado como localización para la realización del proyecto de intervención. De tal forma, que se considera que el lugar apropiado para la realización del programa será una de las aulas habilitadas dentro de la vivienda para la realización de actividades de forma conjunta.

Las actividades del programa se llevan cabo dos veces por semana y, en función del horario establecido por el calendario académico de los menores, en horario de tarde, de 18 a 20 horas, teniendo en cuenta, en todo momento, el horario de estudio de los menores, además de otras posibles circunstancias que puedan surgir.

Metodología

El programa se organizará en función de una serie de sesiones de, aproximadamente, dos horas y cuarto de duración, en las que se proporciona a los menores pautas para la mejora o adquisición de las distintas capacidades a trabajar.

Las sesiones se organizarán con una bienvenida y resolución de las posibles dudas que puedan surgir los días anteriores que, en el caso de la primera sesión, se utilizará para la presentación del programa y de las profesionales que lo imparten.

Posteriormente, durante aproximadamente media hora, se realizará una exposición teórico – práctica del tema a tratar dependiendo de la sesión en la que nos encontremos.

Tras un cuarto de hora de descanso, se continuará con la exposición teórico – práctica durante el mismo periodo de tiempo y, por último, se utilizarán los últimos diez o quince minutos para la resolución de dudas y la despedida (ver Tabla 1).

Tabla 1. Estructura general de las sesiones

Estructura general de las sesiones	
10 – 15 minutos	Bienvenida y momento de resolución de dudas del día anterior o de plantear posibles problemas que se han podido presentar ese día.
30 – 45 minutos	Exposición teórico – práctica del tema a tratar (tiempo ajustable al contenido)
15 minutos	Descanso
30 – 45 minutos	Exposición teórico – práctica del tema a tratar (tiempo ajustable al contenido)
15 minutos	Tiempo de resolución de dudas y despedida

El programa se desarrollará durante ocho sesiones, de aproximadamente dos horas y cuarto cada una, haciendo un total de dieciocho horas dedicadas a la generación o desarrollo de capacidades resilientes y la elaboración de vínculos seguros con lo que denominaremos como “figura de resiliencia”. De esta forma, cada una de las sesiones se centrará en trabajar diferentes aspectos. En la siguiente tabla (ver Tabla 2) se presentan

las ocho sesiones, sus objetivos específicos, actividades a realizar y recursos utilizados por el profesional. Cada sesión se encuentra desarrollada en detalle en el anexo correspondiente de tal forma que se incluyen todos los elementos necesarios para su adecuado desarrollo.

Tabla 2. Sesiones, objetivos, actividades y recursos

Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos
1º Sesión PRESENTACIÓN	Presentación del programa.	Exposición teórica	
	Que los participantes se conozcan mutuamente y se genere un sentimiento de pertenencia al grupo.	<i>¿Y tú quién eres?</i> <i>El nombre que te pillo</i>	Anexo 1 Anexo 2
	Realización del pre – test.	Pre - test	Anexo 23, 24, 25
2º Sesión RESILIENCIA	Conocer las distintas definiciones de resiliencia dependiendo de los autores y la complementariedad entre los enfoques.	Exposición teórico-práctica	Anexo 3
	Diferenciar entre los factores de riesgo y los factores de protección.	Factores de riesgo y factores de protección	Anexo 4
	Identificar las características resilientes de cada persona y los factores de riesgo y protección dependiendo de la situación.	<i>¿Tengo características resilientes?</i>	Anexo 5
	Identificar los elementos más importantes para nuestra vida y para el programa.	<i>El remolino bio – psico-social</i>	Anexo 6
3º Sesión EXPRESIÓN EMOCIONAL	Conocer e identificar las distintas emociones.	Exposición teórica	Anexo 7
	Ser capaz de deducir los motivos que, en el contexto de la canción, pueden llevar al cantante a presentar esa emoción.	<i>El reproductor de emociones</i>	Anexo 8
	Conocer la forma correcta de elaborar una petición, las respuestas posibles ante la petición y las estrategias para responder de forma negativa.	<i>Aceptar y pedir una conducta</i>	Anexo 9

4º Sesión ASERTIVIDAD	Conocer la definición de asertividad y las conductas no asertivas (agresivas y pasivas).	Exposición teórica	Anexo 10
	Desarrollar la capacidad de decir no, conociendo que es un derecho que no necesita más explicaciones ni razones.	<i>Decir no con claridad y buenas formas</i>	Anexo 11
	Ser capaz de identificar y representar, de forma verbal y no verbal, las distintas formas de interacción (asertiva y no asertiva).		
	Ser capaz de responder a las situaciones de forma asertiva teniendo en cuenta tanto el lenguaje no verbal como el verbal.	<i>¿Cómo hacer frases asertivas?</i>	Anexo 12
5º Sesión EXPRESIÓN EMOCIONAL DE FORMA ASERTIVA	Identificar las distintas emociones y expresiones que se pueden mostrar en una misma situación (para recordar sesiones previas).	<i>Juventud divino tesoro, o... ¿Embrollo?</i>	Anexo 13
	Ser capaz de defender las emociones que muestran de forma no violenta.	<i>Me quejo y necesito ...</i>	Anexo 14
	Identificar las emociones negativas y saber cómo expresarlas de forma tanto verbal como no verbal.	<i>Di lo que piensas asertivamente</i>	Anexo 15
		<i>Representaciones dramatizadas</i>	Anexo 16
6º Sesión RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Ser conscientes de que las personas pueden tener distintas opiniones.	<i>Las fotos conflictivas</i>	Anexo 17
	Aprender a defender nuestras opiniones de forma asertiva y no violenta.	<i>El silencio</i>	Anexo 18
7º Sesión AUTOESTIMA	Conocer la definición de la autoestima y del autoconcepto.	Exposición teórica	
		<i>El test del autoconcepto</i>	Anexo 19
	Mejorar la percepción de las cualidades propias de los menores.	<i>El abanico</i>	Anexo 20

	Hacer consciente a las personas de las cualidades que los demás ven en él/ella.		
	Descentralizar la atención de los aspectos negativos de uno mismo e intentar ser realistas.	<i>Trasformando nuestra imagen negativa</i>	Anexo 21
	Reconocer sus valores y defenderlos ante los demás.	<i>Mis valores personales</i>	Anexo 22
8º Sesión VINCULACIÓN AFECTIVA	Conocer la importancia de una vinculación segura.	Exposición teórica	
	Generar una vinculación segura con los educadores seleccionados por los menores. Para ello, se repetirán determinados ejercicios previamente realizados con lo que, además de afianzar los conocimientos y conductas adquiridas, se reforzará la vinculación entre menor y educador, se compartirán experiencias y se aumentará el número de vivencias realizadas conjuntamente.	<i>Aceptar y pedir una conducta</i> <i>¿Qué es la asertividad?</i> <i>¿Cómo hacer frases asertivas?</i> <i>Di lo que piensas</i> <i>Representaciones dramatizadas</i> <i>El abanico</i>	Anexos 9,10,12, 15,16,20
	Realización del post – test	Post – test	Anexo 23, 24, 24

Recursos materiales y humanos

Para la realización de este programa será necesario disponer tanto de material de carácter fungible como bolígrafos, lapiceros, papeles, pinturas, rotuladores, cartulinas y tizas o rotulador de pizarra; como de material de carácter infungible como un reproductor de música, imperdibles, un cilindro de cartón o cartulina y una pizarra de tiza o de rotulador.

La realización de estas actividades será guiada y supervisada por un único profesional del campo de la Psicología, la Pedagogía o la Educación Social con conocimientos específicos en el campo de la resiliencia y la vinculación.

Evaluación

La evaluación ha sido señalada como el motor de la ciencia (Bordens y Abbott, 1999) donde los resultados obtenidos suelen utilizarse para decidir cómo mejorar la intervención y si debe ampliarse o abandonarse (Kröger, Winter y Shaw, 1998). Por lo tanto, la evaluación de los programas de intervención es un elemento de gran importancia que nos permite comprobar aspectos como la eficacia del programa que se propone (si el programa ha conseguido o no alcanzar los objetivos que se había establecido).

Se considera, por lo tanto, que este programa tiene una evaluación de medios – fines por medio de la cual “a partir de un horizonte de valores claramente articulado, selecciona fines y organiza los medios apropiados teniendo en cuenta los efectos secundarios alternativos” (Habermas, 1989. pp. 384) y donde la eficacia del programa se evalúa por medio de distintos instrumentos que nos permiten conocer si se producen modificaciones en los resultados de dichas escalas desde la realización del pre - test a la del post – test.

