



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Psicología

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“LAS HABILIDADES PARA LA VIDA COMO ESTRATEGIA PARA LA
PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO EN ESTUDIANTES DE
BACHILLERATO”

T E S I S D O C U M E N T A L

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

PAMELA VANESSA RUBÍ HERNÁNDEZ AMEZCUA

DIRECTORA:

DRA. MARIANA GUTIÉRREZ LARA

REVISORA:

MTRA. INGRID MARISSA CABRERA ZAMORA



Ciudad Universitaria, Cd. Mx.,

2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“Por mi raza hablará el espíritu”
Vasconcelos, J.



ÍNDICE

Resumen.....	6
Introducción.....	7
Capítulo 1. Adolescencia.....	10
Capítulo 2. Conductas de riesgo en la adolescencia.....	17
Capítulo 3. La importancia de la prevención.....	24
Capítulo 4. Enfoque de habilidades para la vida.....	29
Capítulo 5. Propuesta de intervención del taller	38
Conclusiones.....	86
Referencias.....	90
Anexos.....	101

Agradecimientos

A mí mamá, gracias por darme toda tu comprensión, apoyo y amor. Sé que te has esforzado mucho para que mi hermana y yo tengamos una mejor vida y seamos felices. Para mí siempre serás la mejor mamá que pude tener y por ello este logro te lo dedico.

A mi hermana Sofi, por crecer conmigo, amarme y conocerme tanto. Gracias por alegrarte con mis éxitos y motivarme a continuar esforzándome. Eres el mejor regalo que la vida me dio y sé que siempre contaremos la una con la otra.

A mi abuela Sonia y mi tía Aída, por cuidarme, por sembrar en mí el anhelo de bailar al compás de la vida y viajar por el mundo. Ni un millón de besos y abrazos alcanzarán para agradecerles todo lo que han hecho por mí.

A mis abuelitos Hugo y Lupita; a mi tía Betty, porque al fuego de su cálida plática y ricos alimentos enriquecieron mi persona y me dieron desde pequeña un afectuoso hogar.

A mi papá, por regresar a mi vida y permitirme aprender que los vínculos se construyen cada día. Hoy sé con el corazón que vale la pena luchar para alcanzar tus metas.

A cada uno de mis estudiantes, porque con ustedes descubrí mi vocación por la educación, gracias por permitirme aprender y crecer juntos, por jugar y reír tanto. He sido muy feliz a su lado, en verdad son mi motor para ser una mejor docente y psicóloga. Los adoro.

A mis amigos de vida, a mis amigos de la facultad, a mis amigas del CODAF, a las mujeres del círculo de reflexión y a los del círculo de lectura, a mis amigos de la agencia de viajes. Gracias por cada aventura, etapa compartida y especialmente por ayudarme a entender y disfrutar el mundo desde una perspectiva más

completa. Me siento muy orgullosa de lo que hemos logrado, sin ustedes mi historia sería muy insípida.

A la familia Ortiz, gracias por el grandioso apoyo que me brindaron cuando estaba en los últimos años de la facultad.

A la UNAM, porque es un parte aguas en mi vida, gracias por todas las herramientas que me ha dado, tanto a nivel personal como profesional, mi corazón siempre será azul y mi piel dorada. No puedo más que retribuir a mi país un poco de lo mucho que recibí

Agradezco especialmente a la Dra., Mariana Gutiérrez Lara, a la Mtra. Ingrid Cabrera, así como a mis tres sinodales por la paciencia, el apoyo, tiempo, orientación y valiosa experiencia que me brindaron día con día, sus comentarios y retroalimentación me dieron la luz que necesitaba para concluir este ciclo.

A Tonatihu Salcedo, por tu orientación y apoyo en esta etapa, me causa un gran respeto tu profesionalismo y persona. Para mí eres un referente de disciplina y compromiso... Gracias, amigo.

A mi psicólogo Enrique González, porque con tu paciente acompañamiento me he construido mucho más segura, capaz y completa, porque gracias al proceso de análisis soy una mejor versión de mí misma y materializo mis sueños.

A Andrés Servín Márquez, porque con tu existencia, amor y escucha estoy descubriendo una forma de ser libre y plena en compañía.

RESUMEN

De acuerdo a la Organización Panamericana de la Salud, las habilidades para la vida se refieren a las aptitudes necesarias para comportarse de manera asertiva y enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria (OPS, 2001). La investigación e intervención en Habilidades para la Vida resulta relevante, ya que favorece comportamientos saludables en las esferas físicas, psicológicas y sociales.

Debido a su impacto, se realizó una revisión documental sobre la adolescencia, los factores de riesgo en esta etapa, la importancia de la prevención y las Habilidades para la Vida, con el propósito de dar sustento a la propuesta de un taller vivencial de 10 sesiones dirigido a estudiantes de entre los 15 y 18 años de edad. El programa de intervención utiliza técnicas de sensibilización y actividades para las categorías de habilidades: sociales, cognitivas y control emocional, con el objetivo de promover el desarrollo de Habilidades para la Vida en estudiantes mexicanos que se encuentren estudiando el bachillerato.

INTRODUCCION

Debido a los cambios biológicos, psicológicos y sociales que se presentan, la adolescencia es una de las etapas de mayor vulnerabilidad para desarrollar hábitos que ponen en riesgo la salud y llevan a truncar los estudios, por ello, es fundamental intervenir en esta etapa de la vida que resulta decisiva.

De acuerdo con los datos estadísticos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2013) actualmente el 11.5% de la población mexicana se encuentra en el rango de edad entre los 15 a 18 años, estos 9,026,592 (Nueve millones veintiséis mil, quinientos noventa y dos) jóvenes se encuentran en la etapa escolar que corresponde al bachillerato. Sin embargo 5712195 (cinco millones, setecientos doce mil, ciento noventa y cinco) de los mismos no están estudiando la Educación Media Superior, lo que corresponde al 63.28%, de los cuales el 32.98% son hombres y el 30.29% son mujeres. Además, se observó que el 36% cuentan con al menos un grado aprobado a nivel de secundaria. Este nivel educativo no trasciende en cambios que los lleve a mejorar su nivel de vida, así lo indica la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2003) cuando señala que actualmente se requiere completar el ciclo medio (12 años de educación) para contar con 90% de probabilidades de no caer, o no seguir en la pobreza.

La inminente “falla estructural” como es llamada por el informe Panorama de la educación 2014 de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Lo que ha generado que el 24.7% de los jóvenes mexicanos de 15 a 29 años no tienen trabajo ni asisten a la escuela, un nivel que se ha mantenido por casi una década.

Elías (2006) indica que la deserción escolar puede dejar a los adolescentes en una peligrosa situación de improductividad y asilamiento, dañina en cuanto a no proporcionar las experiencias de éxito que toda persona necesita, y arriesgada porque implica mayores probabilidades de caer en conductas de riesgo. Los resultados de diversas investigaciones, muestran las diferencias entre hombres y

mujeres con relación a las razones para no asistir a un establecimiento educacional, siendo en el hombre la causa principal la dificultad económica (23,6%), en cambio, en las mujeres, es la maternidad o embarazo (28,7%) (CEPAL, 2010).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2010) reporta que, en los países miembros, aquellas personas que concluyen estudios de nivel medio superior pueden ver reflejado un incremento promedio en sus ingresos hasta el 23% adicional. En esta misma línea, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2010) indica en promedio un salario mayor de 30% con respecto a quienes no cursaron el bachillerato.

Bisquerra (2003) menciona que intervenir en el sector de la juventud implica dar respuesta a una serie de necesidades que no quedan suficientemente atendidas con la educación formal. Una adecuada enseñanza académica se asocia con mayores niveles de salud, mejor situación económica, mayor participación cívica y menor criminalidad, lo que trae beneficios directos a los estudiantes y representa beneficios indirectos para las generaciones siguientes.

El logro académico contribuye con el bienestar psicosocial, tanto individual como colectivo, y por consiguiente con la calidad de vida presente y futura de las personas. Desde el punto de vista evolutivo, concluir el colegio es un evento de trascendental importancia para los adolescentes y les ayuda a hacer una transición exitosa hacia una adultez autónoma y productiva (Pérez & Guevara, 2010).

Los conocimientos, las habilidades académicas y socio-afectivas, producto de la educación formal, permiten desarrollar fortalezas para enfrentar desafíos de la etapa adulta. Esto es más factible cuando la educación es integral, ya que se estimula el aprendizaje tanto en la institución educativa, como en sus familias y comunidades, e impacta positivamente en la construcción del proyecto de vida, así como en las posibilidades de asumir la ciudadanía con responsabilidad, de adoptar estilos de vida responsables y no violentos (Elias, 2006; Guevara, 1997).

Con base en la literatura revisada se realiza la presente propuesta, que mediante un taller busca fortalecer los factores protectores de conductas de riesgo para los

adolescentes y jóvenes, promoviendo la competitividad necesaria para facilitar la adopción y práctica de conductas positivas teniendo como pilares cada una de las 10 Habilidades para la vida propuestas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU); autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico, pensamiento creativo, manejo de emociones, manejo de la tensión y el estrés (OMS, 2001).

El presente trabajo se divide en 5 capítulos, en donde el capítulo 1 está destinado a hacer una revisión bibliográfica acerca de las diferentes esferas que conforman la etapa de desarrollo de la adolescencia. El capítulo 2 se refiere a la revisión bibliográfica de las principales conductas de riesgo en la adolescencia. El capítulo 3 profundiza en la importancia de la prevención, así como los diferentes niveles que existen. El capítulo 4 realiza un enfoque de habilidades para la vida y se retoman otras investigaciones, el procedimiento y resultados que han tenido. Finalmente, en el capítulo 5, se realiza una propuesta de intervención del taller “Yo, forjador de mi camino” este entrenamiento se llevará a cabo a través de la recreación, dinámicas de retroalimentación, moldeamiento, instrucción verbal, juegos de rol, análisis de situación, debates, ensayo de uno a uno, análisis de material multimedia y ejercicios de relajación. Por medio de ello, los jóvenes irán adquiriendo e integrando de manera significativa cada una de estas habilidades, para así tomar un rol activo, ser un agente de cambio en el contexto en el que vive y por consiguiente tener una mejor calidad de vida.

Marco teórico

Capítulo 1. Adolescencia

“Son tiempos difíciles para los soñadores”

Amélie

Definición de Adolescencia

La palabra adolescencia proviene del verbo latino “*adolescere*” que significa “crecer” o “llegar a la madurez” (Rice, Carnicero & Antoniorev, 2000). Papalia (2004) define la adolescencia como un periodo de transición entre la niñez y la edad adulta que implica cambios significativos en lo social y emocional. Es importante distinguir entre adolescencia y pubertad, Casillas y Vargas (1985) mencionan que la adolescencia es un cambio biológico, psicológico y sociocultural; y la pubertad se refiere exclusivamente a las transformaciones del cuerpo para adquirir la madurez genital.

Existe escaso consenso respecto a cuándo comienza y finaliza la adolescencia, entre otras cosas, porque si bien su inicio se asocia generalmente a fenómenos biológicos (pubertad) y su término a hitos psicosociales (adopción de roles y responsabilidades de la adultez), hay gran variabilidad individual en las edades en que estas situaciones se producen. Aun así, es claro que esta etapa se ha prolongado por el adelanto de la pubertad evidenciado durante el Siglo XX, relacionado con mejoras en la higiene, nutrición y salud infantil (Sawyer, Afifi, Bearinger, Blakemore, Dick, Ezeh, & Patton., 2012) y en especial por el retraso que se ha producido en el logro de la madurez social.

1.1 Cambios durante la adolescencia

Izquierdo (2003) menciona que, según la OMS, son adolescentes todos los individuos comprendidos entre los 10 y 18 años de edad. Desde el punto de vista biológico, durante este periodo, los adolescentes alcanzan un desarrollo sexual y una capacidad reproductiva con mayor antelación. Por el contrario, en lo concerniente al área social, su participación en la vida adulta y actividad económica cada vez se retrasa más debido a que los periodos de formación escolar son cada vez más prolongados. Hoy en día los jóvenes demoran más tiempo en completar su educación, lo que retarda su incorporación a un trabajo estable y con ello, la adquisición de su independencia y la adopción de roles propios de la adultez (Shaffer, 2000).

Cabe señalar que el desarrollo en la adolescencia presenta en general características comunes y un patrón progresivo de tres fases. No existe uniformidad en la terminología utilizada para designar estas etapas, sin embargo, lo más tradicional al denominarlas es usar los términos de adolescencia temprana: desde los 10 a los 13-14 años, adolescencia media: desde los 14-15 a los 16-17 años y la adolescencia tardía: desde 17- 21 años (Santrock, 2004).

1.1.1 Desarrollo físico

De acuerdo a Papalia (2004), el inicio de la pubertad tiene lugar cuando en algún momento determinado biológicamente, la glándula pituitaria envía un mensaje a las glándulas sexuales, y éstas empiezan a secretar hormonas. Este momento está regulado por los genes, la salud de la persona y el ambiente.

Estos cambios en el sistema hormonal hacen que en las mujeres, los ovarios empiecen a producir una gran cantidad de estrógenos que estimulan el crecimiento de los genitales femeninos y el desarrollo de los senos. Mientras que en los hombres, sus testículos aumentan la producción de andrógenos, sobre todo de testosterona, que estimula el crecimiento de los genitales masculinos y el vello corporal.

En cuanto a los cambios físicos que indican el final de la niñez se incluyen: el crecimiento repentino, el comienzo de la menstruación en las mujeres, la presencia de semen en los varones, la maduración de los órganos sexuales primarios (órganos sexuales) y la maduración de las características sexuales secundarias (aquellas características que no involucran a los órganos sexuales, como la aparición de vello en el cuerpo).

Desde el punto de vista del proceso de maduración, se observa un crecimiento físico, el cual en un principio es disarmónico, hasta que se logra el desarrollo completo, llegando a tener un cuerpo adulto. El peso y la altura se incrementan y los músculos se desarrollan. Los principales órganos doblan el tamaño y la voz se modifica.

1.1.2 Desarrollo cognitivo

Los cambios fisiológicos descritos tienen un impacto en el funcionamiento cognitivo y social. Los adolescentes piensan acerca de sus “nuevos” cuerpos y sus “nuevos” sí mismos de un modo cualitativamente diferente.

En este sentido, de acuerdo a las investigaciones de Piaget (1972), durante esta etapa se avanza desde el pensamiento concreto (operatorio concreto) al abstracto (operatorio formal). El joven se libera de la realidad concreta inmediata y se adentra en el terreno de los conceptos abstractos, en el mundo de las ideas. Pasa de ser un pensador concreto, que piensa acerca de las cosas que conoce o con las que tiene contacto directo, a ser un pensador abstracto, que puede imaginar cosas que no ha visto ni experimentado. El adolescente alcanza el pensamiento operatorio formal mediante un proceso gradual que lo dota de habilidades de razonamiento más avanzadas. Estas incluyen, entre otras, la habilidad de pensar en todas las posibilidades y la de razonamiento hipotético-deductivo, que le permiten una mejor resolución de problemas a través de explorar una amplia gama de alternativas de manera sistemática y lógica (deduciendo también sus posibles consecuencias) (Feldman, 2007; Papalia, 2004).

Durante la adolescencia, la persona es capaz de entender y construir teorías (sociales, políticas, religiosas, filosóficas, científicas, etc.), participar en la sociedad y adoptar una actitud analítica (y frecuentemente crítica) con relación a las ideologías de los adultos, lo que habitualmente se acompaña de un deseo de cambiar la sociedad e incluso, si es necesario, de destruirla (en su imaginación) para construir una mejor. El pensamiento operatorio formal lo capacita también para reflexionar analíticamente sobre su propio pensamiento (pensar sobre el pensamiento) y para participar en matemáticas más avanzadas.

Desde la perspectiva del desarrollo moral, en esta etapa la mayoría de los adolescentes funciona en el nivel convencional, alcanzando solo algunos el posconvencional. En este último y avanzado nivel, existe eminentemente preocupación por principios morales que la persona ha escogido por sí misma. El acercamiento a los problemas morales ya no se basa en necesidades egoístas o en la conformidad con los otros o con la estructura social, sino que depende de principios autónomos, universales, que conservan su validez incluso más allá de las leyes existentes («Si bien estoy comprometida con mi religión, no comparto algunas de sus enseñanzas, porque veo que la realidad es distinta») (Papalia, 2004).

1.1.3 Desarrollo psicológico

Las características del desarrollo psicológico en la adolescencia son el resultado de la interacción entre el desarrollo alcanzado en las etapas previas del ciclo vital, factores biológicos inherentes a esta etapa (el desarrollo puberal y el desarrollo cerebral propio de este período, fenómeno a la vez relacionado con los cambios hormonales de la pubertad) y la influencia de múltiples determinantes sociales y culturales (Feldman, 2001).

Durante esta etapa se hace necesario que el adolescente genere un proceso activo de autoconocimiento que le ayude a distinguir entre quién es de verdad y quién desea ser, para que en esta medida se haga cargo tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones. Lo logra, solo después de que ha considerado seria y cuidadosamente varias alternativas en los diversos aspectos involucrados en la

identidad y ha llegado a conclusiones por sí mismo (Erickson, 1950 en Feldman, 2007; Papalia, 2004).

Para ello, deberá involucrar el desarrollo de varios aspectos: la aceptación del propio cuerpo, el conocimiento objetivo y la aceptación de la propia personalidad, la identidad sexual, la identidad vocacional, la elección de una ideología personal (filosofía de vida), que incluya valores propios (identidad moral) creencias, conducta y sus relaciones dentro de las diferentes esferas en las que se desenvuelve, tanto a nivel personal, familiar y escolar (Santrock, 2004).

1.1.4 Desarrollo socioemocional

La adolescencia se caracteriza por el desarrollo de las competencias emocional y social. La primera se relaciona con la capacidad de manejar o autorregular las emociones y la segunda con la habilidad para relacionarse efectivamente con otros. Respecto de esta última, además de facilitar la progresiva autonomía, las relaciones con los pares cumplen otras funciones importantes, contribuyendo significativamente al bienestar y desarrollo psicosocial de los jóvenes (Schuwebel, 1991). Influyen en el proceso de búsqueda y consolidación de la identidad, amplían la perspectiva de las costumbres y normas sociales, además, proveen el contexto para el ejercicio de destrezas y la satisfacción de una serie de necesidades interpersonales (de intimidad, de validación mutua, de pareja). La amistad también puede servir como un apoyo que los protege de desarrollar problemas psicológicos ante experiencias vitales estresantes (Santrock, 2004).

Los jóvenes pueden experimentar las distintas conductas, estilos y grupos de pares como una forma de buscar un sentido de pertenencia, proceso que también involucra algún grado de rebeldía respecto de la imagen familiar. Las personas que logran una identidad se sienten en armonía consigo mismas, aceptan sus capacidades y limitaciones. Así también, una vez establecida esta identidad personal, adquieren una buena disposición para la intimidad y para comprometerse con una pareja y una

vocación, además pueden hacerlo con una ideología política y creencia espiritual (Hernández, 1996; Jeffrey, 2008).

1.2 Tarea del desarrollo en la adolescencia

De forma similar a lo que ocurre con las otras etapas del ciclo vital, la adolescencia posee sus propias tareas del desarrollo. Estas constituyen tareas que surgen en cierto período de la vida del individuo cuya debida realización lo conduce al éxito en las tareas posteriores y cuyo fracaso conduce a la infelicidad del individuo, a la desaprobación de la sociedad, y a dificultades en el logro de tareas posteriores. (Florenzano, 1996). El progreso del desarrollo se visualiza en la medida en que estas tareas se logran e integran con competencias que emergen posteriormente, llevando a un funcionamiento adaptativo durante la madurez. La tarea central de este período fue definida por Erikson como la búsqueda de la identidad. Dicha identidad (Ejemplificada con la pregunta “¿quién soy yo?”, un sentido coherente y estable de quién se es, que no cambia significativamente de una situación a otra) hace a la persona diferente tanto de su familia, como de sus pares y del resto de los seres humanos. (Erikson, 1996) dando las herramientas necesarias para el desarrollo de la identidad y la autonomía.

Otra tarea del desarrollo en la adolescencia es el logro de la autonomía, lo que ocurre cuando el joven llega a ser emocional y económicamente independiente de sus padres. Para conseguirlo, el adolescente deberá separarse progresivamente de su familia de origen, lo que habitualmente conlleva un grado de conflicto e incluso de rebeldía con sus padres. A la vez, y como parte del mismo proceso, establecerá lazos emocionales cada vez más profundos (de amistad y pareja) con personas de su misma edad, migrando así su centro de estabilidad emocional desde la familia hacia el grupo de pares. Para alcanzar su autonomía, el joven también tendrá que adquirir destrezas vocacionales y laborales que le permitirán avanzar en el camino que lo llevará más temprano o más tarde a hacerse autosuficiente financieramente. Así, hacia el término de la adolescencia y comienzos de la adultez, si el proceso ha sido favorable, la mayoría de los jóvenes lograrán su autonomía psicológica (sentido de sí mismo que permite tomar decisiones, no depender de la familia y asumir

funciones, prerrogativas y responsabilidades propias de los adultos), y dependiendo de las circunstancias, su independencia física (capacidad de dejar la familia y ganarse el propio sustento). Es importante que los padres faciliten que su hijo adolescente consolide una identidad propia y se haga independiente, tanto para favorecer su desarrollo saludable, como para que este vuelva a acercarse a la familia más tarde (Santrock, 2004).

Para finalizar, debe destacarse que el desarrollo no llega a su fin con el término de la adolescencia y que el adulto joven que emerge de este proceso no es un producto acabado. El desarrollo es un proceso que tiende a continuar a lo largo de toda la vida, por lo que, si bien los cambios futuros pueden no ser tan rápidos y tumultuosos, sí enfrentarán a los adultos jóvenes a otras tareas del desarrollo, tales como la adquisición de la capacidad para formar relaciones íntimas de mayor compromiso e intimidad, definir su proyecto de vida y adquirir independencia, cuyo logro dependerá en gran parte de la resolución saludable del proceso adolescente.

Capítulo 2. Conductas de riesgo en la adolescencia

“La vida de cada hombre es un camino hacia sí mismo, el intento de un camino, el esbozo de un sendero”.

Herman Hesse

Conductas de riesgo

La OMS (1999) señala que conducta de riesgo es una forma específica de comportamiento del cual se conoce su relación con una susceptibilidad incrementada para una enfermedad específica o para un estado de salud deficiente.

Las conductas de riesgo suelen definirse como “arriesgadas”, entendiéndolas como peligrosas con base en datos epidemiológicos y sociales de INEGI (2015) y el Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones (IAPA,2012). Los cambios de las conductas de riesgo constituyen las metas primordiales de la prevención de la enfermedad, tradicionalmente han sido utilizadas en la educación para la salud, definida por Cabildo (2002) como la parte de la educación que se ocupa de los procesos de transmisión de conocimientos y actividades tendientes a crear en los individuos conductas favorables a su salud para alcanzar estas metas. Dentro del marco más amplio de promoción de la salud, la conducta de riesgo puede ser considerada como una respuesta o mecanismo, para hacer frente a condiciones de vida adversas. Las estrategias de respuesta de las instituciones incluyen el desarrollo de habilidades para la vida y la creación de entornos que apoyan la salud (OMS, 1998)

Durante las últimas décadas, la prevalencia de conductas de riesgo entre la juventud en América Latina y el Caribe ha experimentado un incremento preocupante. Entre las conductas de riesgo más comunes están: uso y abuso de tabaco, alcohol y otras drogas, la actividad sexual sin protección, los trastornos alimenticios, las conductas de violencia e inseguridad que conducen a los accidentes y la delincuencia (Becoña, 2007).

Las características ya mencionadas se llaman factores de riesgo y hacen a la persona propensa a incurrir en conductas de riesgo. Según algunos autores, (Arbex, 2005; Becoña, 2002; Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, 2008), el riesgo o la vulnerabilidad durante la etapa de desarrollo de la adolescencia es por situaciones micro y macro sociales. Es decir, el nivel micro se refiere a los entornos sociales en los que se están socializando, por ejemplo, crecer en entornos de alto riesgo (delincuencia, disponibilidad de drogas, armas, violencia, pobreza, hacinamiento, etc.), con familias problemáticas (poca comunicación, escasa afectividad, consumidores, etc.), jóvenes excluidos socialmente, inmigrantes con problemas de integración social, etc. También, por su particular riesgo personal, que viene determinado por su historia de inadaptación y fracaso escolar, hijos de padres ausentes, niños con una experimentación temprana con sustancias tóxicas e inicio de una vida sexualmente activa, personalidad, comportamiento, creencias, desarrollo cognitivo, baja autoestima y problemas psicológicos. Ahora bien, entre los factores macro que afectan a los jóvenes se encuentra la pobreza, el desempleo, la crisis financiera global, la migración rural/urbana, un sistema educativo débil, de baja calidad, así como ineficaces sistemas judicial y sanitario.

Así, una persona se encuentra en situación de riesgo cuando tiene múltiples e importantes factores de riesgo y escasos factores de protección (Arbex, 2002). Sin embargo, la subestimación de los riesgos es habitual en los adolescentes en diferentes circunstancias. Será más probable cuando está en juego su imagen, cuando se han habituado a ellos mismos, cuando creen poder controlarlos y/o tienen expectativas de daños pocos significativos, cuando se relacionan con importantes ganancias personales o cuando tienen una actitud fatalista y creen que los riesgos son inevitables.

Con base a la evidencia aportada por la neurociencia, Steimberg (2005) propone que las áreas dopaminérgicas, íntimamente relacionadas con los llamados "circuitos de recompensa" estarían implicadas en los aspectos sociales y emocionales que influyen en que los adolescentes incurran en algunas conductas de riesgo. Estas áreas maduran después de las áreas predominantemente cognitivas (corteza

prefrontal), lo que explicaría biológicamente porque los riesgos se toman a la ligera, es decir, sin considerar las posibles consecuencias dañinas, llevando a los sujetos a que se involucren igualmente en dichas conductas.

Todos ellos son aspectos que dificultan el desarrollo saludable y productivo de los jóvenes, Naim (2003) señala que la medición de comportamientos de riesgo es indispensable para contar con información de calidad sobre el desarrollo saludable de los jóvenes, por tal motivo y para fines prácticos a continuación se presentan datos acerca de las principales conductas de riesgo presentes en México durante la adolescencia.

2.1 Consumo de drogas

El consumo de drogas en la adolescencia constituye un problema de salud pública y una gran preocupación para sus familias, profesionales de la salud, profesores y sociedad en general. Entre las razones que dan los jóvenes para dicha conducta están: sentirse mayor, ser aceptados, socialización, experimentar, sentir placer, por rebeldía, para satisfacer la curiosidad, aliviar la ansiedad, la depresión, el estrés o el aburrimiento y evadir problemas personales (Becoña, 2002).

Los adolescentes se consideran a sí mismos invulnerables al daño originado por su conducta y estilo de vida (Santrock, 2004). A veces, el consumo o no consumo de drogas es un elemento de identificación o un elemento de inclusión social en ese ambiente, por lo que observar a otras personas que consumen y llevan a cabo conductas relacionadas con las drogas, facilitará su uso (Becoña, 2007). La decisión estará en función de los valores y creencias del adolescente, pero también de su medio sociocultural, familiar, de amistad, entre otros (Becoña, 2002).

De manera similar el consumo de alcohol, además de estar asociado con la violencia y ser una de las principales causas de mortalidad entre jóvenes (por accidentes de tránsito) está vinculado con un pobre rendimiento académico, mayor probabilidad de contraer enfermedades de transmisión sexual, depresión, ansiedad, desórdenes de

personalidad y participación en pandillas. Su uso, el de drogas, y la combinación de ambos afecta la regulación del autocontrol y contribuye directa e indirectamente a la transmisión del VIH y a la mortalidad y morbilidad infantil (Naimi, Brewer, Mokdad, Denny, Serdula & Marks., 2003).

2. 2 Consumo de tabaco

La Encuesta de Tabaquismo en Jóvenes realizada en 2011 por el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) evidencia que el tabaquismo representa el principal riesgo común de las enfermedades crónicas no transmisibles y se considera como un problema de salud pública de importancia internacional. El inicio del consumo de cigarro oscila entre los 11 y los 13 años de edad. Se estima que anualmente mueren seis millones de personas por enfermedades relacionadas con el tabaquismo; de ellas, 600,000 son no fumadores expuestos al humo.

En cuanto a la prevalencia del consumo de tabaco por región, la Encuesta Nacional de Adicciones (2011) encontró que la mayor prevalencia de fumadores adolescentes activos se encuentra en la Ciudad de México (20%) seguida de la región Occidental (16%) región Centro (14.6%) región Norte Centro (12.3%) y Nororiental (11.3%). Mientras que las regiones Sur, Centro Sur y Noroccidental tienen las prevalencias más bajas, siendo estas de 9.2%, 8.2% y 7.1% respectivamente.

En línea con lo anterior, el consumo de tabaco se encuentra asociado a factores sociales, diversos estudios muestran correlación del consumo de tabaco con la historia familiar, influencias de los amigos, exposición a publicidad de tabaco (Simons- Morton, Haynie, Crump, Eitel & Taylor, 2001)

Así mismo se detectan factores psicológicos como la rebeldía, bajo rendimiento y presión académica búsqueda de sensaciones, ansiedad, depresión, estrés, creencias y actitudes hacia el tabaco (Dinn, Aycicegi & Harris, 2004).

2. 3 Relaciones sexuales sin protección

La sexualidad, al ser parte de la vida individual de las personas, es un producto de la cultura y está inmersa en diferentes ámbitos. Los problemas que afectan la sexualidad como: riesgos de embarazos no planeados, maternidad y paternidad tempranas, matrimonios forzados, abortos, infecciones de transmisión sexual, VIH/SIDA y abuso sexual entre otros, son motivo de estudio y atención por los especialistas y las instituciones que trabajan en el diseño y prevención de programas y servicios en salud sexual.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 1999 se diagnosticaron aproximadamente 260 millones de casos de infecciones de transmisión sexual (ITS) en la región de América Latina, con 38 millones de nuevas infecciones anuales. De esta cantidad, casi la mitad se concentra en jóvenes de entre 15 y 24 años. La propagación epidémica del VIH/sida entre los jóvenes es alarmante. Se calcula que más de 2,1 millones de personas viven con esta enfermedad en América Latina y el Caribe. De ellos, 250.000 son jóvenes de entre 15 y 24 años, de los cuales el 52% son varones y el 48%, mujeres.

Como consecuencia de la falta de educación de la sexualidad, otro problema entre la población joven de México es el alto porcentaje de nacimientos registrados de madres adolescentes (10 a 19 años), INEGI señala que en 2004 el 17.2% correspondió a este grupo de edad, mientras que para el 2012 fue de 19.4%. Por lo que se refiere a las cifras de tasa específica de fecundidad en mujeres mexicanas en la adolescencia, publicadas por estudios internacionales, en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), para el año de 2008, México ocupó el primer lugar en embarazos en adolescentes de 15 a 19 años de edad con una tasa de 64.2 por cada 1000 adolescentes de la misma edad.