Además, para asegurarnos de dicha eficacia y eliminar la probabilidad de que los resultados obtenidos sean producidos por el azar o por el paso del tiempo, se realiza la comparación entre los resultados de un grupo control (que no realizará el programa de intervención pero si las mediciones) y del grupo experimental (que llevará a cabo tanto el programa de intervención como las mediciones) haciendo, de éste, un estudio cuasi - experimental demostrando, con ello, que las diferencias entre los resultados de los cuestionarios están producidas por la aplicación del programa. Este diseño cuasi – experimental se realiza debido a que no se puede producir una asignación aleatoria completa de los sujetos a los grupos de control y experimental, además de la sensibilidad y capacidad de discriminación que se muestra para las muestras pequeñas (Rial Y Valera, 2008). El experimental estará formado por seis usuarios, de entre los doce y los dieciocho años, que se encuentren residiendo en Vivienda de Protección y que sean derivados desde Servicios Sociales por considerar que tienen conductas desadaptativas y poca autonomía. El grupo control estará formado por seis menores que, pese a, como en el grupo experimental, estar en Vivienda de Protección, y mostrar conductas desadaptativas y poca autonomía, no puedan formar parte del grupo debido a falta de plazas en el programa. Pese a producirse esta situación, los participantes del

grupo control se encontrarán en una lista de espera para la realización de dicho programa en un momento posterior.

La evaluación de las variables objeto de intervención se realizará por medio de tres cuestionarios distintos; ***The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (Messy)*** (Matson, Rotatoria y Helsel, 1983) es el cuestionario que se utilizará para evaluar la adquisición de habilidades sociales. Este instrumento fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social de los adolescentes. Pese a que la versión original de Matson presenta dos formatos diferentes, uno para los alumnos y otro para los profesores, y se compone de cinco factores para explicar el constructo, para la evaluación de la eficacia de este programa se considera la adaptación española del cuestionario realizada por Méndez, Hidalgo e Ingles (2002) (ver anexo 24).

Esta adaptación realizada para ser aplicada de forma colectiva o individual, desde los doce a los dieciocho años, y cuya tipificación se realiza por centiles para subescalas y puntuación total para género o grupos de edad, se compone de cuatro factores (conducta agresiva / antisocial; habilidades sociales /asertividad; orgullo / arrogancia y soledad /ansiedad social) que explican el 33,28% de la varianza total y con una consistencia interna, evaluada por medio del Alfa de Crombach, entre el 0,63 y el 0,91.

Cuestionario de Evaluación de la Autoestima para Alumnos de la Enseñanza Secundaria (García, 1998) que utilizaremos, en su versión reducida y adaptada, para la evaluación de la autoestima. Este cuestionario se compone por una serie de ítems extraídos del Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar (IAME) (García, 1995) y del Inventario de Autoestima de Rosenberg, de donde se obtiene una estructura factorial compuesta de las siguientes cinco dimensiones: Autoconcepto físico (compuesto por los ítems 4-5-14-15), Autoconcepto general (1-4-16-18-19), Autoconcepto académico (10-12-13), Autoconcepto emocional (9-14-17) y Autoconcepto de relaciones con otros significativos (2-6-8). Además, nos vamos a encontrar con una escala independiente de autocritica compuesta por los factores 3,7 y 11.

Este cuestionario tiene un coeficiente alpha de fiabilidad de 0,70. Además mediante la prueba de Spearman - Brown también se obtiene un coeficiente de fiabilidad de 0,70.

Adult Attachment Interview (AAI) (George, Kaplan y Main, 1985). Se utilizará una adaptación *ad hoc* de esta entrevista estructurada, semiclinica centrada en la exploración de las experiencias de apego tempranas y en sus efectos en el desarrollo psíquico

posterior de una persona para evaluar la calidad del vínculo entre el educador y el menor.

En esta entrevista se ponen de manifiesto descripciones generales de relaciones entre el tutor y el menor, el soporte emocional, los recuerdos contradictorios y las descripciones de la relación actual con los padres y tutores.

Este tipo de entrevistas se realiza de forma individual y se graban, con el consentimiento del menor, en formato audio. En cuanto a su duración, es de tipo variable siendo su duración aproximada de media hora. Se requiere una pauta escrita de la entrevista (Anexo 25), además de una sala con espacio, iluminación y ventilación adecuados.

En este tipo de entrevista, con el objetivo de reconocer y clarificar el estado mental de la persona en relación con sus vínculos afectivos, los resultados son organizados en función a si pertenecen a cogniciones o a representaciones mentales. Estas últimas, pueden ser caracterizadas como *representaciones mentales seguras* (aquellas que describen sus experiencias de apego de forma coherente y consistente, mostrando una adecuada capacidad para recordar las experiencias vividas) o *representaciones mentales inseguras*, dentro de las cuales nos encontramos:

- a) Figuras negligentes o rechazantes: donde se idealiza o devalúa la importancia de las relaciones de apego y que se correspondería con el apego evitativo estudiado por Bowlby (1986).

Figuras preocupadas: que se encuentran muy involucradas emocionalmente, con unos altos niveles de dependencia y temor a la pérdida y que está relacionado con el apego ambivalente de Bowlby (1986).

Bibliografía

- Amar Amar, J.J., Kotliarenko, M.A. y Abello Llanos, R. (2003). *Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia*. Recuperado el 16 de Febrero de 2014 de; <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewFile/1134/710>.
- Ariés, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Arruabarrena, M.J. y De Paul, J. (2011). *Maltrato a los niños en la familia: Evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Boada, C.M. (2008). *Niños, niñas y adolescentes acogidos por sus familiares: ¿Qué sabemos? ¿Qué conocemos?* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciudadanía.
- Bordens, K.S y Abbott, B.B. (1999). *Research design and methods: A process approach* (4th. Ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Bowlby, J (1986). *Vínculos Afectivos: Formación, Desarrollo y Pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Caballo, V.E. y Simón, M.A. (2008). *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente: Trastornos Generales*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Canales, E.L. y Dimas S.S. (2010). *Resiliencia y manejo de emociones en secundaria: ¿Qué dicen los alumnos, padres y maestros del espacio de orientación y tutoría?* México: Ángeles Editores SA.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S. y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98 – 124.
- Cyrulnik, B. (2004). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa Editorial.

- Cyrulnik, B. (2006). *La resiliencia: desvictimizar la víctima*. Cali: Editorial Feriva.
- Cyrulnik, B. y Guenard, T. (2004). *El realismo de la esperanza: testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- De Pedro, F. y Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 107 – 124.
- España. Decreto 190/2008, de 7 de Octubre, del Gobierno de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 23 de Octubre de 2008, núm. 174, p. 21347.
- España. Ley 12/2001, de 2 de Julio, del Gobierno de Aragón. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de julio de 2001, núm. 86, p. 5595.
- Fergusson, D.M. y Lynskey, M.T. (1996). Adolescent resiliency to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37 (3), 281 – 292.
- Freud, S. (1985). *Correspondence (Lettre du 19 septembre 1930)*. París: Editions universitaires.
- García, A. (1995). *Inventario EOS de Autoconcepto en el Medio Escolar*. Madrid: EOS.
- García, A. (1998). *Cuestionario de Evaluación de la Autoestima para Alumnos de Enseñanza Secundaria: programa para la mejora de las habilidades sociales y la autoestima*. Recuperado el 14 de Mayo de 2014, de <http://roble.pntic.mec.es/~agarci19/Orientainterviene/Cuestautoestima/secundaria.htm>.
- Gardner, M., Roth, J. y Brooks – Gunn, J. (2008). Adolescent's participation in organized activities and developmental success to and eight years after high school: Do sponsorship, duration and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44, 814-830.
- George, C., Kaplan, N. y Main, M. (1985). *Adult Attachment Interview*. Recuperado el 14 de Mayo de 2014, de <http://icpla.edu/wp-content/uploads/2012/10/Hesse-E.-Adult-Attachment-Int-Protocol-Method-ch.-25.pdf>

- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit, The International Resilience Project*. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Habermass, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Horno, P. (2009) *Amor y violencia: la dimensión afectiva del maltrato*. Bilbao: Serendipity.
- Ingles, C.J., Méndez, F.X., Hidalgo, M.D., Rosa, A.I. y Estévez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en Educación Secundaria: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 9 (2), 71- 87.
- Kröger, C., Winter, H. y Shaw, R. (1998). *Guía para la evaluación de las intervenciones preventivas en el ámbito de las drogodependencias: Manual para los responsables de la planificación y evaluación de programas*. Lisboa: Ed. EMCDDAA – OEDT.
- Lemaître Roe, E. y Puig Esteve, G. (2005) *Programa Rueda. Resiliencia: Una Estrategia para Desarrollar la Autoestima*. Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Mahoney, J.L. (2000). Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society*, 29 (4), 507 – 548.
- Mahoney, J.L. y Cairns, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school drop out? *Developmental Psychology*, 33 (2), 241 – 253.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., y Helsel, W.J. (1983). Development of rating scale to measure social skills in children. The Matson Evaluation os Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21 (49), 335-340.
- Micucci, A.J. (2005). *El adolescente en terapia familiar: Cómo romper el ciclo conflictivo y el control*. Buenos Aires: Amorrutu.
- Munist, M., Santos, H., Kotlearenco, M.A., Suárez, E.N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Fundación W.K. Kellogg.
- National Crime Prevention Council (1996). *Resiliency in Young Children*. Canadá: Committee of the National Crime Prevention Council.