La prevalencia de embarazos y maternidad en la adolescencia plantea desafíos sociales y de salud de gran alcance para la región y tiene consecuencias de por vida para las adolescentes, sus hijos y sus comunidades. La maternidad precoz está

asociada con menores tasas de éxito escolar en las madres, mayores tasas de mortalidad materna, deserción escolar y laboral, y exclusión social. También tiene impacto negativo para los hijos, incluida una alta mortalidad infantil, bajo peso al nacer y mayor exposición a enfermedades. A largo plazo, puede presentar complicaciones tales como mayor exposición a enfermedades infecciosas o una nutrición deficiente. Además, los hijos de padres adolescentes, como sus padres, tienen más probabilidades de abandonar la escuela, ser desempleados y quedar atrapados en el ciclo de la pobreza (CEPAL, 2000).

2.4 Trastornos mentales

Varios estudios epidemiológicos en América Latina (Kohn et al., 2005) hablan de una prevalencia uniforme entre 18% y 25% de trastornos mentales en el ámbito comunitario, y de entre 27% y 48% en el entorno clínico. Entre el 12% y el 29% de las enfermedades o condiciones diagnosticadas se detectan en adolescentes. Los riesgos más frecuentes son la depresión y ansiedad, trastornos psicósomáticos y abuso del consumo de alcohol y drogas (esta última con una prevalencia calculada superior al 20%), además de los denominados trastornos psiquiátricos “principales”. Un estudio en adolescentes de entre 12 y 17 años de Ciudad de México indicó tasas de prevalencia de trastornos mentales graves, moderados y leves de un 9%, 20% y 10%, respectivamente (Benjet et al., 2009).

Estos trastornos pueden tener un impacto sustancial en la salud del individuo, reflejados en la alta incidencia de depresión, abuso de alcohol y otras sustancias ilícitas, y en otros comportamientos de alto riesgo. Según la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS, 2010) en la región se produjeron 287.920 decesos de jóvenes de 15 a 29 años atribuibles a traumatismos, actos violentos y homicidios.

Por otra parte, el suicidio es una de las principales causas mundiales de muerte entre jóvenes, un área donde América Latina y el Caribe no es una excepción. La incidencia de suicidios en adolescentes y jóvenes se manifiesta a través de

trastornos mentales. El origen de estos trastornos se encuentra en el estrés, muchas veces causado por el entorno social (OMS, 2010).

Cabe señalar que en coincidencia con lo que señalan Delgado y Palos (2007) más allá de conocer el porcentaje de conductas de riesgo en los adolescentes, hace falta entender la relación de tales conductas, los niveles y trayectorias de riesgo, así como la muestra del promedio de edad en que esta población se involucra por primera vez y cómo es la progresión de una conducta de riesgo a otras. Puesto que como lo indica Schulenberg y Maggs (2002) la transición del desarrollo es el camino que conecta las transformaciones físicas, psicológicas y sociales de los jóvenes que si manifiestan conductas problema, muy probablemente serán adultos con problemas de salud.

Capítulo 3. La Importancia de la prevención

“Mejor es prevenir que curar”.

Erasmus de Rotterdam

Definición de prevención

Se entiende como prevención al conjunto de acciones que atienden, por un lado, a detectar y reducir los factores de riesgo de un determinado fenómeno, (en este caso el de consumo de sustancias tóxicas, adquisición de Infecciones de Transmisión Sexual y/o embarazos no planeados) y por otro lado, a potenciar factores de protección. Debe tener un carácter educativo y proporcionar respuestas a las necesidades de las personas, en sus diversas dimensiones: afectivas, educativas, sanitarias, culturales y ambientales (Campollo & López, 2003).

La prevención es una labor que tiene que mantenerse en el tiempo, trabajar de manera constante y esperar los resultados a largo plazo, no de modo inmediato (Becoña, 2002). Por ello la Psicología siempre ha tenido un papel destacado en la prevención de conductas de riesgo, tanto para comprender y explicarlas desde las bases neurocientíficas, individuales y sociales hasta la realización de estudios, que sirven por ejemplo para explicar porque unas personas consumen drogas y otras no. Con la finalidad de elaborar teorías y modelos que permitan explicar e intervenir en los consumidores y, de modo destacado en el desarrollo de programas preventivos eficaces y de tratamiento.

Algunos criterios que enmarcan la importancia de la prevención son los siguientes:

- Integral. Abordaje integral de todas aquellas drogas que pueden causar problemas al individuo en todas las esferas de su vida.
- Intersectorialidad e interinstitucionalidad. El trabajo de la prevención es multidimensional, no puede abordarse en una sola dirección, siendo necesaria la participación de diversos sectores sociales (salud, acción social, cultura, trabajo, etc.), y de las diversas instituciones que sean competentes en

estas áreas: los gobiernos nacionales, municipales y los ámbitos legislativos, entre otras diferentes áreas de las diversas instituciones que de alguna manera estén comprometidas con la salud mental.

- Participación comunitaria. Difícilmente puede concebirse hoy en día el trabajo preventivo sin el concurso de todos aquellos sectores que articulan la comunidad.

Tipos de prevención

Hasta hace unos años la prevención era clasificada en tres tipos: prevención primaria (prevenir), secundaria (diagnóstico temprano) y terciaria (rehabilitar). Sin embargo, Gordon en 1987, propone una nueva terminología, dividiendo la prevención en tres tipos: la universal, la selectiva y la indicada (Becoña, 2002).

- *Prevención Universal:* Llega a la población en general sin distinción, como a todos los alumnos de una escuela. Este nivel de prevención propone fortalecer valores, actitudes, conocimientos y habilidades que le permitan al niño/a y joven comprometerse con estilos de vida saludables y desarrollar una actitud crítica frente al consumo de drogas.
- *Prevención Selectiva:* Está dirigida a grupos o subgrupos de la población con un mayor riesgo de consumo; como los hijos de personas que usan drogas o alumnos con problemas de rendimiento escolar.
- *Prevención Indicada:* Está destinada a grupos concretos de consumidores o a personas con problemas de comportamiento de alto riesgo, que ya están probando drogas o que presentan otras conductas de riesgo relacionadas.

Los diversos programas preventivos han sido estudiados a través del tiempo, desde la prevención universal, basada en el modelo racional o informativo (en los años sesentas y setentas), programas basados en el modelo de influencias sociales o psicosociales (en los años setentas y ochentas), y finalmente en el modelo de habilidades generales, en el cual se propone que no solo se necesita entrenar al adolescente de habilidades específicas para el rechazo de cualquier droga, sino que es necesario entrenarlo en habilidades generales. Un programa representativo es el

Entrenamiento en habilidades para la vida ("*Life Skills Training*", LST) de Botvin (1995) el cual tiene como objetivo principal facilitar el desarrollo personal y de habilidades sociales, poniendo atención en habilidades para el manejo de la influencia social en el consumo (Becoña, 2002).

Balda y Miranda (2012) mencionan que para comenzar a plantear estrategias que incidan en los menores hay que resaltar la importancia de ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir, trabajar en grupos de iguales, activar el interés por el cambio, dar el mayor número de opciones de actuación para facilitar la percepción de autonomía, facilitar y promover la adquisición de los futuros aprendizajes; realizar una evaluación en proceso, para medir los resultados inmediatos e intermedios, que se puedan utilizar para con ello ir adecuando la intervención a lo largo de su desarrollo.

Además de las actividades directamente ligadas a la prevención (charlas, talleres, contenidos curriculares, servicios psicopedagógicos y de orientación, vigilancia, etc.) se realizan otras de influencia directa, como las deportivas y las recreativas, es decir, ligadas al ocio positivo y tiempo libre de nuestros jóvenes. Las evaluaciones periódicas de los programas preventivos y sus estrategias señalan con certeza que la escuela debe ser un punto de concentración de las acciones en las que se hace participar la comunidad. Este principio es un pilar. Se debe aludir a la recomendación de capacitar suficientemente a los docentes y de favorecer el acercamiento de la familia a los centros y a las actividades que se desarrollan en ellos. Es decir, es en el sistema educativo donde se puede actuar positivamente sobre los grupos en riesgo, debido tanto al tiempo que pasan en el centro como al hecho de formar parte de un grupo (Acero, 2004).

Para reforzar los objetivos y el mantenimiento de los avances logrados, las intervenciones han de ser prolongadas, no puntuales. Cuanto más vulnerable es un colectivo de menores, más intensas deben ser las intervenciones. En este sentido, resulta conveniente, implementar programas de seguimiento y refuerzo (Balda & Miranda, 2012)

En conclusión, los programas preventivos deben diseñarse para fortalecer los factores protectores y debilitar los factores de riesgo, siempre considerando acciones a largo plazo, continuadas y sistemáticas, además es fundamental que el enfoque de dichos programas esté basado en la evidencia científica, que a su vez se basa en teorías. Esto significa que se apoyen en un cuerpo conceptual que define qué y cómo se debe abordar la intervención. Asimismo, también implica que los programas estén razonablemente bien evaluados, aporten resultados fiables e incluyan actividades basadas en los postulados teóricos (Acero, 2004).

Ruiz y Medina-Mora (2012) sugieren la relevancia de conocer los factores que se relacionan con el consumo de sustancias tóxicas, el desarrollo y la utilización de estrategias de enfrentamiento por parte de los adolescentes, esto con el fin de favorecer el mantenimiento de un cambio y retrasar el inicio del consumo de sustancias, para tal efecto las intervenciones deben estar orientadas a los rubros presentados a continuación:

Estrategias de prevención: Un elemento que influye en el inicio del consumo, es la percepción de ciertas situaciones relacionadas con él; las cuales son consideradas como estresantes, lo que en algunos casos no permite poner en práctica ninguna estrategia para evitar el consumo.

Autoeficacia: Se refiere a la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar los recursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras con el fin de obtener resultados deseables. Es un elemento esencial para la prevención, así como la utilización de habilidades de enfrentamiento adecuadas ante la exposición a la oportunidad y la tentación hacia el consumo, tienen indicadores relevantes de abstinencia.

Información y habilidades relacionadas con las sustancias psicoactivas: Este componente se dirige a los conocimientos y actitudes concernientes al consumo de sustancias psicoactivas, expectativas de carácter normativo y habilidades destinadas a resistir la influencia de los iguales, que incitan al consumo.

El material que debe contener este componente debe centrarse en la formación de habilidades sociales de resistencia e incluir material sobre los siguientes temas: consecuencias a corto y largo plazo del consumo; conocimientos acerca de los niveles reales de consumo tanto en los adolescentes como en los adultos, con el propósito de corregir las expectativas normativas existentes del consumo; información que refleja la decreciente aceptabilidad social de la conducta de fumar cigarrillos y del consumo de alcohol así como otras drogas; información y ejercicios para realizar en el aula que muestren los efectos fisiológicos inmediatos de la conducta de fumar y beber; técnicas para la resistencia de la presión directa ejercida por los pares para consumir sustancias psicoactivas.

Capítulo 4. Habilidades para la Vida

“Un hombre no es otra cosa que lo que hace de sí mismo”

Jean Paul Sartre

De acuerdo a la OMS las “habilidades para la vida” son definidas como: “aquellas destrezas que permiten que los adolescentes adquieran las aptitudes necesarias para su desarrollo personal y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria” (OMS, 1993) y las ha dividido en tres categorías: sociales, cognitivas y emocionales.

Posteriormente, la OMS trabaja en conjunto con UNESCO, UNICEF, y el Banco Mundial en la iniciativa FRESH (*Focusing Resources on Effective School Health*) y transforma la comprensión de las habilidades para la vida como un grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales que pueden orientarse hacia acciones personales, interpersonales y aquellas necesarias para transformar el entorno de manera que sea propicio para la salud (Bundy, 2003)

Tales habilidades han sido implementadas mediante la acción educativa, en una amplia variedad de campos (educación para la salud, promoción de la autonomía y la inclusión social, prevención de drogodependencias, promoción de estrategias no violentas de resolución de conflictos, fomento de una convivencia saludable, reducción de la agresividad, educación afectivo-sexual, prevención de la infección por VIH, fomento del aprendizaje, etc.), el modelo de educación en habilidades para la vida está recibiendo, a escala internacional, un impulso prometedor (Ariza & Nebot, 2004).

Por tal motivo, diversos organismos internacionales, relacionados con la acción educativa, social y sanitaria, como la OMS y Unicef, entre otros, coinciden en considerar este modelo como una estrategia efectiva para desarrollar, en su población destinataria, competencias personales y sociales que mejoren sus destrezas para desarrollar una vida autónoma y saludable, y les hagan menos

vulnerables a involucrarse en conductas de riesgo (Calleja & Aguilar, 2008). Este modelo incide sobre una buena parte de los factores de protección y de los factores de riesgo identificados por la investigación respecto a las conductas susceptibles de comprometer la salud y el bienestar; así como sobre los factores susceptibles de propiciar comportamientos prosociales y estilos de vida saludables.

Una de las principales virtudes de este modelo educativo estriba en que trasciende el simple suministro de información sobre las conductas a evitar (e.g. consumo de tabaco) o, en su caso, promover ciertas conductas (e.g. prácticas sexuales protegidas) para centrarse en el desarrollo de competencias psicosociales que permitan organizar asertivamente la propia existencia. Incluso en condiciones de adversidad social. Superadas por los tiempos las llamadas a la adaptación de las personas al entorno en el que les ha “tocado” vivir, la educación en habilidades para la vida pretende dotar a cada persona de una batería de recursos personales que le ayuden a obtener lo mejor de sí misma, de su mundo relacional y del entorno social, contribuyendo a prevenir riesgos psicosociales de diversa naturaleza, como: abuso de drogas, violencia entre iguales, desafección social, desapego respecto a las instituciones educativas (Caballo, 1993).

El modelo de educación en habilidades para la vida se configura como eje de una escuela inclusiva, en la medida en que ayuda a promover comportamientos positivos y a prevenir conductas de riesgo.

Como ya se mencionó al inicio del capítulo, la OMS clasifica a las habilidades para la vida en tres áreas (sociales, cognitivas y emocionales). Cada una de estas áreas desarrolla diferentes tipos de habilidades, así se observa en la siguiente tabla.

Tabla 1*Clasificación de las habilidades para la Vida, según la OMS, 2001*

Habilidades Sociales	Habilidades Cognitivas	Habilidades para el control de las emociones
Habilidad de comunicación	Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas	Control del estrés
Habilidades de negociación/rechazo	Comprensión de las consecuencias de las acciones	Control de las emociones
Habilidades interpersonales	Determinación de las soluciones alternas para problemas	Habilidades para aumentar el locus de control interno
Habilidad de cooperación	Habilidades de pensamiento crítico	
Empatía y toma de perspectivas	Análisis de la influencia de sus padres y de los medios de comunicación	
	Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales	
	Autoevaluación y clarificación de valores	

Si bien la OMS reconoce que son muchas las competencias necesarias para la vida. Selecciona diez de ellas como esenciales para hacer frente a los retos que presenta el mundo contemporáneo al cuidado de la vida, especialmente de la niñez y adolescencia:

1. Autoconocimiento: Capacidad de conocerse, de saber las propias fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos; construir sentidos acerca de nuestra persona, de las demás personas y del mundo.

2. Comunicación asertiva: Expresar con claridad y en forma apropiada de acuerdo al contexto y cultura, lo que se siente, piensa o necesita, saber escuchar, interpretar y comunicar de forma eficiente lo que ocurre en determinada situación.

3. Toma de decisiones: Evaluar distintas alternativas, teniendo en cuenta necesidades, capacidades, criterios, así como las consecuencias asociadas a las elecciones, tanto sobre uno mismo como en las personas del entorno.

4. Pensamiento creativo: Usar la razón, así como las emociones para analizar las cosas desde perspectivas diferentes, que permitan inventar, innovar y emprender con originalidad.

5. Manejo de la tensión y el estrés: Es la habilidad de reconocer las circunstancias de la vida que causan estrés para afrontarlas de manera constructiva y eliminarlas o reducirlas de forma saludable.