- Offer, D. y Offer, J. (1975). *From teenage to Young manhood*. Nueva York: Basic Books.
- Olivia, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M.A. y Ríos, M. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud de Sevilla.
- Rial, A., y Valera, J. (2008). *Estadística práctica para la investigación en Ciencias de la Salud*. A Coruña: Netbiblo
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self – image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Rotter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. En Kent, M.W. y Rolf, J.E. *Primary prevention of psychopathology*, 3.. Social competence in children. Hanover. Press of New England.
- Rygaard, N.P. (2008). *El niño abandonado: Guía para el tratamiento de trastornos de apego*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- The international resilience project (1996). Proceedings of the 54th Annual Convention of the International Council of Psychologists (p. 2). Canadá
- Vanistendael, S. (1993). *Resilience: a few key issues*. Malta: Oficina Internacional Católica para Niños.

Anexos

Anexo 1: ¿Y tú quién eres?

Título: ¿Y tú quién eres?
Objetivo: Que los participantes se conozcan mutuamente y se genere un sentimiento de pertenencia al grupo.
Materiales: cartulinas o papel para elaborar los distintivos, bolígrafos e imperdibles.
Procedimiento: El grupo se organiza en forma de círculo y cada uno se cuelga en el pecho un distintivo con su nombre. Por turnos, cada participante dará un paso al frente diciendo su nombre además de una característica propia que rime con el nombre como por ejemplo: Anita, la bonita; Ramón, el bonachón; Andrea, la que nunca ctea, etc. además de acompañar cada característica con una mímica que defina la rima. Como alternativa, se puede realizar la actividad de tal forma que, por turnos, cada participante se presente dando un paso hacia delante diciendo primero su nombre y, posteriormente, su signo del zodiaco, haciendo también una mímica del mismo (Leo dará un rugido, Sagitario lanzará una flecha, etc.). En este caso podemos aprovechar la oportunidad para agruparse por características comunes.
Duración: Aprox. 20 minutos

Anexo 2: El nombre que te pillo

Título: El nombre que te pillo
Objetivo: Que los participantes se conozcan mutuamente y se genere un sentimiento de pertenencia al grupo.
Materiales: cilindro de cartón o cartulina.
Procedimiento: Todo el grupo se coloca en un círculo donde, uno de los participantes, se situará en medio del mismo con un cartucho de cartón o un cilindro de cartulina. Todos los del círculo, de forma sucesiva, tienen que ir diciendo el nombre de cualquiera de los que se encuentran en el círculo y, como ya no llevan el dispositivo de identificación, en caso de no acordarse, se les dará con el cartucho de forma suave además de cambiarse con el que está en el centro. Nos podemos encontrar variaciones de esta actividad donde se pueden presentar los nombres organizados según las agujas del reloj, de forma inversa, organizados por orden alfabético, etc.
Duración: Aprox. 20 minutos

Anexo 3: ¿Qué es la resiliencia?

<p>Título: ¿Qué es la resiliencia?</p>
<p>Objetivo: conocer las distintas definiciones de resiliencia dependiendo de los autores y la complementariedad entre las mismas.</p>
<p>Materiales: cartulinas con las definiciones y música que sea actual.</p>
<p>Procedimiento: Cada menor recibirá una copia de las definiciones descrita por los autores que se adjunta a continuación. Posteriormente, se pide a los menores que se dispersen por el aula y que, cuando comience la música se unifiquen en función de las distintas definiciones que poseen de tal forma que, cuando la música pare, estén organizados en grupos de definiciones iguales.</p> <p>Una vez en grupo, se pide a los menores que intenten explicar dicha definición de resiliencia que poseen con sus propias palabras y que pongan un ejemplo práctico para esa definición. Una vez tengan la definición y el ejemplo se pedirá que lo expresen al resto de la clase.</p> <p>Es importante que el responsable remarque la característica de que la resiliencia no es algo estable en el tiempo, sino que tiene un carácter dinámico y es dependiente de distintos factores.</p>
<p>Cyrulnik: “En consecuencia, no se trata de decir: “Usted está herido, por lo tanto, está perdido”, sino “Usted está herido, ¿Qué va a hacer con esta herida? ¿Va a gemir, a llorar? ¿Va usted a permanecer prisionero del pasado? ¿Va usted a buscar la manera de vengarse? ¿Va usted a buscar el modo de hacer una carrera de víctima, tal y como lo proponen casi todas las sociedades? O por el contrario, con nuestra ayuda y su trabajo, ¿Vamos los dos a comenzar a poner en obra un proceso de reparación y reanudación del desarrollo”.</p>
<p>Freud: “... Teniendo en cuenta la extraordinaria actividad sintética del yo, creo que no podemos seguir hablando del trauma sin abordar, al mismo tiempo, la cuestión de la cicatrización reactiva”.</p>
<p>La palabra “resiliencia” procede de la física donde se define como la capacidad de los materiales para recuperar su forma original tras sufrir una deformación producida por un choque.</p>
<p>Grotherg: “La capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades, superarlas e incluso ser transformado por ellas (...) es parte del proceso evolutivo y debe ser promovida desde la niñez”.</p>

	<p>Venistendael: “La capacidad de una persona para hacer las cosas bien pese a las condiciones adversas”.</p>	
	<p>Venistendael: Diferenciaciones dentro del propio concepto como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resistencia frente a la destrucción: capacidad para proteger la propia integridad bajo presión. 2. Capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a las circunstancias difíciles. 	
	<p>International Resilience Project: “La capacidad universal que permite a una persona, grupo o comunidad prevenir, minimizar o superar los efectos perjudiciales de la adversidad (...) La conducta resiliente puede estar en la respuesta a la adversidad, o puede ser un promotor del crecimiento más allá del nivel presente de funcionamiento”.</p>	
	<p>Amar: Factores que protegen en el desarrollo de la resiliencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) características personales como la autoridad, la capacidad de creación y mantenimiento de vínculos de amistad, la alegría, la familia, etc. b) condiciones familiares: factores de riesgo (nivel socioeconómico de la familia), factores de protección o recursividad como la capacidad de empoderamiento o el esfuerzo. c) Factores cotidianos de protección: materiales (dinero) e inmateriales (responsabilidad, prevención, capacitación, etc.) d) Resiliencia comunitaria: estudios acerca de cómo las redes ayudan a que el niño desarrolle vínculos sociales que determinen su personalidad resiliente. 	
Duración: Aprox. 30 minutos		

Anexo 4: Factores de riesgo y factores de protección

Título: Factores de riesgo y factores de protección				
Objetivo: conocer las diferencias entre los factores de riesgo y de protección				
Materiales:				
Procedimiento: el responsable del grupo lleva a cabo la separación del mismo en tres grupos diferentes donde, cada grupo dispondrá de un mazo con, al menos, treinta tarjetas. En cada una de esas tarjetas está escrita una palabra asociada a ser joven y, además, encontraremos algunas tarjetas en blanco que actúan como comodín para expresar ideas nuevas.				
Sexualidad	Violencia	Música	Familia	Enfrentamiento
Drogas	Tristeza	Posibilidades	Fiesta	Experimentación
Delincuencia	Soledad	Alegría	Rebeldes	Creatividad
Alcohol	Perdidos	Apoyo	Independencia	Energía
Impulsividad	Osadía	Desconcierto	Inseguridad	Cambio
Sufrimiento	Futuro	Escuela	Participación	Deporte
Duración: Aprox. 20 minutos				

Anexo 5: ¿Tengo características resilientes?

Título: ¿Tengo características resilientes?
Objetivo: Identificar las características resilientes de cada persona y los factores de riesgo y protección dependiendo de la situación.
Materiales:
Procedimiento: Se pide a los participantes que cierren los ojos y piensen en alguna situación difícil que les haya ocurrido a lo largo de su vida. Debido a la situación que les ha llevado a residir en la Vivienda de Protección, y dependiendo del tiempo que lleven en la misma, se intentará que no recuerden situaciones relacionadas con el maltrato que les ha llevado a esta situación, debido a que todavía no se han adquirido las capacidades resilientes necesarias para superar estos recuerdos dolorosos. Se pedirá a los menores que, una vez tengan seleccionado el recuerdo concreto, se pongan en la situación en la que estaban e identifiquen aquellos factores que consideran que fueron de protección o de riesgo. Además, se pedirá que valoren cómo actuaron en dicha situación y cómo hubieran podido llevar a cabo una respuesta más relacionada con la resiliencia.
Duración: Aprox. 20 minutos