6. Empatía: La habilidad de imaginar cómo es la vida de otra persona, qué siente y ponerse en su lugar para comprender mejor sus reacciones, emociones y opiniones. Tal habilidad, ayuda a aceptar la diversidad y mejora las relaciones interpersonales.

7. Relaciones interpersonales: Capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales para interactuar de modo positivo con las personas de su entorno, y, a la vez, terminar con las relaciones que impidan el propio crecimiento personal.

8. Manejo de conflictos: Transformar y manejar los problemas de la vida diaria de forma flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento tanto personal como social.

9. Pensamiento crítico: Es la habilidad que permite analizar de manera objetiva la información disponible junto con la experiencia para llegar a conclusiones propias. Esto ayuda a los más jóvenes a reconocer qué factores influyen en su comportamiento, como los medios de comunicación o su grupo de iguales.

10. Manejo de emociones y sentimientos: Aprender a afrontar el mundo afectivo, logrando un equilibrio entre el propio mundo emocional y el de las demás personas para enriquecer la vida personal y las relaciones interpersonales.

Aplicaciones prácticas de las habilidades para la vida

Mestre, Samper y Frías (2002) mencionan que las habilidades para la vida son, en síntesis, los cimientos sobre los que se construye la competencia psicosocial, entendida, según la OMS, como la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria.

Varona (1991) indica que el enfoque de educación en habilidades para la vida ha mostrado su eficacia en el abordaje educativo de los siguientes contenidos:

- Desarrollo de la autonomía personal y la inclusión social: en la medida en que el manejo equilibrado de las habilidades favorece procesos de socialización positiva y respetuosa.
- Promoción de comportamientos prosociales: en tanto en cuanto, permiten la construcción de estilos de vida saludables, en el sentido bio-psico-social de término salud. De este modo, la educación en habilidades para la vida favorece procesos de convivencia positiva entre el alumnado, entre éste y el profesorado, etc., haciendo menos probables situaciones de falta de respeto o violencia manifiesta. Al propiciar unas relaciones escolares positivas, favorece la adhesión del alumnado a la institución escolar, contribuyendo a la mejora del rendimiento académico.
- Fomento de la igualdad entre hombres y mujeres; el enfoque de educación en habilidades para la vida favorece la incorporación al quehacer educativo de la perspectiva de género, en la medida en que favorece procesos de empoderamiento femenino y el respeto masculino a la diversidad que nos caracteriza.

- Educación afectivo-sexual: en la medida en que este modelo educativo favorece el desarrollo de un mundo afectivo y relacional positivo, y contribuye a la prevención de comportamientos sexuales de riesgo.
- Solución negociada de conflictos de convivencia: cabe destacar la capacidad de este enfoque para mejorar el autocontrol emocional y el ensayo de formas positivas de abordar los conflictos.
- Abuso de drogas: el enfoque educativo ha mostrado su eficacia desde los años 80 en la reducción del consumo de alcohol, tabaco y drogas ilícitas.

Afrontamiento de situaciones de violencia: la formación en habilidades para la vida ayuda a reconocer y reaccionar asertivamente ante situaciones de amenaza y de violencia expresa como el bullying, el mobbing y otras formas de desprecio al otro.

Resultados en otras investigaciones

En México se han realizado diversos estudios que asocian habilidades y patrón de consumo de tabaco y alcohol entre jóvenes de educación media superior (Habilidades para la vida, C.E.D.A.C. Sonora, Programa de Educación Preventiva, PEPCA/SEP, Construye tu vida, CONADIC; Programa Juvenil de Prevención de Adicciones, prevea, del Instituto Mexicano de la Juventud). Alfaro y Ponce de León (2004) indican que los adolescentes que nunca han consumido drogas o tabaco tienen habilidades más efectivas para evitar el consumo: son más reflexivos ante el problema, buscan mayor información profesional, tienen una mejor comunicación con sus padres y amigos sobre las adicciones, su nivel de autoestima es más alto, evitan las situaciones que los ponen en riesgo de consumir drogas y son más responsables, moderados y autodisciplinados, a diferencia de los que consumen sustancias tóxicas que en contraparte a todo lo anterior, dan más valor a la búsqueda del placer, a los riesgos, a la aventura y la variedad. Es por ello que se hace imprescindible la necesidad de implementar programas de prevención efectivos que controlen y eviten

el consumo de sustancias adictivas. A continuación se presenta un cuadro comparativo de los programas relacionados con las habilidades para la vida.

Tabla 2

Programas nacionales e internacionales que se han desarrollado

Programa	Institución	País	Edad/ Población	No. de sesiones	Objetivo	Evaluación
La aventura de la vida	Fundación Educación Experimental (EDEX)	España 1989	8 -12 años	No específica	Promover la cultura del rechazo hacia el tabaco, alcohol, drogas, medicamentos, sustancias psicotrópicas y otras sustancias tóxicas	Propone una evaluación cualitativa (cuestionario a una muestra formada por educadores)
Cómo planear mi vida	Center for Population Option & Asociación Demográfica Costarricense	Costa Rica 1990	Adolescentes	18	Ayudar a los adolescentes a planear su vida futura vocacional y familiar, de manera que puedan desarrollar su máximo potencial en ambas áreas	Propone aplicación Pre-test y Post-test, sin embargo no se encuentra dentro del manual. No hay evaluación por actividad salvo preguntas de puntos de discusión.
Programa de TD y solución de problemas "Hércules"	Asociación Deporte y Vida	España 2003	10-12 años	12	Entrenar y potenciar la habilidad para tomar decisiones y resolver problemas, mediante la realización de actividades prácticas que permitan desarrollar todos los elementos que componen dichas competencias personales	Por actividad, sesión, programa A través de externos y bibliografía publicada Pre-test y Post-test con grupo de control no equivalente
Habilidades para la vida	Centro de Integración Juvenil	México 2006	10 – 18 años	No específica	Desarrollar estructuras universales del juicio y guiar su razonamiento por las ideas de justicia y responsabilidad Aprender a comunicarse adecuadamente,	No existe una evaluación, pero se proponen técnicas que evalúan contenidos para el adolescente y el curso (para el

					propiciando su participación en el ámbito escolar, familiar y social.	orientador)
Habilidades para la vida	Centros Nueva Vida	México 2009	Niños y adolescentes	No específica	Formar en la población habilidades para disfrutar la vida y lograr un desarrollo físico y mental saludable que promueva la prevención y resolución de problemas, siempre motivando la comunicación con los demás.	No existe una evaluación, plantea que el objetivo se logra si el orientado es capaz de realizar las conductas que se indican en cada actividad, sin embargo tampoco existe una guía de observación.
Life Skills Training	Botvin Life Skills Training	EUA 2009	Adolescentes	10	Desarrollar en los adolescentes habilidades personales de autogestión, sociales y de resistencia a fármacos	No existe una evaluación, se basa en que los educandos sean capaces de reflexionar sobre los contenidos de cada actividad, pero no existe una guía de observación.
Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011 Tutoría	SEP	México 2011	12 – 15 años	35	Fomentar vínculos de diálogo, reflexión y acción, con el fin de fortalecer la interrelación con los alumnos respecto al desempeño académico, las relaciones de convivencia y la visualización de su proyecto de vida.	Se sugiere: Retroalimentación del programa por directivos, tutores y alumnos. Bitácoras de reflexión
Manual de HPV	UACM & IAPA	México 2012	Adolescentes Nivel Medio Superior	5	Que los participantes identifiquen y analicen circunstancias en las que deban elegir, generar alternativas, evaluarlas para volver a evaluar esa acción.	No existe una evaluación, se basa en que los educadores sean capaces de reflexionar

Tabla basada en Botvin, G. 2009; CPO & ADC: 1990; Comas, R. y Cols.:2003; DIF & FGRA: 2009; Moreno, K.: 2006; SEP: 2011; UACM & IAPA.: 2012.

Específicamente en México, los centros educativos han destacado la importancia de incorporar en los planes educativos este tipo de programas. Con la finalidad de disminuir la incidencia de los adolescentes que tienen esta problemática y al mismo tiempo evitar el inicio del consumo entre ellos. Un adolescente que mantiene una buena salud tiene más probabilidades de tener un buen desarrollo y rendimiento académico, personal, social y con ello una mejor calidad de vida (Varona, 1991).

Como se ha mencionado las habilidades para la vida son esenciales para evitar las adicciones en los adolescentes (Andrade, Alfaro, Montes de Oca, Pérez & Sánchez, 2008). Diferentes estudios (Ariza & Nebot, 2004; Botvin & Kantor, 2000, Cáceres, Salazar, Varela & Tovar, 2006; Calleja & Aguilar, 2008; López-TorrecillaS, Peralta, Muñoz Rivas & Godoy 2003; Martínez-Mantill, 2008; Pérez Gómez & Sierra-Acuña, 2007) han reportado la relación que existen entre diferentes habilidades y la disminución o extinción del consumo de tabaco, alcohol y drogas. Entre las habilidades para la vida que se han estudiado se encuentran: planeación del futuro, autocontrol, expresión de emociones, manejo del enojo, solución de problemas, resistencia de presión de amigos y/o pareja. Sin embargo la principal limitante es que en la mayor parte de la literatura no existe evidencia sobre evaluaciones sistemáticas de estos programas ni de los instrumentos que utilizan para medir las habilidades que forman parte de su contenido.

Conviene subrayar que de acuerdo a los resultados obtenidos por diferentes investigaciones que cuentan con un análisis estadístico, los grupos de adolescentes que no fuman ni consumen alcohol son los que tienen puntuaciones significativamente más altas en habilidades como: autocontrol, manejo del enojo, solución de problemas y planeación del futuro (Alfaro, Sánchez, Andrade, Pérez & Montes de Oca, 2010). Habilidades para la vida, consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. Otros estudios (Palos, Pérez, Alfaro, Sánchez & López, 2009; Pérez, 2012). Coincide con la relevancia de tomar en cuenta este último factor, ya que la población no consumidora de sustancias tóxicas con la que trabajaron mostró puntajes más altos en cuanto a planeación del futuro, así como en habilidades de empatía y resistencia a la presión de amigos y familiares.

Capítulo 5. Propuesta de intervención del taller

OBJETIVO DEL TALLER

Desarrollar Habilidades para la Vida en adolescentes escolarizados, que ayuden a prevenir conductas de riesgo y tomar decisiones asertivas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El adolescente desarrollará:

- Habilidades emocionales que le proporcionen las herramientas necesarias para que sea capaz de conocerse a sí mismo, respetarse, desarrollar su identidad y fomentar su autoestima.
- Habilidades cognitivas que lo orienten a encontrar información clara, veraz y reflexiva, acorde a su edad, que le ayude a reconocer la problemática existente a la cual se enfrenta y con ello poder identificar y reconocer las implicaciones de la toma de decisiones.
- Habilidades sociales para promover una actitud de rechazo hacia conductas de riesgo y afrontar adecuadamente la influencia de pares y sociedad en general frente a temas como el consumo de sustancias tóxicas e inicio de la vida sexual.

DISEÑO

Con el fin de identificar la eficiencia de la aplicación de este taller, se sugiere emplear un diseño pre-experimental pretest - posttest con la medición de un solo grupo.

PARTICIPANTES

Adolescentes entre los 15 y los 18 años de edad que estudien el nivel Medio Superior en una escuela pública, turno matutino de la Ciudad de México.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN

- Personas que se encuentren estudiando la Educación Media Superior.
- Personas que tengan alguna adicción diagnosticada.

CRITERIOS DE EXCLUSIÓN

- Personas que no deseen participar en el taller.
- Personas que no cuenten con el consentimiento informado de su madre, padre o tutor

INSTRUMENTOS

Para la evaluación de la variable de habilidades para la vida se utilizarán los siguientes instrumentos.

Cuestionario de Educación Emocional de Álvarez y Bisquerra (2001): tiene por objetivo servir de instrumento en la evaluación de programas de educación emocional, tanto en el análisis de necesidades como en la evaluación de la eficacia de los programas de intervención. Este instrumento de evaluación está pensado para adolescentes, está compuesto por 68 reactivos, con una escala tipo likert y consta de 5 factores que muestran alfas aceptables que van de .83 a .75. Las dimensiones originales del Cuestionario de Educación Emocional son: Pensamiento negativo, autoestima, solución de problemas y habilidades sociales.

Las dimensiones encontradas son definidas de la siguiente manera:

- 1) Autoestima: Compuesta por 8 reactivos, que evalúan la capacidad de una persona para tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo (Bisquerra & Pérez, 2007).

- 2) Solución de problemas. Integrada por 7 reactivos, que evalúan el proceso de identificar diferentes cursos de acción o solución a un problema, y determinar cuál es la mejor alternativa de solución (Mangrulkar, Whitman & Posner 2001).
- 3) Habilidades sociales. Compuesta por 6 reactivos, que evalúan la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, es decir, fortalecer la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, y dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc (Bisquerra & Pérez, 2007).
- 4) Conciencia emocional. Integrada por 4 reactivos, que evalúan la capacidad para tomar conciencia de las emociones tanto propias como la de los demás, así como ser capaz de nombrarlas y tener la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra & Pérez, 2007).
- 5) Pensamientos negativos. Compuesta por 10 reactivos, que evalúan una serie de características como cambios notables en el estado de ánimo, encubiertos por irritabilidad o problemas de conducta, desesperanza y falta de capacidad para disfrutar lo que se hace (Prado, Sandoval & Umbrilla 2004).

Cuestionario Estilos de vida saludable “FANTÁSTICO” (Lange & Vio, 2006), diseñado por el Departamento de Medicina Familiar de la Universidad de McMaster de Canadá y tiene por objetivo evaluar el autocuidado de los adolescentes, así como conductas saludables o de riesgo y estilos de vida.

El cuestionario contiene 25 ítems que exploran nueve categorías o dominios físicos, psicológicos y sociales relacionados al estilo de vida. Es un test de escala Likert, con 3 opciones de respuesta por cada reactivo, de acuerdo al grado en que se mantienen ciertos hábitos del estilo de vida.

Las dimensiones consideradas en el Cuestionario son las siguientes diez: familia y amigos, actividad física, nutrición, tabaco, alcohol y otras drogas, sueño y estrés, trabajo, introspección, control de salud y conducta sexual, otras conductas. En su validación se ha obtenido una Alfa de Cronbach de 0.80

El Cuestionario Melbourne sobre Toma de Decisiones (1982), es un instrumento validado para México por Luna & Laca (2014) que se compone de 22 reactivos cada uno de los cuales describe actitudes o conductas llevadas a cabo al momento de tomar decisiones.

Los índices de confiabilidad alfa de Cronbach reportados por Mann y colaboradores (1998) fueron de .80, .74, .87 y .81 para las escalas de Vigilancia, Hipervigilancia, Transferencia y Aplazamiento, respectivamente.

La categoría Procastinación / Hipervigilancia está conformada por los reactivos 1,4, 8, 11, 13, 15, 17, 17; Trasferencia por los reactivos 3, 7, 9, 12, 16, 18; y Vigilancia por los reactivos 2, 5, 6, 10, 14.

ESCENARIO

Se requiere de un aula amplia, en la cual sea posible desplazar las sillas y/o mesas, que permita el movimiento y comodidad necesarios para el desarrollo de las actividades.

MATERIALES

- Carta descriptiva
- 1 proyector
- 1 equipo de cómputo
- 1 equipo de audio (bocinas)
- 1 pizarrón
- 1 borrador
- 2 plumones de pizarrón
- 2 paquetes de bolígrafos
- 1 cinta adhesiva
- 1 papel bond
- 1 paquete de hojas blancas

PROCEDIMIENTO

Para lograr que los facilitadores puedan transmitir a sus estudiantes la importancia de las Habilidades para la Vida, es indispensable que tengan una formación en psicología, pedagogía o carrera afín, lo cual permitirá no sólo enseñar los conceptos básicos, sino que también puedan modelar el aprendizaje socioemocional en el aula.