Anexo 6: El remolino bio – psico – social

Título: El remolino bio – psico - social
Objetivo: identificar los elementos más importantes para la vida de los menores y, también, para el programa en el que se encuentran.
Materiales: cartulina, bolígrafos, rotuladores de colores, pizarra y tizas.
Procedimiento: en una cartulina, los jóvenes en los grupos establecidos en la actividad anterior, dibujan una espiral de cinco círculos identificados, cada uno de ellos, como el individuo, la familia, el centro, la comunidad y el país en el que residen. Cada grupo, tendrá un cartel, bolígrafos y lápices de colores con los que tendrán que ir poniendo distintas características de cada sector e identificándolas como posibles factores de protección o de riesgo y, en caso de que el grupo sea participativo, poner ejemplos donde determinadas características puedan actuar como ambos tipos de factores dependiendo de las circunstancias en las que se produzcan. Posteriormente se realizará una puesta en común de los distintos grupos donde, cada uno, aportará ejemplos de dos o tres características de cada sector que quiera resaltar y, para finalizar, se producirá un debate entre todos en los que los participantes argumenten cuáles consideran que son los factores que pueden resultar más beneficiosos o más contrarios a la resiliencia y por qué.
Duración: Aprox. 20 minutos

Anexo 7: Identificación de emociones

Título: Identificación de emociones
Objetivo: conocer e identificar las distintas emociones.
Materiales: cartulina, bolígrafos, rotuladores de colores, pizarra y tizas
<p>Procedimiento: Con todos los menores, se realizará una lluvia de ideas en la que se recojan todas aquellas emociones que nos podemos encontrar en las personas y que, alguna vez, hayamos experimentado. Cuando el número de emociones sea amplio, primero en grupos pequeños y después con el grupo amplio, intentaremos llevar a cabo una definición de cada una de las emociones que han ido apareciendo de tal forma que nos encontremos con ejemplos como:</p> <p>Ira: sentimiento de enfado muy grande y violento.</p> <p>Miedo: sentimiento negativo que te lleva a pensar que algo es peor de lo que se piensa o que saldrá mal.</p> <p>Cariño: sentimiento de confianza, respeto y amor que se siente por otra persona.</p> <p>Etc.</p> <p>Posteriormente, entre todos los participantes del grupo se realizarán una serie de carteles donde se representará, por dibujos, cada emoción con las definiciones que el grupo ha ido elaborando.</p>
Duración: Aprox. 30 minutos

Anexo 8: El reproductor de emociones

Título: El reproductor de emociones
Objetivo: Ser capaz de deducir los motivos que, en el contexto de la canción, pueden llevar al cantante a representar dicha emoción.
Materiales: Reproductor de música, canciones,
Procedimiento: Se divide el grupo en varios grupos de menor tamaño (máximo cuatro personas) y se reproducirán una serie de canciones, seleccionadas previamente por el supervisor, que harán alusión a distintas emociones de las que se ha hablado previamente. Posteriormente, se pide a los participantes que debatan cuáles son las emociones que creen que han aparecido, y que, hipoteticen sobre cuáles pueden ser las situaciones o motivos que pueden llevar al autor a sentir esa emoción.
Se recomienda a los monitores que las canciones seleccionadas sean canciones relativamente recientes para que se produzca una mayor motivación a la actividad por parte de los participantes además de llevar a cabo una selección adecuándose a los gustos generales de los menores que participan en el programa.
Algunas de las canciones pueden ser:
a) Desplante: Miedo al miedo
b) Txarrena: azulejo frío
c) Rutilismo: El sabor de no quererte
d) Porta: La bella y la bestia
e) Rapsusklei: Dando y perdiendo
f) Nach: Nada ni nadie
g) Nach: Ni estabas ni estarás
h) Extremoduro: Standby
i) Ska – p: Niño soldado
j) Ska – p: Los hijos bastardos de la globalización
Duración: Aprox. 20 minutos

Anexo 9: Aceptar y pedir una conducta

Título: Aceptar y pedir una conducta
Objetivo: Conocer la forma correcta de elaborar una petición, las respuestas posibles ante una petición y las estrategias para responder de forma negativa.
Materiales:
Procedimiento: Se organiza el grupo por parejas a las que se les dan las siguientes instrucciones:
<p>Para el emisor de la petición:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Relájate2. Piensa en cuál es la petición, crítica o queja.3. Piensa en cómo expresarla.<ol style="list-style-type: none">a) Describe la situación de la manera más concreta posible, sin rodeos y sin “deberías”.b) Expresar cómo me afecta la situación con “mensajes yo”, con voz calmada y directa.c) Empatizar, ponerse en el lugar del otro.d) Solicitar soluciones a los conflictos a la otra persona “¿Cómo crees que podríamos solucionarlo?e) Proponer soluciones4. Pensar en cómo puede reaccionar la otra persona<ol style="list-style-type: none">a) aceptando la petición, crítica o queja; en tal caso se agradecerá o elogiará, demostrando afecto y alegría.b) No aceptándola, no haciendo caso o enfadándose y poniéndose a la defensiva. En este caso se entenderá que el otro tiene derecho a decir no pero se intentarán buscar soluciones en un corto plazo de tiempo.c) Si veo que la otra persona no va a cambiar su conducta conforme mi petición, la aceptaré y pensaré en cómo relacionarme con esta persona para no sentirme molesto.5. Piensa en el momento más adecuado para formular la petición, crítica o queja.<ol style="list-style-type: none">a) Formula la petición, crítica o queja según los pasos.
<p>Para el receptor del mensaje:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Me relajo.<ol style="list-style-type: none">a) Escucho la petición, queja o crítica; defino la situación y pido aclaración si no entiendo algo.b) Analizo la petición, crítica o queja. Me pregunto; ¿Quién me la hace? ¿En qué estado emocional se encuentra esa persona? ¿Tiene base para decir lo que dice? ¿Me interesa afrontarlo ahora? ¿Es la petición, crítica o queja apropiada o inapropiada en contenido?

¿Y en forma?

- c) Si decido que me interesa afrontar la petición, crítica o queja en ese momento, utilizaré técnicas (una o varias) para responder asertivamente, sin entrar al trapo:
- i. Banco de niebla: aparentar ceder terreno, sin cederlo realmente, ya que, en el fondo, se deja claro que no se va a cambiar la postura (“Es posible, pero mi opinión...” “Puede que tengas razón, sin embargo...”)
 - ii. Aplazamiento asertivo: aplazar la respuesta que vayamos a dar hasta que uno y otro nos sintamos más tranquilos y capaces de responder correctamente (“Si te parece lo hablamos mañana con más calma”)
 - iii. Ignorar: proseguir la conversación sin tomar en consideración aquellas manifestaciones de nuestro interlocutor que nos parecen inapropiadas.
 - iv. Utilizar el humor para relajar el ambiente.
 - v. Pregunta asertiva: obligar, por medio de nuestras preguntas, a que nos especifique más el tema a tratar y conocer a qué se refiere, qué quiere que cambiemos, etc.

Tras proporcionar estas instrucciones, representamos por parejas distintas situaciones en las que uno expresa una petición, crítica o queja y, el otro, la recibe. Nos podemos basar en algunos ejemplos como: No me llames gorda, deja de pincharme la espalda con el boli, quiero preservativos, me gustaría que llegaras puntual, me gustas mucho pero no insistas tanto en que nos acostemos juntos, cuando estoy contigo me gusta que me abraees, me siento solo ¿quieres ser mi amigo?, quiero irme de excursión con mi chico/a y se lo pido al educador o no quiero probar el alcohol.

Duración: Aprox. 30 minutos

Anexo 10: ¿Qué es la asertividad?

Título: ¿Qué es la asertividad?
Objetivo: Conocer la definición de asertividad y las conductas no asertivas (agresivas y pasivas).
Materiales:
<p>Procedimiento: Se explican, de forma teórica, distintas nociones a los alumnos acerca de la asertividad y se exponen distintos ejemplos en los cuales tendrán que indicar cuándo una persona está actuando de forma asertiva o no. Para la elaboración de estos ejemplos nos podemos basar en algunos como los proporcionados en la actividad anterior, para comenzar, y seguir con algunos nuevos en los que tendrán que decir cómo es la respuesta no asertiva y cómo es la respuesta asertiva, como:</p> <ul style="list-style-type: none">- Quiero pedir a los educadores que me permitan salir el sábado con mis amigos hasta las cinco de la madrugada.- Quiero expresar a los educadores mi negativa para participar este año en los campamentos.- No quiero que una de mis compañeras del piso tutelado me coja las planchas del pelo.- Me incomoda que uno de mis compañeros siempre me pregunte por mi vida.- Me gustaría ver a mi madre y no sé cómo decírselo a los profesionales de la administración para que me den permiso.
Duración: 30 minutos

Anexo 11: Decir no con claridad y buenas formas

Título: Decir no con claridad y buenas formas

Objetivo: (1) Desarrollar la capacidad de decir no, conociendo que es un derecho que no necesita más explicaciones o razones y (2) ser capaz de identificar y representar, de forma verbal y no verbal, las distintas formas de interacción (asertiva o no asertiva).

Materiales: Lectura “¿Cómo ser firme sin ofender a los demás?”

Procedimiento: Organizados en el grupo amplio, se llevará a cabo la lectura de la historia “¿Cómo ser firme sin ofender a los demás?” donde, además de ver un ejemplo claro de las distintas respuestas que pueden aparecer ante una situación, se practicará también la capacidad de resistir la presión del grupo.