Además, es necesario considerar que se requiere establecer contacto con los directivos de la escuela en la que se aplique el programa ya que se requiere su previa autorización, también se deberán revisar aspectos de la población con la que se trabajará, así como acordar la calendarización del taller y otros temas relevantes para la implementación del taller.

Sesión informativa con padres de familia:

Esta reunión tiene como propósito que el tallerista y las autoridades académicas de la escuela expliquen a los padres de familia el objetivo y temas a abordar en el taller con los estudiantes, indicándoles que los datos obtenidos serán confidenciales y anónimos, posteriormente se aclararán posibles dudas y dará a firmar la hoja de consentimiento informado (anexo 1) tanto a padres de familia como a sus respectivos hijos e hijas.

La metodología didáctica implica la participación activa de los jóvenes, a lo largo de todo el taller, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje existen tres momentos claramente definidos:

1. Motivación: son las dinámicas o técnicas participativas que se realizan al inicio de cada sesión, esto es muy importante ya que contribuye a construir un clima de confianza y respeto, estimula la atención, y genera una disposición a participar.

2. En todas las sesiones, el desarrollo del tema es dinámico, participativo, con mucha más razón debido a la naturaleza del tema, las habilidades para la vida no se aprenden solo en la pizarra o leyendo, se aprenden practicando, por ello el diseño de las sesiones implica técnicas participativas orientadas a la formación y desarrollo de las habilidades para la vida.

3. El reforzamiento de los temas trabajados se da a través de actividades grupales y con base a los formatos incluidos para cada sesión en el anexo.

Con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos para el taller, a continuación se describe brevemente el enfoque sugerido para abordar los temas y actividades de cada sesión, cabe señalar que las cartas descriptivas de cada una de las sesiones se encuentran en el siguiente apartado.

Sesión 1

En la primera sesión es fundamental generar un clima agradable que favorezca el respeto e integración grupal, para promover la participación activa dentro del taller. Por ello es importante elaborar de manera colaborativa “las reglas del juego”, haciendo énfasis en que no es un reglamento, ya que estos son impuestos, por el contrario es un acuerdo que elaboraron entre todos y se comprometen a cumplir.

Además durante dicha sesión el facilitador expondrá un resumen de los contenidos, objetivos y finalidad del taller. Adicionalmente, aplicará al grupo el pretest para poder medir el grado inicial de habilidades con las que cuentan los participantes.

Sesión 2

La segunda sesión tiene por objetivo que los participantes identifiquen las principales conductas de riesgo de la adolescencia y reconozcan las posibles consecuencias de las conductas de riesgo. El primer paso para lograrlo será sondear las ideas asociadas y lo que entienden por conceptos como: adolescencia, marihuana, cocaína, fiesta, sexualidad, sexo sin protección, fumar, alcohol, riesgo, etc.

A partir de este punto, se les dará a conocer a los participantes el significado y tipos de conductas de riesgo con la intención de que identifiquen el efecto que implican dichas conductas. Finalmente, los participantes aterrizarán lo aprendido en la hoja de

evaluación, en donde deberán hacer un ejercicio de autorreflexión y reconocer la principal conducta de riesgo que presentan, así como dos posibles consecuencias.

Sesión 3

La tercera sesión pretende que los estudiantes identifiquen los elementos que integran y enriquecen la autoestima, para que a través de la actividad del collage, mejoren su autoconocimiento y sean capaces de reconocer las cualidades que poseen. En este sentido, es fundamental que el facilitador resalte la idea de que todas las personas poseemos fortalezas, así como áreas de oportunidad las cuales si trabajamos, podemos seguir mejorando.

Después, con el video y la lluvia de ideas, los participantes podrán relacionar la pirámide de la autoestima con el mensaje del cortometraje para finalmente plasmarlos en la hoja de evaluación escribiendo tres razones por las cuales es importante cuidarse y valorarse a sí mismo.

Sesión 4

La cuarta sesión es el inicio del módulo correspondiente a las habilidades para el manejo de las emociones. Que implican desarrollar la capacidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; comprender la emoción y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual.

Diferentes autores coinciden en que las personas que logran una elevada inteligencia emocional, consiguen dominar las manifestaciones de sus emociones, que facilita una mejor adaptación al entorno social y natural (Fernández- Berrocal & Extremera, 2002), lo que permite tener más posibilidades de adaptarse a las diferentes situaciones que se enfrentan y, obtener éxito en los proyectos que se propongan en su vida (Martínez-Otero, 2006).

Por ello, se busca que los participantes identifiquen la función e importancia de las diferentes emociones en la vida diaria, debido a esto, en cada una de las actividades el facilitador debe guiarlos a través de la reflexión de que no existen emociones “buenas” o “malas” simplemente todas existen por y para algo.

Posteriormente el facilitador guiará a los participantes para que reconozcan el lenguaje verbal y no verbal de cada una de las emociones básicas, así como los cambios fisiológicos que conllevan.

Finalmente, en la actividad de evaluación, los participantes escribirán una reflexión de un párrafo en la que reflejen lo que aprendieron en la sesión y cuál creen que es la importancia de monitorear sus emociones.

Sesión 5

La quinta sesión es el cierre del módulo correspondiente a las habilidades para el manejo de las emociones, por lo que es importante consolidar tal aprendizaje y dar continuidad al trabajo realizado con anterioridad, ya que servirá para que los participantes reconozcan los detonantes del enojo y ansiedad, los cuales pueden percibir de determinada forma en su cuerpo, aunado a que están vinculadas con un pensamiento y acción. Es importante que esta identificación sea plasmada en la evaluación de la sesión, debido a que muestra el desarrollo en el autoconocimiento y adquisición de las habilidades emocionales, orientadas en esta propuesta a que los participantes aprendan a aceptar sus emociones y sentimientos, para que, a partir de este primer paso, puedan discernir sobre qué conducta es la más conveniente de acuerdo a las circunstancias.

Sesión 6

La sexta sesión es el inicio del módulo correspondiente a las habilidades sociales. Según Roca (2014) son un conjunto de conductas que emitimos cuando

interactuamos con otros individuos y que nos ayudan a relacionarnos con las demás personas de forma efectiva y mutuamente satisfactorias.

Para ello, es fundamental que el facilitador guíe a los participantes para que logren comprender que la empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro sin sentir la necesidad de vivir la realidad del otro. Conocer y entender es distinto a reproducir y mimetizar. La empatía busca una respuesta por parte del receptor que acompañe, al mismo tiempo que muestre esta compañía desde la comprensión, no desde la solución mágica.

Respecto al tema de la comunicación, los objetivos son que los participantes identifiquen el lenguaje verbal y corporal de las personas con las que conviven, identifiquen los elementos básicos de la comunicación y sus principales barreras mediante las diversas actividades planteadas en la carta descriptiva, ya que la comunicación es el medio por el cual nos relacionamos con los demás de tal forma que permite fomentar el sentimiento de colectividad y pertinencia al grupo. Ambos sentimientos colaboran en la creación de una sana autoestima, dado que promueven el reconocimiento y como consecuencia, puede ayudar a la persona para que consiga un máximo de beneficios con un mínimo de consecuencias negativas tanto a corto como a largo plazo.

Sesión 7

La séptima sesión es el cierre del módulo correspondiente a las habilidades sociales. El primer objetivo es que los participantes logren identificar las diferentes respuestas sociales, para de esta forma inclinarse por un estilo que promueva la comunicación asertiva porque vela por las propias necesidades al mismo tiempo que respeta las ajenas. Es decir, no pretende contentar o transformar la opinión del otro, sino sentirse conectado y en sintonía sin dejar de lado su propio discurso y derecho. Ser asertivo implica decir no a aquello que uno no desea desde un posicionamiento sólido, cómodo y abierto.

Posteriormente el facilitador trabajará con el grupo la importancia de la negociación “ganar-ganar” debido a que es un proceso que requerimos en nuestra cotidianidad y se basa en la comunicación entre dos o más partes intercambiando propuestas, donde los interesados se encuentren satisfechos con el acuerdo final.

Sesión 8

La octava sesión es el inicio del módulo correspondiente a las habilidades cognitivas, las cuales desarrollan la capacidad para analizar diferentes alternativas, argumentar, expresar razonamientos y tomar decisiones.

El objetivo es que los participantes comiencen a practicar su capacidad para evaluar los riesgos de una elección antes de llevarla a cabo, por esta razón lo primero será definir qué es una decisión y hacerlos conscientes que diariamente estamos haciendo constantes elecciones, las cuales tienen consecuencias.

En este sentido será fundamental que durante el juego de las bolsas, así como con el material ¿Cómo se toman las decisiones? (anexo) los jóvenes “aprendan cómo pensar y no solamente qué pensar en forma temprana” (Shure & Healey, 1993) para entonces poder examinar la información sobre las diferentes opciones y sus posibles resultados.

Sesión 9

La novena sesión es la consolidación del tema toma de decisiones, para realizar la dinámica de la fiesta, los participantes tendrán que identificar los pasos para la toma de decisiones y los pondrán en práctica, además de reforzar la importancia de analizar las diversas formas en que se puede tomar una decisión y las consecuencias que implica a corto, mediano y largo plazo.

Sesión 10

La décima sesión es crucial puesto que corresponde al cierre del taller, es esencial que el facilitador promueva que el grupo tenga una actitud positiva, para cumplir con este fin, se apoyará en el video de “Te atreves a soñar”, después, los participantes reflexionarán sobre quiénes son y hacia dónde dirigen el rumbo de su vida por medio de la realización del escudo de armas.

De manera grupal analizarán la manera en que aplicarán los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos en el taller, la intención es que los participantes se den cuenta de que todo el contenido del taller tiene una aplicación en su vida cotidiana y es necesario que lo pongan en práctica para consolidar dicho aprendizaje.

Finalmente, cada uno de los participantes realizarán el Post-test, la intención es poder recabar información para medir el impacto del taller, así como continuar mejorando el diseño del mismo para futuras intervenciones y realizar un aporte a la investigación del tema.

EVALUACIÓN

Se realizará una evaluación previa y otra posterior, que tendrán como finalidad observar si realmente se presentan un cambio en el comportamiento de los jóvenes acerca de las habilidades que se impartirán en el taller.

La evaluación previa funcionará como un punto de partida para saber con qué habilidades y en qué grado cuentan con ellas y la evaluación posterior se hará para verificar si realmente adquirieron las habilidades que se impartieron en el taller. Las pruebas que se utilizarán serán para corroborar si efectivamente el entrenamiento cumplió con el objetivo general y los objetivos específicos.

Planeación didáctica

“LAS HABILIDADES PARA LA VIDA COMO ESTRATEGIA PARA LA PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO”

Nombre del taller: “Forjando mi camino”		
No. de sesiones	Tiempo por sesión	Horas Totales
10 Lunes a Viernes	120 minutos	20
Fecha de realización	Nombre del facilitador	No. de participantes
-	-	Mínimo 12, máximo 15
Participantes		
Adolescentes entre los 15 y los 21 años que estudian el bachillerato		
Perfil del facilitador		
Profesión: Psicología, pedagogía, ciencias de la educación, afines.		
Objetivo general		
El adolescente desarrollará habilidades que ayuden a identificar y resolver una situación de riesgo, tomar decisiones asertivas o asumir las posibles consecuencias.		
Objetivos específicos		
El adolescente desarrollará: <ul style="list-style-type: none">✓ Habilidades sociales para promover una actitud de rechazo hacia conductas de riesgo y afrontar adecuadamente la influencia de pares y sociedad en general frente a temas como el consumo de sustancias tóxicas e inicio de la vida sexual.✓ Habilidades cognitivas que lo orienten a encontrar información clara, veraz y reflexiva, acorde a su edad, que le ayude a reconocer la problemática existente a la cual se enfrenta y con ello poder identificar y reconocer las implicaciones de la toma de decisiones.✓ Habilidades emocionales que le proporcionen las herramientas necesarias para que sea capaz de conocerse a sí mismo, respetarse, desarrollar su identidad y fomentar su autoestima.		
Escenario y material didáctico		
Se requiere de un aula amplia, en la cual sea posible desplazar las sillas y/o mesas, que permita el movimiento y comodidad necesarios para el desarrollo de las actividades. Además deberán contar con: <ul style="list-style-type: none">• 1 proyector• 1 equipo de cómputo• 1 equipo de audio (bocinas)• 1 pizarrón• 2 plumones de pizarrón• 1 paquete de bolígrafos• 1 cinta adhesiva• 1 papel bond• 1 cuadernillos de trabajo para cada participante (anexo)		

Cartas descriptivas

SESIÓN 1		Presentación del taller	
OBJETIVO	Los participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Conocerán los objetivos y la finalidad del taller. • Realizarán el pre-test para evaluar el impacto del taller. • Realizarán una dinámica de integración para romper el hielo y promover la participación activa dentro del taller. • Se aproximarán por primera vez a las Habilidades para la vida y su importancia. 		
DURACIÓN TOTAL	130 minutos		
MATERIALES	El Pre-test (anexo 2) <i>Cuestionario de Educación Emocional, Cuestionario Estilos de vida saludable “FANTÁSTICO”</i> y <i>Cuestionario Melbourne sobre Toma de Decisiones</i> , cuadernillo de trabajo. Lápices, papel bond, cinta adhesiva, plumines, plumones para pizarrón.		
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN	
Bienvenida	El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • El facilitador se presentará de manera cordial y expondrá un resumen de los contenidos, objetivos y finalidad del taller. Los participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Se presentarán diciendo su nombre, edad, pasatiempo favorito y expectativas del taller. • Además escribirán su nombre de pila o como les gusta que les digan en una estampa adherible que se pegarán en el pecho. 		20 minutos.
Dinámica rompe-hielo	El facilitador: Colocará a los estudiantes uno frente a otro en dos líneas paralelas. Les dará 30 segundos para mirarse muy bien y observar detalles, después se darán la espalda y cambian algún detalle (una diadema, ponerse o quitarse las gafas, una chapa en la camisa...). El objetivo es que adivinen qué cambió su compañero o compañera, mientras se observan deberán decirse su color y animal favorito, para que, cuando el facilitador pregunte por las respuestas de sus compañeros puedas		15 minutos.

	recordarlas.	
Aplicación Pre-test	<p>El facilitador:</p> <p>Proporcionará a cada participante el pre-test explicándole las instrucciones a seguir.</p> <p>Ejemplo:</p> <p><i>“Chicos, por favor respondan con sinceridad a las siguientes preguntas, de acuerdo a lo que indican las instrucciones de cada cuestionario. Recuerden que todas tus respuestas son confidenciales y ninguna es buena ni mala, sólo nos interesa tu opinión. Sí tienen una duda o no es clara una de las preguntas por favor levanten la mano y me acercaré a ustedes. Esta información es muy valiosa para nosotros porque nos permite seguir mejorando el taller”</i></p>	25 minutos.
Acuerdos de trabajo “Las reglas del juego”	<p>El facilitador:</p> <p>Motivará a los participantes para los acuerdos de convivencia “reglas del juego”, los escribirán en un papel bond que pegarán en un lugar visible y firmarán todos.</p> <p>Ejemplo:</p> <p><i>“¿Para qué creen que sea importante establecer estos acuerdos de convivencia para el taller? ¿Cómo creen ustedes que podemos promover que todos estemos a gusto en este espacio de convivencia?... (después de escribirlos)</i></p> <p><i>A estos acuerdos que hicimos entre todos de manera colaborativa, les llamaremos “Las reglas del juego. Por favor pase cada uno de ustedes con un plumón para firmarlo”</i></p>	20 minutos.

<p>Habilidades para la vida</p>	<p>El facilitador:</p> <p>Pedirá a los participantes que se coloquen en círculo para hacer una lluvia de ideas, mediante la cual expresen lo que entienden por autoconocimiento, empatía, emociones, toma de decisiones.</p> <p>Ejemplo:</p> <p><i>“Estos y otros temas son parte de lo que conforman las Habilidades para la vida, el cual es el tema de nuestro taller, pero, ¿Qué son y para qué nos sirven?”</i></p> <p>Nota: Se sugiere que el facilitador brinde a su grupo la siguiente información para cumplir con los objetivos de la sesión.</p> <div style="border: 1px solid blue; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Las habilidades para la vida son, en síntesis, los cimientos sobre los que se construye un comportamiento positivo, adaptable, en la interacción con las demás personas y con el entorno social y cultural.</p> <p>La Organización Mundial de la Salud, define las HPV como “la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria y mantener un estado de bienestar mental”, de esta forma tendremos más herramientas para tomar mejores decisiones y</p> </div>	<p>30 minutos.</p>
<p>Evaluación y Cierre</p>	<p>Los participantes:</p> <p>Anotarán en su cuadernillo de trabajo dos objetivos que recuerden del taller (anexo 14)</p> <p>El facilitador:</p> <p>Agradecerá la participación de todos en el taller, así mismo harán una reflexión acerca de lo que aprendieron, que descubrieron de sí mismos y lo que se llevan para analizar en su vida diaria.</p>	<p>10 minutos.</p>

SESIÓN 2	Conductas de riesgo de la adolescencia y sus posibles consecuencias.	
OBJETIVO	Los participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Identificarán las principales conductas de riesgo de la adolescencia. • Reconocerán las posibles consecuencias de las conductas de riesgo. 	
DURACIÓN TOTAL	120 minutos	
MATERIALES	Pelota de hule espuma, acuerdos de convivencia, plumones para pizarrón, <i>post it</i> de colores, plumas, proyector, computadora, bocinas, cinta adhesiva de color o tiza.	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
Saludo	El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • Saludará amablemente al grupo, recordando las actividades realizadas la sesión anterior, además mencionará los temas que se abordarán en esa sesión. • Elegirá pasando la pelota con la canción de la papa caliente a cuatro alumnos que resuman las actividades y aprendizajes adquiridos en la sesión anterior. 	10 minutos.
Brainwriting	Los participantes: Tomarán un <i>post it</i> y pluma El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • Sugerirá una palabra y cada joven escribirá en un <i>post it</i> la frase o las palabras que le sugiere el término. Todas las aportaciones se irán pegando en el pizarrón. Por ejemplo: adolescencia, marihuana, cocaína, fiesta, sexualidad, sexo sin protección, fumar, alcohol, riesgo, manejar en estado de ebriedad, volarte las clases, libertad, violencia, delincuencia. <ul style="list-style-type: none"> • Una vez hechas todas las aportaciones, se les pedirá a los participantes que las lean y empiecen a clasificar los conceptos en Positivo (para mi salud y bienestar físico - mental), Negativo (para mi salud y bienestar físico - mental) y Neutro (para mi salud y bienestar físico - mental). • Finalizada la clasificación, el facilitador puede pedir la opinión a los jóvenes sobre el concepto o grupo que más les ha sorprendido. 	40 minutos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de concluir la actividad, el facilitador debe aclarar dudas y explicar los diferentes conceptos, los efectos de las sustancias, los riesgos de cada conducta y posibles consecuencias. 	
Factores de riesgo en la adolescencia	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectará dos videos, después de verlos recapitularán el mensaje que encuentran en cada uno de ellos. <p><u>Videos:</u></p> <p>1) Adolescentes en situación de riesgo https://www.youtube.com/watch?v=pz3SeqYsM4g</p> <p>2) Factores de riesgo y factores de protección</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=-uaLNf6p54c</p>	20 minutos.
La zona del SÍ y la zona del NO	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicará la dinámica, la cual consiste en hacer una línea divisoria en el suelo, es importante que la línea se visualice (para ello se puede utilizar cinta adhesiva o una tiza). Una de las partes separadas por la línea, será la zona del SÍ “a favor” y la otra será la zona del NO “en contra”. • Después, el facilitador hará afirmaciones en voz alta, que requieran estar a favor o en contra. Por ejemplo: “Para pasártelo bien hay que beber”, “las chicas bailan mejor si beben”... Al escuchar cada frase, los jóvenes deben ir corriendo a la zona que representa su opinión. Los indecisos se quedarán encima de la línea divisoria. Una vez que todos estén posicionados, tres de los participantes deberán dar sus argumentos. Los demás podrán moverse en caso de que los argumentos y las justificaciones expuestas les convenzan, siempre tomando en cuenta las posibles consecuencias e implicaciones de cada una. Así continuarán hasta terminar con el listado de frases. • Al concluir, preguntará al grupo <i>¿Cómo se sintieron con la dinámica? ¿Descubrieron algo nuevo sobre sí mismos? ¿Identificaron cuál es la principal conducta de riesgo en la que incurren? ¿Cuál es la razón por la que lo hacen?</i> 	30 minutos.

<p>Evaluación</p> <p>y</p> <p>Cierre</p>	<p>Los participantes:</p> <p>Dibujarán en su cuadernillo de trabajo (anexo 14) la principal conducta de riesgo en la cual incurre y describirá brevemente dos posibles consecuencias.</p> <p>El facilitador:</p> <p>Dará las gracias a todos los participantes y promoverá la reflexión sobre la importancia de identificar las conductas de riesgo en las cuales cada uno de nosotros incurre, así como las posibles implicaciones y consecuencias.</p>	<p>20 minutos.</p>
--	--	--------------------

SESIÓN 3	La pirámide de la Autoestima	
OBJETIVO	Los participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Identificarán los elementos que integran y enriquecen la autoestima. • Reconocerán sus propias cualidades • Valorarán la importancia de aceptarse y cuidarse a sí mismos. 	
DURACIÓN TOTAL	120 minutos	
MATERIALES	Plumones para pizarrón, acuerdos de convivencia, proyector, computadora, bocinas, presentación ppt, cuadernillo de trabajo (anexo 14), papel, tijeras, pegamento, revistas y plumones, Mi escalera de autoestima (anexo 5)	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
Saludo	El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • Saludará cordialmente al grupo, mencionando los temas que se abordarán en esa sesión. • Elegirá a tres alumnos que resuman las actividades y aprendizajes adquiridos en la sesión anterior. • Pegará los acuerdos de convivencia en un lugar visible. 	10 minutos.
La pirámide de la autoestima	El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • Proyectará una presentación en power point con los conceptos de cada uno de los peldaños que conforma la “Escalera de la autoestima de Ibáñez”. • Posteriormente, repartirá la hoja “mi escalera” (Anexo 4) en la que cada participante leerá la frase que conforma cada peldaño y escribirá con sus propias palabras lo que para ellos es el autoconocimiento, autoconcepto, autoaceptación, autorespeto y autoestima. • Motivará a los participantes para que compartan lo escrito, para con ello brindarles una definición y con ejemplos relacionados a las características del grupo ayudarlos a comprender la importancia de cada uno de los peldaños. 	30 minutos.
Collage	El facilitador: Solicitará a los participantes que realicen un collage, donde expresen ¿Quién soy? Con recortes pegados en su cuadernillo de trabajo (anexo 14), al finalizar todos los integrantes del grupo explicarán	40 minutos.

	<p>su obra.</p> <p>Los elementos que deberán plasmar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Cualidades personales ✚ Intereses ✚ Habilidades ✚ Forma en que se dan cuenta que se cuidan a sí mismos <p>Finalmente se hace una mesa redonda general con el objetivo de compartir la experiencia y conocer los sentimientos, pensamientos, gustos y dudas de los participantes.</p>	
Subes y bajas, la vida es así	<p>El facilitador:</p> <p>Proyectará el video de Pixar, después de verlo, en plenaria identificarán cuál es el mensaje del video y cuál es la relación con cada uno de los peldaños de la pirámide de autoestima.</p> <p><u>Video:</u> Subes y bajas la vida es así</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=S1LEhmhxS0g</p>	20 minutos.
Evaluación y Cierre	<p>Los participantes:</p> <p>En la hoja de cierre de sesión 3 (anexo 14), escribirán tres respuestas en cada recuadro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elementos que conforman la autoestima ✓ Cualidades que poseen ✓ Importancia de valorarse a sí mismos <p>El facilitador:</p> <p>Agradecerá la participación de todos en el taller, invitándolos a continuar con las siguientes sesiones, así mismo harán una reflexión acerca de lo que aprendieron y especialmente qué descubrieron de sí mismos, lo que se llevan para analizar en su vida diaria.</p>	20 minutos.

SESIÓN 4	*Habilidades para el manejo de emociones Identificación de las emociones	
OBJETIVO	Los participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Identificarán la función e importancia de las diferentes emociones en la vida diaria. • Aprenderán a monitorear sus emociones y los cambios fisiológicos que las acompañan. 	
DURACIÓN TOTAL	120 minutos	
MATERIALES	Tarjetas de las emociones plastificadas y recortadas (anexo 6), Identificando mis emociones (anexo 7)	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
Saludo	El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • Elegirá a dos de los participantes para enlistar los temas revisados en la sesión anterior y brevemente complementará dicha información. 	5 minutos.
¿Qué son las emociones?	El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • Hablará brevemente sobre las emociones y el objetivo de la sesión. Ejemplo: <i>“El día de hoy vamos a iniciar con un tema muy importante, que son las emociones, durante toda la sesión aprenderemos qué son, cómo se sienten y cuál es su función, les pido que seamos muy respetuosos con todo lo que se comparta aquí y ser sinceros con ustedes mismos.</i> <i>Recuerden que una emoción por sí misma no es buena ni mala, es decir, se trata de una reacción personal que nos pasa y sentimos todas las personas. Además en muchas ocasiones una emoción trae implícito un pensamiento o una determinada acción y dichas acciones deben poder ser gestionadas correctamente para que seamos capaces de ponerle un nombre”.</i>	5 minutos.
El bazar de las emociones	El bazar de las emociones. Cuando la emoción se transforma en experiencia personal a través de la palabra. El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • Deberá tener en cuenta que finalidad de esta actividad es que los participantes aprendan a 	40 minutos.

	<p>identificar las emociones más importantes, sean capaces de expresarlas por medio de la palabra y sepan identificarlas por medio de una experiencia personal que les haya ocurrido dentro y fuera del centro educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedirá a los participantes que quiten mesas u objetos que impidan el paso, para que formen un círculo en el salón, dejando el centro vacío. • Dará las instrucciones de la actividad. Ejemplo: <i>“Como pueden observar en el centro del salón hay varias tarjetas boca abajo, cada uno de ustedes se levantará, tomará dos tarjetas y regresará a su lugar”</i> <p>El participante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uno por uno cada uno de los estudiantes leerá en voz alta qué tarjetas de emociones ha tomado. • Deberá contarle al resto del grupo dos situaciones que le hayan pasado y guarden relación con las tarjetas que tiene. <p>Concretamente, debe explicar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Una emoción que le haya ocurrido en el aula o en el centro escolar. 2) Una emoción que le haya ocurrido fuera del centro escolar (con sus amigos, en casa, en la calle, hospital...) <p>El alumno puede empezar a contar su experiencia de esta manera:</p> <p><i>Yo he sentido la emoción de [EMOCIÓN] cuando / un día que...</i></p> <p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concluirá esta actividad preguntando a los participantes <i>¿Les ha sido difícil contar la historia de las emociones elegidas?, ¿Ha habido alguna emoción que se haya repetido que, tratándose de la misma emoción, se ha contado de manera positiva y negativa?, ¿Cuándo uno de sus compañeros ha dicho en voz alta sus dos emociones, se han acordado de una situación propia o de algún familiar, amigo o conocido?, ¿Hay alguna emoción que no hayan acabado de entender del todo?</i> 	
Identificando	El facilitador:	30 minutos.

<p>mis emociones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repartirá la hoja “Identificando mis emociones” y pedirá que la llenen. • Identificará cuales son las expresiones que caracterizan cada emoción dibujando en el pizarrón la cara correspondiente a dicha emoción. • Preguntará a los participantes cómo y dónde sienten las emociones en el rostro y cuerpo, así como cuál creen que es la función de cada una de ellas. <p>Nota: Se sugiere que el facilitador brinde a su grupo la siguiente información para cumplir con los objetivos de la sesión.</p> <div style="border: 1px solid blue; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Todas las emociones tienen tres funciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptativa: Prepararnos para la acción 2. Social: Comunicar nuestro estado emocional a los demás para contribuir a la construcción de vínculos y relaciones 3. Motivacional: Movernos a la acción <p>Miedo: Autoprotección Alegria: Energización, afiliación. Tristeza: Contacto interior, reintegración. Enojo: Defensa, límites. Amor: Vinculación</p> </div>	
<p>Caras y gestos de emociones y sentimientos</p>	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formará dos equipos en el grupo, los cuales tendrán que escribir en 20 papeletos diferentes emociones, las cuales meterán en una tómbola. <p>Los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elegirán a uno de sus compañeros, el cual tomará un papel y sólo a través de caras y gestos (no se vale hacer sonido o escribir letras) intentará comunicarles la emoción. Sus compañeros de equipo tienen 30 segundos para adivinar, en caso de no hacerlo el equipo contrario puede intentar robar puntos. • Después será el turno del otro equipo, finalmente, ganará quien acumule más puntos. 	<p>25 minutos</p>

<p>Evaluación</p> <p>y</p> <p>Cierre</p>	<p>Los participantes:</p> <p>Escribirán en la hoja de cierre de sesión 4 (anexo 14) una reflexión de un párrafo en la que reflejen lo que aprendieron en la sesión y cuál creen que es la importancia de monitorear sus emociones.</p> <p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cerrará la sesión recapitulando lo abordado en la sesión. <p>Ejemplo:</p> <p><i>“Hoy aprendimos a aceptar que las emociones existen, ninguna de ellas es positiva o negativa, todas nos proporcionan información valiosa sobre mí mismo. Por ello es fundamental darse cuenta que necesitamos reconocerlas en el momento que suceden para lograr conducir las e integrarlas a tu vida.</i></p>	<p>15 minutos.</p>
--	--	--------------------

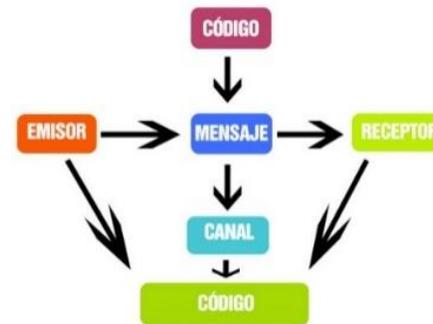
SESIÓN 5	*Habilidades para el manejo de emociones Control de las emociones	
OBJETIVO	Los participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Reconocerán los detonantes del enojo y ansiedad. • Identificarán la importancia de mantener el control de las emociones. • Conocerán las técnicas de control emocional 	
DURACIÓN TOTAL	120 minutos	
MATERIALES	Bocinas, música, hojas, plumas, plumón para pizarrón y “Detonantes del enojo y ansiedad” (anexo 8)	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
Saludo	El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • Saludará de forma amable a los participantes y les dará una pequeña introducción de lo que tratará la sesión Ejemplo: <i>“En esta sesión aprenderemos a reconocer las fuentes del enojo y ansiedad, así como los efectos que tienen en nuestras vidas; desarrollar una mayor capacidad para responder a ellas y relajarnos para controlarlas”.</i>	5 minutos
Detonantes del enojo y ansiedad	El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • Pedirá a los participantes que cierren sus ojos y mediante una imaginación guiada recuerden una situación en la cual se hayan sentido enojados o estresados y traten de recordar <i>¿Qué fue lo que pasó? ¿Dónde y cómo sentían ese enojo o estrés? ¿Qué pensaron? ¿Cómo actuaron?</i> Posteriormente cada uno abrirá poco a poco sus ojos para regresar al aquí y el ahora. • Después, el facilitador les entregará la hoja “Detonantes del enojo y ansiedad” en ella deberán escribir lo que recordaron, llenando cada uno de los cuadros. 	40 minutos.