Tras la lectura de la historia y organizados por parejas, se define cómo se comportarían ellos en la misma situación, teniendo en cuenta si su respuesta sería agresiva, pasiva o asertiva, y el por qué. Además, en parejas, se reflexiona sobre las ventajas y las desventajas de cada opción teniendo en cuenta que:

1. Opción agresiva:

- a. Se consigue el objetivo de no robar.
- b. El coste emocional es alto.
- c. Las relaciones personales se deterioran enseguida.
- d. Existe coste fisiológico: sobrecarga del organismo.

2. Opción sumisa:

- a. No se consigue el objetivo.
- b. El coste emocional es alto.
- c. A corto plazo, parecen deteriorarse poco las relaciones, pero a largo plazo se deterioran bastante.
- d. Se deja que los derechos personales sean violados.

3. Opción asertiva:

- a. Se consigue el objetivo.
- b. El coste emocional es mínimo.
- c. Las relaciones personales apenas se deterioran.
- d. Se defienden los derechos personales.

Finalmente, se realiza una puesta en común de todos los subgrupos y se discuten las posibles respuestas que puedan surgir.

Cómo ser firme sin ofender a los demás:

Todos necesitamos formar parte de un grupo. En el grupo nos encontramos seguridad, amistad, apoyo, defensa de nuestros intereses, etc. pero también nos sentimos, en ocasiones, obligados a hacer cosas que no deseamos. Si queremos evitar ser obligados a hacer o decir cosas, que de otra forma no haríamos, debemos ser capaces de resistir la presión del grupo. A continuación leemos el siguiente texto:

“Gustavo no quiere robar en un Todo a 100. Sus amigos Dante, Ricardo y Sonia quieren convencerle para que distraiga a la cajera mientras los otros roban. Él no quiere, pero no se atreve a decirles a sus amigos nada por miedo a que le llamen cobarde. Al final ...

- a) Respuesta agresiva: se enfada con sus amigos de malas maneras y se pira.
- b) Respuesta sumisa: se come el marrón.
- c) Respuesta asertiva: les dice que se siente mal si le obligan, que quiere seguir siendo amigo de ellos pero que pasa de robar

Duración: Aprox. 20 minutos

Anexo 12: ¿Cómo hacer frases asertivas?

Título: ¿Cómo hacer frases asertivas?
Objetivo: Ser capaz de responder a las situaciones de forma asertiva teniendo en cuenta tanto el lenguaje verbal como el lenguaje no verbal.
Materiales:
Procedimiento: Dividimos a la clase en tres grupos para representar una serie de casos hipotéticos entre los que destacamos algunos como:
<ol style="list-style-type: none">1. Una amiga te pide que le cudes al niño mientras vas al cine.2. El jefe de la empresa te da trabajo complementario para hoy.3. La vecina te pide que le hagas la compra a la vez que haces la tuya propia.4. Alguien te pide que le lleves a casa en coche.5. Alguien te pide que hagas una llamada falsa por teléfono.6. Estás jugando al fútbol y alguien te dice “¡Pero si no pegas una!7. Llevas una mochila nueva y tu amiga te dice “Vaya mochila tan ridícula ...”8. Alguien de tu familia te pide dinero prestado.9. Una amiga te pide prestado algo que tú no quieres dejar.10. Quedas con tus amigos y llevas una camiseta muy bonita que te deja el ombligo al aire. Alguien te dice “Estás ridícula”.11. Una amiga te intenta convencer para salir esta noche y tú, aunque quieras, no puedes porque tienes examen al día siguiente.
La persona que facilita leerá en voz alta uno a uno los escenarios anteriores y, después, se dará un minuto para que cada uno de los participantes del grupo piense y escriba su respuesta asertiva ante la situación presentada. Tras la puesta en común en pequeño grupo, se llevará a cabo una representación de la respuesta del grupo donde, ante el resto del aula, llevarán a cabo una interpretación de las situaciones y las mejores respuestas asertivas que proporcionarían para las mismas.
Duración: Aprox. 30 minutos

Anexo 13: Juventud, divino tesoro o... ¿Embrollo?

Título: Juventud, divino tesoro o... ¿Embrollo?
Objetivo: Identificar las distintas emociones y expresiones que se pueden mostrar en una misma situación, con la intención de recordar sesiones previas.
Materiales:
Procedimiento: Se divide el grupo en dos o cuatro equipos, dependiendo del número de menores con los que contemos y teniendo en cuenta que no haya más de seis personas en cada grupo. Se definen las siguientes instrucciones a cada grupo: Grupo A) “Ustedes son un grupo de amigos, de entre 13 y 15 años, que viven en el mismo barrio y tienen un grupo de música – podemos, en este momento, permitir a los menores 10 minutos para que se metan en el papel, adopten un rol, una edad, una historia, pongan nombre al grupo, etc. – Aunque lo único que quieras es poder tocar en la plaza o en un bar del barrio, hay algunos riesgos que es necesario aclarar con los vecinos, para lo que tendrán que ponerse de acuerdo sobre dos aspectos de importancia: (1) cuatro razones a favor de la realización del concierto y (2) cuatro razones en contra de la realización del concierto”. Grupo B) “Ustedes son la directiva de la junta de vecinos – podemos, en este momento, permitir a los menores 10 minutos para que se metan en el papel, adopten un rol, una edad, una historia personal, etc. – Un grupo de jóvenes del barrio les ha escrito una carta solicitando la posibilidad de que su grupo de rock tenga un concierto en la plaza o en el bar del barrio. Si bien van a tener una reunión con ellos, ustedes han decidido prepararse con anterioridad para resolver las ventajas e inconvenientes de esa actividad. Así, tienen que resolver: (1) cuatro razones a favor del concierto y (2) cuatro razones en contra del concierto”. Una vez que cada grupo haya respondido a las preguntas, se procede a representarlas en una reunión entre los jóvenes y la junta de vecinos donde, cada uno de los participantes, tendrá que interpretar el roll que se ha formado. Ambos grupos debatirán acerca de la realización o no del concierto y llegar a una solución. Para ello, el facilitador se encargará de coordinar la discusión y, en cada grupo, una persona deberá tomar nota con respecto a los juicios que aparezcan en la conversación. Para la mejora de los resultados de la actividad se recomienda que, en ambos grupos, la persona que haga de escribe sea aquel que tenga ya adquiridas las capacidades de expresión de emociones de forma asertiva para permitir a aquellas personas cuya adquisición de esta capacidad no sea tan avanzada que puedan ponerlas en práctica. Posteriormente se valorarán los juicios de interés y se entablará un debate en relación con aquellos que hayan sido más interesantes.
Duración: Aprox. 40 minutos

Anexo 14: Me quejo y necesito

Título: Me quejo y necesito
Objetivo: Ser capaz de defender las emociones que muestran de forma no violenta.
Materiales: pizarra y tiza,
<p>Procedimiento: Se pide a los menores que cuenten una queja, crítica, opinión contrapuesta, necesidad, etc. que será computada por el supervisor de la actividad. Posteriormente, se pide a una persona (A) que represente ese papel y que comience su discurso utilizando las frases “<i>Me quejo de que...</i>” o “<i>Necesito que...</i>” haciendo, especial énfasis, en el comportamiento no verbal.</p> <p>Una persona (B) tendrá que salir al frente para responder a sus demandas de forma asertiva e improvisada.</p> <p>Esta actividad tiene que ser repetida un mínimo de tres veces, con distintos protagonistas o matices y, en caso de no encontrarnos con problemas reales, se podrían proporcionar algunos inventados como: no me gusta cómo me tratas cuando nos vemos; creo que sería mejor que dejaras de fumar porros porque te están afectando; siempre dejas el salón hecho una mierda; la verdad que, pese a que eres muy bueno en los deportes, no se puede jugar contigo porque eres un chupón, etc.</p> <p>Después de cada una de las versiones representadas, se llevará a cabo una reflexión entre todos con preguntas como:</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué os ha parecido?2. ¿Cómo os habéis sentido?3. ¿Cómo han sido las reacciones de la persona B?4. ¿Te parece útil la forma de reaccionar?5. ¿Te hubiera gustado reaccionar de otra manera?6. ¿Qué forma de respuesta te parece más útil?
Duración: Aprox. 20 minutos

Anexo 15: Di lo que piensas

Título: Di lo que piensas
Objetivo: Identificar las emociones negativas y saber cómo exponerlas de forma verbal y no verbal adecuadamente.
Materiales:
Procedimiento: Se explica a los menores que, en ocasiones, ante determinadas situaciones nos resulta difícil decir lo que pensamos ya sea por miedo, vergüenza, etc. Por ello, puede que nos pongamos agresivos para expresar lo que pensamos, nos ponemos evitativos para no enfrentarnos a otras personas, etc. Después de la explicación, se pide a los menores que se organicen por parejas y piensen en algo que les de miedo o vergüenza el comunicar. Una vez que sepan qué es lo que le quieren decir al otro, se les pide que, durante un minuto o minuto y medio, intenten concentrarse en la emoción que están sintiendo ante ese motivo, sean conscientes de lo que produce la emoción como aumentos de la tasa cardiaca, sudoración, ira, enfado, etc. Despues de dicho tiempo, se pide a los menores que expresen en las distintas formas no asertivas la emoción, y finalmente, que lo expresen de forma no asertiva (ej: María me cae fatal y se lo digo de forma agresiva).
Duración: Aprox. 20 minutos

Anexo 16: Representaciones dramatizadas

Título: Representaciones dramatizadas
Objetivo: (1) Identificar las emociones negativas y saber cómo exponerlas de forma verbal y no verbal adecuadamente y (2) mejorar las relaciones con el tutor de resiliencia que se haya seleccionado.
Materiales:
Procedimiento: Similar a las representaciones realizadas anteriormente con la diferencia de que, en esta ocasión, la pareja con la que se lleva a cabo la actividad será el tutor de resiliencia que ellos hayan seleccionado al que tendrán que, de forma asertiva, representar distintas escenas con la finalidad de que se den cuenta de la relación de confianza que pueden establecer con la otra persona. Algunos ejemplos de escenas que se pueden representar son:
<ul style="list-style-type: none">a) Me encuentro con alguien que no quiero saludar.b) Me encuentro con alguien que no me quiere saludar.c) Alguien se cuela en la fila para entrar al cine.d) Hay una nueva chica en el instituto que te gustaría conocer y poder hablar con ella.e) Alguien se ve forzado a algo que no le corresponde.f) Cuando estás viendo una película, un compañero del piso te cambia el canal de la televisión sin consultar.g) Una chica quiere jugar al fútbol y solamente hay chicos en el equipo.
Después de estos ejemplos, se pide a los menores que expresen algo que sea importante para ellos, una especie de secreto, a la figura de referencia que ha sido seleccionada, de tal forma que éstos, no tienen que juzgar el mensaje expresado, sino que deben no juzgar el contenido del mensaje y aceptarlo de forma asertiva.
Duración: 20 minutos.

Anexo 17: Las fotos conflictivas

Título: Las fotos conflictivas

Objetivo: Ser consciente de que las personas pueden tener distintas opiniones.

Materiales: Fotos de carácter conflictivo, las proporcionadas y/o las seleccionadas por el facilitador.

Procedimiento: Se divide el grupo en subgrupos de tres personas y se les proporciona una foto de carácter conflictivo. La actividad se centrará en identificar cuál es la situación conflictiva que se está representando en la imagen, cómo se puede sentir la víctima o víctimas de dicha situación y buscar, en caso de que sea posible, soluciones a esas situaciones conflictivas.

Tras todo ello, el grupo tendrá que representar un pequeño teatrallo ante el resto de la clase con la situación conflictiva y la posible o posibles soluciones que consideran más oportunas a la imagen en cuestión.

Algunas de las imágenes que se recomiendan para esta actividad son:







Duración: 40 minutos.

Anexo 18: El silencio

Título: El silencio
Objetivo: (1) Aprender a defender nuestras opiniones de forma asertiva y no violenta y (2) Disminuir la ansiedad que se produce en los conflictos.
Materiales:
Procedimiento: Se trata de un juego de roles de un conflicto en el aula donde las personas tendrán que meterse en el papel. Así, se pide a dos personas que salgan como voluntarios a realizar la representación y que se dividan los papeles, de tal forma que uno interprete a un profesor y otro interprete a un alumno. Se les proporcionan las instrucciones sobre sus papeles fuera del aula sin que el resto de compañeros las conozcan, mientras dentro se organiza el aula como si de una clase de un colegio se tratara (mediante un pupitre adelantado al resto en la clase, sillas y mesas organizadas, etc.) A los voluntarios se les proporciona la siguiente información: El escenario es una clase donde el maestro le dice al alumno que salga a la pizarra para hacer un ejercicio o algo similar. El alumno no debe responder. Desde este momento se siguen las consignas de cada rol. <ol style="list-style-type: none">1. Maestro: llamas a un alumno a la pizarra para que resuelva una división. Tus alumnos nunca te han dado "problemas". En el caso de que no salga a la primera el alumno al que has llamado, tendrás que esforzarte para que salga a la pizarra a responder ya que, si no, perderás la autoridad frente al resto de la clase.2. Alumno: la noche anterior ha habido una fuerte disputa familiar en tu casa y la situación está muy tensa. Solo tienes ganas de llorar, pero no puedes hacer otra cosa más que ir a clase si quieras que te aprueben la evaluación continua. Has oído tu nombre, pero sabes que si sales a la pizarra no podrán aguantar las lágrimas. Sólo darás explicaciones si alguien sabe ser cercano, inspirar confianza y llegar hasta ti. Tras la realización de la actividad, se pide a los alumnos que han representado los papeles que expliquen cómo se sentían ante el conflicto, tanto en el caso del profesor como en el del alumno que guardaba silencio. Después de esto, se abre un pequeño debate acerca de si el silencio es, o no, una buena forma de responder ante el conflicto, de controlar la ansiedad, y situaciones en las que el silencio puede ser favorecedor o no de la aparición del conflicto.
Duración: 20 minutos

Anexo 19: Test del autoconcepto

Título: Test del autoconcepto

Objetivo: conocer la definición de autoestima y de autoconcepto

Materiales: test del autoconcepto

Procedimiento: Se entrega a los menores el siguiente test y se les proporcionan 20 minutos para responderlo con sinceridad, haciendo hincapié en el hecho de que es totalmente personal y nadie verá sus respuestas.

Nombre:

Fecha:

Contesta este cuestionario para que puedas observar la imagen que tienes de ti mismo en el momento actual. Para mejorar tu autoestima, debes partir de la imagen que tienes de ti mismo en la actualidad.

Tómate tu tiempo para contestar al cuestionario. Puedes incluir otras cuestiones que no aparezcan reflejadas en el cuestionario, para ello, aparecen espacios en blanco al final de cada una de estas áreas. De esta forma, podrás incluir aquellos aspectos de tu imagen que consideres más importantes.

Responde al cuestionario marcando una cruz debajo del **sí** o **no**, o si la cuestión no describe ninguna cualidad o defecto tuyo debajo de **no contesta**.

Habilidad física

	Si	No	No contesta
Soy hábil para la mayoría de los deportes			
Soy un/a buen /a atleta			
Tengo resistencia / aguante físico			
Me gustan los deportes y actividades físicas			
Creo que hago suficiente por estar bien físicamente			
Me gusta practicar algún deporte			

Apariencia física

	Si	No	No contesta
Tengo un cuerpo físicamente atractivo			
Tengo una cara agradable			
No soy ni demasiado gordo/a ni demasiado delgado/a			
Soy tan atractivo/a como la mayoría de las personas			
Estoy contento/a con mi estatura			
Tengo un pelo bonito			
Me gustan mis piernas			

Rendimiento escolar

	Si	No	No contesta
Disfruto de los ejercicios de clase			
Me gusta estudiar todas o casi todas las asignaturas			
Por lo general, me encuentro a gusto en las clases			
Normalmente, apruebo todas las asignaturas			
Me gustan la mayoría de las asignaturas			
Estoy satisfecho/a con mis notas			

Relaciones con personas del mismo sexo

	Si	No	No contesta
Tengo amigos con los que puedo contar siempre			
Estoy a gusto hablando con otros/as chicos/as de mi sexo.			
Hago amigos con facilidad			
Se escuchan los problemas que me cuentas las personas de mi propio sexo			
Me siento apreciado/a y querido/a por varias personas			
Soy popular entre los chicos/as de mi sexo			
Soy afectuoso/a con las personas de mi propio sexo			

Relaciones con personas del sexo opuesto

	Si	No	No contesta
Consigo que las personas del sexo opuesto me presten mucha atención			
Por lo general, las personas del otro sexo me resultan agradables			
Tengo muchos/as amigos/as del otro sexo			
Soy tímido/a con las personas del sexo opuesto			
Me encuentro a gusto hablando con las personas del otro sexo			
Me siento en un plano de igualdad hablando con personas del otro sexo			
Soy divertido/a con las personas del otro sexo			
Me encuentro a gusto siendo afectuoso/a con las personas del otro sexo			
Puedo expresar mis sentimientos con facilidad a las personas del otro sexo			

Mis estados emocionales

	Si	No	No contesta
Normalmente me siento cómodo/a y relajado/a			
Soy una persona que no se atormenta demasiado			
Me siento feliz la mayor parte del tiempo			
Me encuentro a gusto con la gente			
Soy una persona divertida			
Pocas veces me siento angustiado/a			
Casi nunca me siento deprimido/a			
Tengo tendencia a ser optimista			

Mis sentimientos de sinceridad y honestidad

	Si	No	No contesta
Prefiero afrontar las consecuencias de mis actos antes que mentir			
La gente siempre podrá contar conmigo			
Ser honesto/a y sincero/a es muy importante para mí			
Es verdad que nunca cojo cosas que no me pertenecen			
Soy una persona en la que se puede confiar			
Valoro la honradez por encima de otras virtudes			

Otras cualidades

	SI	NO

Duración: 20 minutos.