<p>Respiración profunda</p>	<p><u>La respiración profunda:</u> Es fácil de aprender, se puede practicar en cualquier lugar y es una forma rápida de mantener los niveles de estrés bajo control.</p> <p>La clave es respirar profundamente desde el abdomen, llevando todo el aire fresco posible a tus pulmones.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Siéntate cómodamente con la espalda recta. Pon una mano en el pecho y la otra en el estómago. 2. Inhala por la nariz. La mano sobre el estómago debe levantarse. La mano en el pecho debe moverse muy poco. <p>3. Exhala por la boca, expulsando el aire tanto como puedas mientras contraes los músculos abdominales. La mano sobre el estómago debe moverse al exhalar, pero la otra mano debe moverse muy poco.</p> <p>4. Continúa respirando por la nariz y exhalando por la boca. Trata de inhalar suficiente aire para que la parte baja del abdomen se eleve y contraiga. Cuenta lentamente mientras exhalas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar ambas técnicas, el facilitador le preguntará a los participantes ¿Cómo se sintieron? ¿Notaron algún cambio? 	
	<p>El facilitador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomará un plumón y se lo dará a uno de los participantes, para dictarle una de las siguientes frases, la cual deberá escribir en el pizarrón y comentar entre todos. • Después de cada frase se la pasa a otro compañero y continúan con esa misma dinámica. <p>Ejemplo:</p> <p><i>“Chicos, vamos a escribir algunas frases que podemos decirnos durante el momento en que estamos sintiendo la emoción, la leeremos en voz alta al mismo tiempo y comentaremos a qué se refiere cada una”</i></p>	<p>20 min.</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Voy a mantener el control. Puedo hacerlo, de hecho lo estoy haciendo. 2. Si estoy tenso/a, voy a respirar profundamente y me relajaré. 3. Si cometo errores es normal, puedo corregirlos. Me concentraré en la tarea. 4. Puedo mantener la tensión dentro de límites manejables. 5. He sobrevivido a situaciones como ésta y a otras cosas peores. 	
<p>Evaluación</p> <p>y</p> <p>Cierre</p>	<p>Los participantes:</p> <p>Responderán brevemente los tres recuadros del cierre de sesión 5 (anexo 14)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué te hace sentir enojo o ansiedad? ✓ La cuarta sesión es el inicio del módulo correspondiente a las habilidades ✓ ¿Cuál fue la técnica de control emocional que más te gusto? <p>El facilitador:</p> <p>Concluirá la sesión haciendo una reflexión sobre lo aprendido y la utilidad de aplicar este conocimiento.</p> <p>Además explicará que en un caso extremo siempre tienen la alternativa de tomar distancia.</p> <p>Nota: Se sugiere que el facilitador brinde a su grupo la siguiente información para cumplir con los objetivos de la sesión.</p> <div style="border: 1px solid blue; padding: 5px;"> <p><u>Tomar distancia ante las situaciones problemáticas:</u> Es una medida que busca principalmente dar espacio y un breve tiempo ante situaciones de gran enojo y/o estrés en los cuales podría desencadenarse una reacción agresiva, por lo que al ponerla en práctica es posible prevenir algún tipo de ataque verbal o físico, mientras que logras tranquilizarte, entender lo que sientes y analizar con mayor claridad lo sucedido, para tomar una decisión.</p> </div>	10 min.

SESIÓN 6	*Habilidades sociales Empatía y Comunicación	
OBJETIVO	Los participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Entenderán el punto de vista y sentimientos de la otra persona. • Identificarán los elementos básicos de la comunicación y sus principales barreras. • Reconocerán las ventajas de tener una buena comunicación. 	
DURACIÓN TOTAL	120 minutos	
MATERIALES	Paliacates de dos colores, proyector, computadora, bocinas, plumones para pizarrón, anexo 5 – Los viajeros	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
Bienvenida	El facilitador: Saludará con amabilidad a su grupo, después elegirá a tres de los participantes para enlistar los temas revisados en la sesión anterior y brevemente complementará dicha información.	5 minutos.
Empatía	El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • Preguntará al grupo si han escuchado el término de empatía y qué entienden por ello. • Mediante lluvia de ideas escucharán la opinión de cada uno y el facilitador anotará en el pizarrón las opiniones del grupo, aclarando aquellas que sean ambiguas o erróneas. <p>Nota: Se sugiere que el facilitador brinde a su grupo la siguiente información para cumplir con los objetivos de la sesión.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>La empatía es la capacidad de una persona de comprender la manera en que se siente otra persona y de compartir sus sentimientos. Es lo que coloquialmente llaman “ponerse en los zapatos del otro” y agregaría que, además, hay que caminar con ellos por lo menos un par de metros. La auténtica empatía significa demostrar que esa persona te importa, haciendo algo por ella.</p> </div>	15 minutos.

<p>Los viajeros</p>	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedirá que de manera voluntaria se ofrezcan dos participantes para leer el cuento de “Los viajeros” (Anexo 9). • Preguntará si alguien tiene dudas sobre algún término o palabra del texto, para contestar y aclarar la duda. • Después, en plenaria, motivará al grupo para que al menos cinco participantes den su opinión al respecto de la lectura y respondan las siguientes preguntas. <p>Ejemplo:</p> <p><i>“¿Qué piensan sobre la lectura?, ¿Creen que es justa la manera en la cual los vecinos de Macarena tratan a los migrantes?, ¿Por qué creen que tanta gente deja su país y su familia para irse a trabajar lejos?, ¿Qué opinan de lo que les dijo la señorita Domínguez a sus alumnos?, ¿Por qué piensan que Macarena ofreció tascalate a los viajeros del tren?”</i></p>	<p>25 minutos.</p>
<p>Elementos de la comunicación</p>	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicará la importancia de la comunicación para los seres humanos, ya que somos seres sociables. • Expondrá los principales elementos de la comunicación, dibujando en el pizarrón el siguiente esquema <p>Nota: Se sugiere que el facilitador brinde a su grupo la siguiente información para cumplir con los objetivos de la sesión.</p>	<p>20 minutos.</p>



	<p><u>Comunicación:</u> Es el proceso por el cual se transmite información entre un emisor y receptor</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El emisor: Aquél que transmite la información b) El receptor: Aquél, individual o colectivamente, que recibe la información c) El mensaje: La propia información que el emisor transmite (opiniones, sentimientos, valores, percepciones) d) El canal: Elemento físico por donde el emisor transmite la información y que el receptor capta por los sentidos corporales. e) El contexto: Circunstancias temporales, espaciales, sociales y culturales que rodean el hecho o acto comunicativo y que permiten comprender el mensaje. f) El ruido: Obstáculo que dificulta la comunicación. 	
	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repartirá a la mitad del grupo paliacates de un color y a la otra mitad del color restante para ponérselo en la muñeca derecha. • Escribirá en el pizarrón el color de ambos equipos, por ejemplo azules V.S. rojo • Indicará a los participantes que formen un círculo, intercalándose y sin tomarse de las manos. • Explicará que la siguiente actividad se divide en tres fases. <p>Fase 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • El facilitador, tomará a alguno de los participantes, lo llevará al centro del círculo y le pedirá que sólo con movimientos y expresiones verbales (sin hablar) represente la emoción, sentimiento o conducta que él le indique, es importante que los demás no escuchen (actúa como si te sintieras... emocionado/triste/asustado/con hambre/cansado/decepcionado/nervioso/con prisa/enamorado, etc.) • Los demás deberán imitarlo, hasta que alguno de los participantes adivine que es lo que representa el lenguaje no verbal de su compañero. • Esto lo repetirán en 11 ocasiones y cada que algún participante dé la respuesta correcta se anota punto para su equipo 	40 minutos.

Fase 2

- A continuación el facilitador seguirá con la misma dinámica sólo que en esta ocasión él será quien se coloque en el centro e irá contándoles lo que hizo en su fin de semana, pero cambiando el tono de voz, por ejemplo, lo contará como si estuviera enojado, después demostrando felicidad, tristeza, aburrido, indiferente, etc.
- De igual manera, cada que alguien adivine anotará el punto para el equipo correspondiente.

Fase 3

- El facilitador continuará en el centro y les dirá la frase *“El gran problema de la comunicación es que no escuchamos para comprender, escuchamos para responder”* con un volumen bajito y haciendo pausas, de tal manera que sea difícil escucharlo.
- A continuación dirá la misma frase, pero en inglés *“The big problem with communication is that we do not listen to understand, we listen to respond”*
- Por último repetirá la frase en español, pero poniendo música ruidosa de fondo
- Al terminar se cuentan los puntos y el equipo ganador recibirá un fuerte aplauso.
- Posteriormente, preguntará al grupo cómo pudieron darse cuenta de la emoción, sentimiento o conducta que transmitía su compañero. ¿Por qué pudieron identificarlo?, ¿Qué movimientos observaron?, ¿Qué denotaba su tono de voz? ¿Les fue igual de sencillo entender el mensaje verbal cuando estaba en otro idioma o había ruido?

Nota: Se sugiere que el facilitador brinde a su grupo la siguiente información para cumplir con los objetivos de la sesión.

	<p><u>La comunicación no verbal</u> son los mensajes que transmitimos a otras personas a través de nuestro cuerpo y hacen referencia a tres grupos: los formados por los gestos, las posturas corporales y la mirada; los relacionados con el tono de voz y la velocidad al hablar; y los que tienen que ver con la distancia que establecemos con otra persona al interactuar. Esta información la estamos percibiendo todo el tiempo e incluso dan un mensaje tan importante como lo que decimos con las palabras.</p> <p><u>La comunicación verbal</u> son aquellos mensajes que damos mediante el habla.</p>	
<p>Evaluación y Cierre</p>	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectará el video de “Inteligencia emocional: empatía”, después de verlo, pedirá a dos participantes que identifiquen cuál es el mensaje del video y cuál es la relación con los temas aprendidos durante la sesión. <p>Video: https://www.youtube.com/watch?v=4Hgmfkg-UTk</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalmente, agradecerá la participación de todos en el taller, así mismo harán una reflexión acerca de lo que aprendieron, que descubrieron de sí mismos y lo que se llevan para analizar en su vida diaria. 	<p>15 minutos.</p>

SESIÓN 7	*Habilidades sociales Comunicación asertiva Negociación	
OBJETIVO	Los participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Identificarán las diferentes respuestas sociales • Comprenderán la importancia de la negociación “ganar-ganar” 	
DURACIÓN TOTAL	120 minutos	
MATERIALES	Tijeras, lápices, goma, anexo 6- Respuestas sociales, computadora, proyector, bocinas y hoja “Lobos y corderos” (anexo 11)	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
Bienvenida	El facilitador: Saludará a su grupo, pedirá que de manera voluntaria dos de los participantes enlisten los temas revisados en la sesión anterior	5 minutos.
Respuestas sociales	El facilitador: Nota: Se sugiere que el facilitador brinde a su grupo la siguiente información para cumplir con los objetivos de la sesión <div style="border: 1px solid blue; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>En nuestras relaciones personales es fundamental expresar nuestros deseos para hacer valer nuestros derechos, ideas y sentimientos.</p> <p>Podemos hacerlo con diferentes estilos de respuesta (pasivo, agresivo y asertivo) sin embargo cada una de ellas tiene ciertas implicaciones que tendremos que conocer y asumir.</p> </div>	30 minutos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Indicará que en silencio cada participante tiene diez minutos para pensar en un personaje (animado o de una película) que encaje con estilo de afrontamiento pasivo, agresivo y asertivo, después de acuerdo a lo explicado por el facilitador y a lo que han observado deberán llenar la hoja de anexo 6 • Reflexionará con el grupo como cada uno de los estilos de afrontamiento tienen una razón de ser, por ejemplo a veces aprendemos a ser agresivos para que “los demás no abusen de nosotros” o aprendemos a ser pasivos “para evitar problemas”, sin embargo la forma en que reaccionamos tiene consecuencias, lo importante es contactar con lo que sentimos, queremos y necesitamos para ganar – ganar, es decir que tanto tú como los otros salgan beneficiados. 	
Estatuas	<p>El facilitador :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedirá a los participantes que caminen a lo largo del salón, cuando dé una consigna tendrán que seguirla, especialmente cuando deban quedarse como estatuas. Porque aquel que se mueva perderá y saldrá del juego. • Deberán estar atentos a la indicación, primero señalará “ahora muévase como una persona sumisa” (mencionando las características de este tipo de afrontamiento) y cuando digan estatuas, todos se quedan muy quietos. Este mismo procedimiento lo repetirá para el tipo de afrontamiento agresivo y asertivo. • Una vez concluida la actividad preguntará cómo se sintieron con la dinámica y escuchará la opinión de dos o tres alumnos. <p>Nota: Se sugiere que el facilitador brinde a su grupo la siguiente información para cumplir con los objetivos de la sesión</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>La asertividad, es la habilidad para expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, así como elegir cómo reaccionar y sostener los propios derechos cuando es necesario. Además ser asertivo significa ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores, esto requiere saber escuchar y responder a las necesidades de los otros sin descuidar los propios intereses o principios.</p> </div>	20 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> • Hará un reflexión grupal <p>Ejemplo:</p> <p><i>“Como pudimos ver con el ejercicio anterior y los ejemplos que dieron, un indicador de que estamos siendo asertivos es que comunicamos eso que deseamos, sentimos y necesitamos a la persona correcta, en el momento oportuno, de forma amable, clara y honesta”.</i></p>	
Lobos y corderos	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formará equipos de máximo cinco participantes. A cada grupo se le entrega el anexo 11, el cual contiene una tabla y dos cartas (de un lobo y un cordero) que deberán recortas por la orilla. • Explicará que el objetivo es ganar la mayor cantidad posible de puntos. <p>Instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se realizarán 10 rondas en la que cada subgrupo deberá debatir y elegir una carta, sin conocer la elección del resto de los grupos. Por cada ronda de juego los equipos podrán sumar o restar puntos según el siguiente cuadro de puntuaciones: <div data-bbox="457 922 1711 1117" style="border: 1px solid orange; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Si en un equipo eligen “Lobo” y en los otros “Cordero”, los “Lobos” suman 10 puntos (+10) y los “Corderos” restan 30 puntos (-30) ✚ En caso de que todos los equipos elijan “Lobo”, todos restan 10 puntos (-10) ✚ Si todos eligen “Cordero”, todos suman 10 puntos (+10) </div> 2. Para la primera ronda, cada equipo contará con 3 minutos para debatir y optar por una de las cartas, sin conocer la elección del resto. Se la entregará al facilitador, quien dará a conocer todas las elecciones y realizará el cálculo de puntos para cada grupo. 	50 minutos

- Es importante que al finalizar cada ronda, todos conozcan la cantidad de puntos que llevan acumulados. Para esto, se diseñará una tabla en el pizarrón para ir completando a medida que avance el juego.

Por ejemplo, si en la primer ronda 3 grupos eligen “Lobo” y los otros 2 “Cordero”, la pizarra con los datos sería la siguiente:

Anexo 7. Lobos y corderos

Ronda	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5
1	10	-30	10	10	-30
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
Puntos					

- Luego se debe proceder de la misma manera para la 2da y 3er ronda.
- Después de la 3er. ronda se abre la “Primer Instancia de Negociación”. En cada equipo se deberá nombrar a un “Negociador”. En un lugar apartado, todos los negociadores debatirán la estrategia a seguir en sólo 5 minutos.
- Después, se juegan las rondas 4, 5 y 6, y a continuación se abre la “Segunda Instancia de Negociación”. La “tercer Instancia de Negociación” (y última) se realiza después de la ronda 9.
- Cuando finalice la ronda 10 debería estar la pizarra completa con los resultados finales.