Anexo 20: El abanico

Título: El abanico
Objetivo: (1) Mejorar la percepción de las cualidades propias de los menores y (2) hacer consciente a las personas de las cualidades que los demás ven en él/ella.
Materiales: folios de papel y bolígrafos
Procedimiento: A cada alumno se le entrega un papel que tendrá que doblar como un abanico mientras que se le explica que, gracias a esa actividad, ellos recibirán un regalo que podrán mirar todos los días y acordarse de lo que sus compañeros piensan de ellos. Así, se le indica que debe poner su nombre en la solapa superior del abanico y que, una vez estén sentados en el círculo, deben pasárselo al compañero de la derecha para que cada uno de los abanicos pase por todos los compañeros de la clase. El resto de compañeros deberá escribir una cualidad positiva del propietario del abanico que, puede ser de carácter físico o relativo a su personalidad.
Duración: 20 minutos

Anexo 21: Trasformando nuestra imagen negativa

Título: Trasformando nuestra imagen negativa												
Objetivo: Descentralizar la atención de los aspectos negativos de uno miso e intentar ser realistas												
Materiales:												
<p>Procedimiento: En esta ocasión, los menores deben recuperar el cuestionario que han realizado anteriormente y seleccionar, de todos los ítems ofrecidos, y los propios, aquellos aspectos que hayan considerado más negativos para su autoconcepto (tengo entradas, soy malo en futbol, etc.) Una vez seleccionados, los menores deben llenar la ficha que se les proporciona a continuación de tal forma que en las cualidades negativas ponen aquello que han seleccionado del test y en las positivas una transformación de la oración seleccionada, por medio de frases realistas y, en la medida de lo posible, de carácter positivo.</p> <p>Para la trasformación de cualidades negativas en pensamientos realistas y positivos los menores no deben utilizar palabras peyorativas o descalificadoras. Por lo tanto, se debe ser preciso/a y específico/a evitando palabras como “todo”, “siempre”, “nunca”, etc.</p> <p>Se explica, además, a los menores que todo el mundo tiene defectos y cualidades negativas y que nadie está libre de tener su propia lista de cualidades negativas. Se enfatiza en el hecho de que el problema no radica en tener una lista de defectos, sino en la forma en la que cada uno la utiliza como fuente de pensamientos negativos y perjudiciales.</p> <p>A continuación se presenta un ejemplo:</p>												
<table border="1"><thead><tr><th>Cualidades negativas</th><th>Críticas realistas</th></tr></thead><tbody><tr><td>No hago nada para estar físicamente en forma</td><td>No estoy como una atleta, pero creo que hago suficiente ejercicio físico paseando y ayudando a mis tutores a realizar algunas tareas de la casa.</td></tr><tr><td>No tengo una cara agradable</td><td>No soy guapa, pero creo que tengo unos ojos alegres y atractivos.</td></tr><tr><td>No estoy satisfecha con mis notas</td><td>Aún no estoy satisfecha, pero voy mejorando con respecto a la evaluación anterior.</td></tr><tr><td>Me cuesta trabajo hacer amigas</td><td>No hago amigas con facilidad, pero tengo dos grandes amigas que confían en mí.</td></tr><tr><td>A veces hubiera preferido tener otros padres</td><td>No estoy a gusto, en algunas ocasiones, cuando me llevan la contraria, aunque creo que ellos, a veces, deben actuar comportándose como padres que son, aunque vaya en contra de mis intereses, ellos están convencidos de que es por mi bien.</td></tr></tbody></table>	Cualidades negativas	Críticas realistas	No hago nada para estar físicamente en forma	No estoy como una atleta, pero creo que hago suficiente ejercicio físico paseando y ayudando a mis tutores a realizar algunas tareas de la casa.	No tengo una cara agradable	No soy guapa, pero creo que tengo unos ojos alegres y atractivos.	No estoy satisfecha con mis notas	Aún no estoy satisfecha, pero voy mejorando con respecto a la evaluación anterior.	Me cuesta trabajo hacer amigas	No hago amigas con facilidad, pero tengo dos grandes amigas que confían en mí.	A veces hubiera preferido tener otros padres	No estoy a gusto, en algunas ocasiones, cuando me llevan la contraria, aunque creo que ellos, a veces, deben actuar comportándose como padres que son, aunque vaya en contra de mis intereses, ellos están convencidos de que es por mi bien.
Cualidades negativas	Críticas realistas											
No hago nada para estar físicamente en forma	No estoy como una atleta, pero creo que hago suficiente ejercicio físico paseando y ayudando a mis tutores a realizar algunas tareas de la casa.											
No tengo una cara agradable	No soy guapa, pero creo que tengo unos ojos alegres y atractivos.											
No estoy satisfecha con mis notas	Aún no estoy satisfecha, pero voy mejorando con respecto a la evaluación anterior.											
Me cuesta trabajo hacer amigas	No hago amigas con facilidad, pero tengo dos grandes amigas que confían en mí.											
A veces hubiera preferido tener otros padres	No estoy a gusto, en algunas ocasiones, cuando me llevan la contraria, aunque creo que ellos, a veces, deben actuar comportándose como padres que son, aunque vaya en contra de mis intereses, ellos están convencidos de que es por mi bien.											

Tras el estudio del ejemplo presentado, se pide a los menores que anoten ellos las cualidades negativas que han encontrado al completar el cuestionario en la hoja que se les proporciona a continuación.

Cualidades negativas	Críticas realistas

Duración: 20 minutos

Anexo 22: Mis valores personales

Título: Mis valores personales																																
Objetivo: Reconocer los valores de cada una de las personas y defenderlos ante los demás.																																
Materiales: Ficha “Mis valores personales”																																
Procedimiento: Se divide la estancia en tres áreas, de tal forma que queden tres espacios diferenciados en el aula: “Estoy de acuerdo”, “Estoy inseguro”, “No estoy de acuerdo”. La diferenciación de las áreas del aula la podemos realizar, por ejemplo, colgando un papel en cada una de las paredes. El supervisor de la actividad leerá las frases de la hoja “Mis valores personales” y, para cada una de las oraciones que sean leídas, los menores deberán adoptar, de forma individual, una posición con relación a lo que opinen de dicha frase. Se les preguntará el porqué de cada una de las elecciones realizadas.																																
<p>Mis valores personales</p> <table border="1"><tr><td>Si soy virgen a los 20 estoy perdido</td><td>Rezar es para beatos</td></tr><tr><td>Si no haces novillos, eres un gallina</td><td>Tengo que hacerlo todo perfecto</td></tr><tr><td>El que no trabaja, no se realiza</td><td>Solo debo tener relaciones sexuales con quien realmente amo.</td></tr><tr><td>Fumando ligo más</td><td>Masturbarse es pecado</td></tr><tr><td>El que cambia de opinión es un incoherente</td><td>No lloro, solo lloran los niños</td></tr><tr><td>Sin el graduado escolar, no vales nada</td><td>Criticar a los que no están es un placer inevitable</td></tr><tr><td>El que no tiene amigos es un raro</td><td>Los hombres son superiores a las mujeres</td></tr><tr><td>El dinero es felicidad</td><td>Tener placer sexual es bueno</td></tr><tr><td>Si preguntas lo que no entiendes, quedarás como un tonto</td><td>Tengo el derecho a tener el cuarto cerrado</td></tr><tr><td>Robar cosas de poco valor está justificado</td><td>No se puede confiar en los gitanos</td></tr><tr><td>Los adolescentes no deben tener hijos</td><td>Fumar porros mola</td></tr><tr><td>La salud es vital</td><td>Hay que vivir rápido y a tope</td></tr><tr><td>Antes de que me peguen, pego yo</td><td>Fumar porros afecta al cerebro</td></tr><tr><td>Los/as gordos /as no ligan</td><td>Daría lo que fuera por ser popular</td></tr><tr><td>Un violador no tiene perdón</td><td>A veces no queda otro remedio que mentir</td></tr><tr><td>Abrazar a un colega es de mariquitas</td><td></td></tr></table>	Si soy virgen a los 20 estoy perdido	Rezar es para beatos	Si no haces novillos, eres un gallina	Tengo que hacerlo todo perfecto	El que no trabaja, no se realiza	Solo debo tener relaciones sexuales con quien realmente amo.	Fumando ligo más	Masturbarse es pecado	El que cambia de opinión es un incoherente	No lloro, solo lloran los niños	Sin el graduado escolar, no vales nada	Criticar a los que no están es un placer inevitable	El que no tiene amigos es un raro	Los hombres son superiores a las mujeres	El dinero es felicidad	Tener placer sexual es bueno	Si preguntas lo que no entiendes, quedarás como un tonto	Tengo el derecho a tener el cuarto cerrado	Robar cosas de poco valor está justificado	No se puede confiar en los gitanos	Los adolescentes no deben tener hijos	Fumar porros mola	La salud es vital	Hay que vivir rápido y a tope	Antes de que me peguen, pego yo	Fumar porros afecta al cerebro	Los/as gordos /as no ligan	Daría lo que fuera por ser popular	Un violador no tiene perdón	A veces no queda otro remedio que mentir	Abrazar a un colega es de mariquitas	
Si soy virgen a los 20 estoy perdido	Rezar es para beatos																															
Si no haces novillos, eres un gallina	Tengo que hacerlo todo perfecto																															
El que no trabaja, no se realiza	Solo debo tener relaciones sexuales con quien realmente amo.																															
Fumando ligo más	Masturbarse es pecado																															
El que cambia de opinión es un incoherente	No lloro, solo lloran los niños																															
Sin el graduado escolar, no vales nada	Criticar a los que no están es un placer inevitable																															
El que no tiene amigos es un raro	Los hombres son superiores a las mujeres																															
El dinero es felicidad	Tener placer sexual es bueno																															
Si preguntas lo que no entiendes, quedarás como un tonto	Tengo el derecho a tener el cuarto cerrado																															
Robar cosas de poco valor está justificado	No se puede confiar en los gitanos																															
Los adolescentes no deben tener hijos	Fumar porros mola																															
La salud es vital	Hay que vivir rápido y a tope																															
Antes de que me peguen, pego yo	Fumar porros afecta al cerebro																															
Los/as gordos /as no ligan	Daría lo que fuera por ser popular																															
Un violador no tiene perdón	A veces no queda otro remedio que mentir																															
Abrazar a un colega es de mariquitas																																
Duración: 20 minutos																																

Anexo 23: Escala MESSY para el alumno

Nombre:

Fecha:

Rodea con un círculo el número que mejor represente si la frase describe tu forma de ser o comportarte generalmente teniendo en cuenta la siguiente equivalencia:

1	2	3	4
Nunca	A veces	A menudo	Siempre

1	Suelo hacer reír a los demás	1	2	3	4
2	Amenazo a la gente o me porto como un matón	1	2	3	4
3	Me enfado con facilidad	1	2	3	4
4	Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en vez preguntar o pedir)	1	2	3	4
5	Criticó o me quejo con frecuencia	1	2	3	4
6	Interrumpo a los demás cuando están hablando	1	2	3	4
7	Cojo cosas que no son mías sin permiso	1	2	3	4
8	Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo	1	2	3	4
9	Miro a la gente cuando hablo con ella	1	2	3	4
10	Tengo muchos amigos	1	2	3	4
11	Pego cuando estoy furioso	1	2	3	4
12	Ayudo a un amigo que está herido	1	2	3	4
13	Doy ánimo a un amigo que está triste	1	2	3	4
14	Miro con desprecio a otros chicos	1	2	3	4
15	Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les va bien las cosas	1	2	3	4
16	Me siento feliz cuando otra persona está bien	1	2	3	4
17	Me gusta sacar defectos y fallos a los demás	1	2	3	4
18	Siempre quiero ser el primero	1	2	3	4
19	Rompo mis promesas	1	2	3	4
20	Alabo a la gente que me gusta	1	2	3	4
21	Miento para conseguir algo que quiero	1	2	3	4
22	Molesto a la gente para enfadarla	1	2	3	4
23	Me dirijo a la gente y entablo conversación	1	2	3	4
24	Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí	1	2	3	4
25	Me gusta estar solo	1	2	3	4
26	Temo hablarle a la gente	1	2	3	4
27	Guardo bien los secretos	1	2	3	4
28	Sé cómo hacer amigos	1	2	3	4
29	Hiero los sentimientos de los demás a conciencia	1	2	3	4
30	Me burlo de los demás	1	2	3	4
31	Doy la cara por mis amigos	1	2	3	4
32	Miro a la gente cuando me está hablando	1	2	3	4
33	Creo que lo sé todo	1	2	3	4
34	Comparto lo que tengo con otros	1	2	3	4
35	Soy testarudo	1	2	3	4

36	Actúo como si fuera mejor que los demás	1	2	3	4
37	Muestro mis sentimientos	1	2	3	4
38	Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace	1	2	3	4
39	Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse ...)	1	2	3	4
40	Cuido las cosas de los demás como si fueran mías	1	2	3	4
41	Hablo demasiado fuerte	1	2	3	4
42	Llamo a la gente por su nombre	1	2	3	4
43	Pregunto si puedo ayudar	1	2	3	4
44	Me siento bien si ayudo a alguien	1	2	3	4
45	Intento ser mejor que los demás	1	2	3	4
46	Hago preguntas cuando hablo con los demás	1	2	3	4
47	Veo a menudo a mis amigos	1	2	3	4
48	Juego solo	1	2	3	4
49	Me siento solo	1	2	3	4
50	Me pongo triste cuando ofendo a alguien	1	2	3	4
51	Me gusta ser el líder	1	2	3	4
52	Participo en los juegos con otros niños	1	2	3	4
53	Me meto en peleas con frecuencia	1	2	3	4
54	Me siento celoso de otras personas	1	2	3	4
55	Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo	1	2	3	4
56	Pregunto a los demás cómo están, qué hacen...	1	2	3	4
57	Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar	1	2	3	4
58	Explico las cosas más veces de las necesarias	1	2	3	4
59	Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás	1	2	3	4
60	Pienso que ganar es lo más importante	1	2	3	4
61	Suelo molestar a mis compañeros porque les tomo el pelo	1	2	3	4
62	Me vengo de quien me ofende	1	2	3	4

Anexo 24: Cuestionario de Evaluación de la Autoestima

Nombre:

Fecha:

A continuación, se presentan una serie de frases en las que se hacen afirmaciones relacionadas con la forma de ser y de sentirnos de las personas. Tras la lectura de cada frase, selecciona la opción que más se ajuste a tu opinión (A, B, C o D).

A	B	C	D
Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo

1	Hago muchas cosas mal	A	B	C	D
2	A menudo el profesor me llama la atención sin razón	A	B	C	D
3	Me enfado algunas veces	A	B	C	D
4	En conjunto, me siento satisfecho conmigo mismo	A	B	C	D
5	Soy un chico/a guapo/a	A	B	C	D
6	Mis tutores están contentos con mis notas	A	B	C	D
7	Me gusta toda la gente que conozco	A	B	C	D
8	Mis tutores me exigen demasiado en los estudios	A	B	C	D
9	Me pongo nervioso cuando tenemos examen	A	B	C	D
10	Pienso que soy un chico/a listo/a	A	B	C	D
11	A veces tengo ganas de decir tacos y palabrotas	A	B	C	D
12	Creo que tengo un buen número de buenas cualidades	A	B	C	D
13	Soy bueno/a para las matemáticas y los cálculos	A	B	C	D
14	Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo	A	B	C	D
15	Creo que tengo un buen tipo	A	B	C	D
16	Muchos de mis compañeros dicen que soy torpe para los estudios	A	B	C	D
17	Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor	A	B	C	D
18	Me siento inclinada/o a pensar que soy un fracaso en todo	A	B	C	D
19	Normalmente olvido lo que aprendo	A	B	C	D

Anexo 25: Pautas para efectuar la AAI

- Para empezar, ¿Podrías orientarme un poco hacia tu familia y el motivo por el que estás en el piso, por ejemplo, quién formaba tu familia más próxima o cuánto tiempo llevas en la Vivienda?
- Ahora, me gustarías que probases a describir la relación que tenías con tus padres como si fueras un niño pequeño empezando desde lo primero que puedas recordar.
- ¿Me podrías proporcionar cinco adjetivos o frases que describan tu relación con tu educador desde que lo conociste? Los iré escribiendo en un papel y cuando me hayas dicho todos te preguntaré cuáles son los recuerdos o experiencias que te han llevado a seleccionar cada uno de ellos.
- ¿En qué momentos te has sentido más unido a éste y por qué?
- A lo largo de este tiempo en la vivienda, como todas las personas, has tenido momentos en los que has estado más triste o cabizbajo. En esos momentos, ¿Qué has hecho y qué ha ocurrido? ¿Me podrías proporcionar ejemplos específicos de alguna de estas situaciones en las que estabas emocionalmente más “bajo”?
- ¿En algún momento te has sentido rechazado a lo largo de tu vida? ¿Qué has hecho en esos momentos en los que te sentías rechazado? ¿Crees que tu educador sabía cómo te sentías? ¿Qué ha hecho él /ella al respecto?
- ¿Te has sentido amenazado en algún momento de tu vida? ¿Cómo has actuado? ¿Te has sentido alguna vez amenazado por el educador, sea por disciplina o en broma?
- ¿Cómo crees que las experiencias de tu infancia han afectado a la persona que eres ahora? ¿Crees que alguna de esas experiencias es un paso atrás para tu desarrollo? ¿Crees que alguna está imposibilitando que avances en aspectos importantes de tu vida?
- Además de tu familia, ¿Tenías a más adultos cerca durante tu infancia?
- ¿Has experimentado en alguna ocasión, la pérdida de alguien importante, cuando eras pequeño o ahora?
- ¿Hay muchas diferencias en la relación que mantienes con el educador desde que llegaste hasta ahora?
- ¿Cuál es el tipo de relación que te gustaría seguir manteniendo con tu educador?