El facilitador:

- Planteará las siguientes preguntas para responderlas escuchando la participación de al menos cuatro alumnos.

Ejemplo:

“Recuerdan que al principio de la dinámica que les mencioné que el objetivo era ganar la mayor cantidad posible de puntos... ¿siguieron este objetivo o intentaron ganarle al resto de los grupos?, ¿Por qué como primer impulso el objetivo fue ganarle a los otros?”

	<p><i>Si en vez de competir, los grupos hubiesen pensado en obtener el resultado trabajando en equipo, todos podrían haber terminado el juego con 100 puntos. (Sí por ejemplo en las 10 rondas todos eligen “Cordero”).</i></p> <p><i>¿Se puede pensar a los otros como unos colaboradores en vez de enemigos? Si hay más personas trabajando en lo mismo, ¿se puede alcanzar un mejor resultado?</i></p> <p><i>Si todos nos ayudamos en lograr los objetivos, ¿Creen que se puede llegar más fácil a conseguir el resultado?</i></p> <p><i>¿Qué sucedió en las Instancias de Negociación? ¿Por qué no se pusieron de acuerdo? ¿Algún equipo rompió un acuerdo? Cuando se rompieron los acuerdos, ¿el negociador mintió en la negociación o en el debate de subgrupo decidieron optar por no cumplir con lo pactado?</i></p> <p><i>Cuando se rompió un pacto ¿Qué sucedió con la confianza? ¿Cómo impacto un acuerdo no cumplido en las siguientes Instancias de Negociación?”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalmente <p>Nota: Se sugiere que el facilitador brinde a su grupo la siguiente información para cumplir con los objetivos de la sesión</p> <div style="border: 1px solid blue; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Negociar: Es la habilidad necesaria para llegar a un acuerdo y compromiso cuando las personas involucradas tienen puntos de vista diferentes. Por lo que podemos permitir que otro domine con su opinión o podemos imponernos, pero en estos casos alguien queda insatisfecho. Por esta razón lo mejor es buscar la forma de entablar un diálogo, escucharnos y expresarnos para juntos encontrar una solución que nos permita “ganar-ganar”</p> </div>	
Cierre	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectará el video de “Inteligencia emocional: empatía”, después de verlo, pedirá a dos participantes que identifiquen cuál es el mensaje del video y cuál es la relación con los temas aprendidos durante la sesión. 	15 minutos.

	<p>Video:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=4Hgmfkg-UTk</p> <ul style="list-style-type: none"> Finalmente, agradecerá la participación de todos en el taller, así mismo harán una reflexión acerca de lo que aprendieron, que descubrieron de sí mismos y lo que se llevan para analizar en su vida diaria. 	
--	---	--

SESIÓN 8	*Habilidades cognitivas Toma de decisiones	
OBJETIVO	<p>Los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Evaluarán los riesgos de una elección antes de llevarla a cabo. Examinarán la información sobre las diferentes opciones y sus resultados. 	
DURACIÓN TOTAL	120 minutos	
MATERIALES	Lápices, hoja de trabajo ¿Qué son las decisiones? (anexo 12) y ¿Cómo se toman las decisiones? (anexo 13)	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
Bienvenida	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> Saludará cordialmente al grupo manifestando el agrado y la satisfacción de continuar trabajando con ellos. Retomará a manera de listado los temas abordados durante las 7 sesiones anteriores, ya que todos tienen especial relevancia en la presente sesión. 	15 minutos
¿Qué son las	El facilitador:	30 minutos.

<p>decisiones?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le presentará al grupo una serie de situaciones que difieran en que se puede tener o no el control del desenlace de la misma. <p><i>Ejemplo:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Sudar cuando hago ejercicio</i> 2) <i>Hacer ejercicio físico (jugar, correr, andar en bici, bailar)</i> 3) <i>Que se rompa la rueda de la bicicleta</i> 4) <i>Comprarme un helado</i> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos expondrán las razones por las cuales es posible o no controlar cada situación. • Una vez que se tenga claro por el grupo qué es tener el control de la situación escribiremos en la pizarra la palabra DECIDIR y comentaremos que es tomar una decisión. <p>Retomando lo mencionado por los chicos el facilitador explicará qué es DECIDIR.</p> <p>Nota: Se sugiere que el facilitador brinde a su grupo la siguiente información para cumplir con los objetivos de la sesión.</p> <div style="border: 1px solid blue; padding: 10px;"> <p>Decidir es el resultado de un proceso mental y emocional de una persona o de un grupo de individuos.</p> <p>Desde que una persona se despierta, hasta que se acuesta está tomando muchas decisiones y elige qué desayunar, qué vestimenta usar, el medio de transporte, el almuerzo y muchísimas otras cosas. Cada uno de nosotros debe decidir infinidad de veces por día. Por supuesto, algunas de estas decisiones son más trascendentes que otras por sus repercusiones, podemos decir que tenemos el control de ellas, cuando únicamente dependen de nosotros o nuestra voluntad.</p> </div> <p>A continuación el facilitador repartirá al grupo la hoja <i>¿Qué son las decisiones?</i> (Anexo 6) con diferentes situaciones para que de forma individual, señalen aquellas que requieran de una decisión.</p>	
--------------------	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez señaladas, se reunirán y en plenaria, revisarán las coincidencias y discrepancias de las elecciones realizadas y entre todos tratarán de ponerse de acuerdo. • Después, los participantes formarán triadas y cada grupo propondrá dos nuevas situaciones: una en la que se tome una decisión y otra en la que no. <p>Finalmente se pondrá en común el trabajo de los grupos debatiéndose si las propuestas de éstos responden a la cuestión planteada o no.</p>	
El juego de las bolsas	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de iniciar la actividad introducirá dentro de bolsas negras distintos regalos de diferentes formas y peso, posteriormente las cerrará amarrándolas con un lazo o cinta. Es importante que haya por lo menos el número de bolsas correspondiente a la cantidad de participantes. • Indicará a los participantes que frente a ellos hay un grupo de bolsas de plástico, de las cuales primero tienen 15 segundos para elegir una sin abrirla ni tocarla, después está permitido levantar la bolsa durante 30 segundos para calcular su peso y decidir si se quedan con ella o quieren cambiarla por otra de las que han o no han elegido los compañeros, posteriormente por sólo 20 segundos tendrán la posibilidad de palpar el regalo a través de la bolsa y optar de nuevo por decidir si cambian o no el regalo, diciendo el porqué de su decisión. Finalmente, abrirán la bolsa, observarán el regalo y expresarán su satisfacción o no por la decisión tomada. • Planteará al grupo las siguientes preguntas, para responderlas en plenaria: <p><i>¿Es difícil tomar decisiones si no se tiene toda la información? ¿Tomamos algunas veces decisiones sin pararnos a pensar si tenemos toda la información que necesitamos?, ¿En qué situaciones elegimos sin pensar en las consecuencias de las distintas opciones?, ¿Cuántas decisiones tomamos sólo por intuición?, ¿Influyen nuestros valores en la toma de decisiones?</i></p>	35 minutos.
¿Cómo se toman las decisiones?	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivará a los estudiantes a que mediante lluvia de ideas, mencionen de qué forma creen que las personas toman decisiones, por ejemplo: dejando que otro tome la decisión por 	30 minutos

	<p>él/ella, evaluando todas las opciones posibles, de forma impulsiva, quedándose paralizado por alguna emoción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectará el video “El puente” <p>Video:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=LAOICItN3MM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después, cada participante llenará la hoja de ¿Cómo se toman las decisiones? y finalmente, en plenaria reflexionarán sobre los riesgos, ventajas, desventajas y consecuencias posibles de cada una de las formas señaladas. 	
Cierre	<p>El facilitador:</p> <p>Repartirá al grupo la hoja Toma de decisiones paso a paso, solicitará ayuda para que cada alumno lea en voz alta uno de los pasos para tomar decisiones y después continúe su compañero de la derecha.</p> <p>Explicará que este tema se retomará en la siguiente sesión, motivo por el cual es fundamental que asistan.</p>	10 minutos.

SESIÓN 9	*Habilidades cognitivas Toma de decisiones	
OBJETIVO	Los participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Identificarán los pasos para la toma de decisiones y los pondrán en práctica • Analizarán las diversas formas en que se puede tomar una decisión y las consecuencias que implica. 	
DURACIÓN TOTAL	120 minutos	
MATERIALES	Plumones de colores, hojas blancas, bocinas, proyector, computadora, bocinas.	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
Bienvenida	El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • Saludará al grupo con energía y buena actitud, comentará que dará continuidad al tema de toma de decisiones. • Preguntará si hay alguna duda de la sesión anterior, en caso de ser así, la responderá. 	10 minutos
La fiesta	El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> • Repartirá una hoja y un plumón de diferente color a cada quién, es importante que no lo cambien. • Indicará que la dinámica consiste en imaginar que están todos en la mejor fiesta del bachillerato y su misión es recolectar la mayor cantidad posible de firmas de sus compañeros mientras suene la música, pero cuando se deje de escuchar, todos deberán detenerse. (así lo hará el facilitador en tres ocasiones). • Adicionalmente, sin que los demás se den cuenta, elegirá a uno de los participantes al cual le entregará el plumón café y solicitará que no firme ni deje que le firme nadie su hoja • Una vez terminado el tiempo pedirá que cuenten sus firmas y preguntará quién tiene el mayor 	55 minutos

número de firmas.

- Después preguntará quién tiene las firmas de determinados colores

Ejemplo:

“Bueno chicos, se nota que la fiesta estuvo muy divertida, observe a muchos de ustedes riendo y platicando con sus compañeros. Pero ahora quiero preguntarles ¿quién tiene la firma de los siguientes colores, porque cada uno tiene un significado y lo compartirán aquellos que tengan ese color en su hoja?”

Rojo: Tuvo relaciones sexuales sin protección y tiene SIDA

Negro: Ingirió y compartió drogas con una jeringa y tiene SIDA

Verde: Tuvo relaciones sexuales sin protección y tiene herpes

Azul marino: Salió de la fiesta bajo estado de ebriedad y al conducir a toda velocidad se mató junto con los que viajaban con él/ ella

Naranja: Tuvo relaciones sin protección y quedaron embarazados

Morado: Salió de la fiesta y en el camino a su casa encontró una pandilla con la que desde hace tiempo tienen pelea, se agarraron a golpes, un chico falleció y los acusan de robo

Amarillo: Sólo bebió una cerveza, no tuvo relaciones sexuales ni ingirió drogas

Blanco: Tuvo relaciones sexuales con protección

- Motivará al grupo para que mediante lluvia de ideas respondan qué implicaciones tendrá a nivel físico, mental y social lo que les acaba de ocurrir.
- Guiará la reflexión sobre la probabilidad de que sucedan las distintas consecuencias, (tanto positivas como negativas) señaladas en la lluvia de ideas.
- Compartirá la frase: “Si no estamos dispuestos a asumir una consecuencia, tal vez, será mejor evitarla, eligiendo la opción que garantice que dicha consecuencia no se va a producir”.
- Escuchará la opinión de los participantes sobre el video y la frase, para cerrar la actividad con una reflexión.

Nota: Se sugiere que el facilitador brinde a su grupo la siguiente información para cumplir con los objetivos de la sesión.

	<p>Un paso fundamental de la toma de decisiones implica ser capaz de predecir lo que podría suceder si hacemos algo o lo omitimos, es decir, entre mejor pensemos en ese pronóstico de resultados es más probable que elijamos de manera adecuada y logremos el resultado que estamos buscando. Sé que esto puede sonar complicado, pero afortunadamente sólo es cuestión de práctica para ir mejorando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para concluir la actividad, proyectará los siguientes videos: <p>Video:</p> <p>a) Yo elegí la vida https://www.youtube.com/watch?v=ZfLvBUor80Q</p> <p>b) Campaña de prevención ITS y VIH-SIDA https://www.youtube.com/watch?v=tOUUknaRzMc</p>	
<p>Evaluación</p> <p>Practicamos la toma de decisiones</p>	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntará a los participantes qué dilemas en relación con la salud se les plantea en la vida real. • Escribirá en el pizarrón los dilemas planteados por el grupo. • Formará equipos de tres integrantes <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elegirán sólo uno de los dilemas escritos en el pizarrón. • Responderán las preguntas de los Pasos para la toma de decisiones (anexo 14.9). • Escogerán a uno de los integrantes para ser el representante y explicar su cuadro al resto de los equipos. • Escucharán con atención la aportación de todos los equipos; en caso de tener alguna duda o comentario levantarán su mano para esperar su turno y participar. 	<p>50 minutos.</p>
<p>Cierre</p>	<p>El facilitador:</p> <p>A modo de reflexión personal les preguntará al grupo qué creen que pasaría a corto, mediano y largo</p>	<p>5 minutos.</p>

	<p>plazo el tomar una mala decisión respecto a las situaciones planteadas en el ejercicio anterior. ¿Cómo afectaría su vida?</p> <p>Agradecerá la participación de todos, además los invitará a asistir a la siguiente sesión ya que es el cierre del taller y se abordará el tema de proyecto de vida.</p>	
--	---	--

SESIÓN 10	Cierre del taller	
OBJETIVO	<p>Los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionarán sobre quiénes son y hacia dónde dirigen el rumbo de su vida. • Analizará la manera en que aplicará los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos en el taller • Realizarán el Post-test 	
DURACIÓN TOTAL	120 minutos	
MATERIALES	Post-test, lápices, proyector, computadora, bocinas, hojas, colores, plumines, cinta adhesiva.	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
Bienvenida	<p>El facilitador:</p> <p>Saludará al grupo de forma amigable y cálida, recordará al grupo que en esa sesión se realizará el cierre del taller.</p>	5 minutos.
Atrévete a soñar	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectará el video “Atrévete a soñar”, después de verlo, el grupo recapitulará el mensaje que encuentran en él y qué relación tiene con lo vivido durante el taller. 	15 minutos.

	<p>Video: Atrévete a soñar</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ob0qM06L4MA</p>	
Escudo de armas	<p>El facilitador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dará las siguientes indicaciones para realizar su escudo de armas <p>Ejemplo:</p> <p>“Cada uno de ustedes va a realizar su propio escudo personal en 15 minutos. Para ello van a tomar una hoja blanca y la van a doblar en cuatro, en ella deben representar por medio de dibujos los siguientes aspectos”</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Centro: ¿Quién soy? (aspectos positivos) ✚ Cuadro superior izquierdo: ¿Qué quiero lograr en mi vida? ✚ Cuadro superior derecho: ¿Para qué lo quiero lograr? ✚ Cuadro inferior izquierdo: ¿Cómo lo lograré? ✚ Cuadro inferior derecho: ¿Cuál es mi mayor sueño? <ul style="list-style-type: none"> • Indicará que cuando todos hayan terminado su trabajo, elegirán un lugar en la pared y lo pegarán con diurex. <p>Los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observarán con atención cada uno de los dibujos de sus compañeros • Regresarán a sus lugares • Podrán hacer preguntas a sus compañeros sobre el significado de sus trabajos, así como comentar los aspectos que han llamado su atención. <p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizará el cierre de la actividad 	40 minutos

	<p>Nota: Se sugiere que el facilitador brinde a su grupo la siguiente información para cumplir con los objetivos de la sesión.</p> <div style="border: 1px solid blue; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Durante la adolescencia y juventud se toman muchas decisiones importantes. Decisiones que requieren de voluntad y esfuerzo, por esa razón, es fundamental que tengamos claro quién somos y hacia dónde vamos, para así entre todas las alternativas que hay tomar las mejores decisiones para nosotros mismos.</p> <p>Necesitamos darnos cuenta que lo que elijamos va a impactar los siguientes 10, 20 o más años de nuestra vida, por ejemplo, habrá decisiones tan trascendentales como quieres casarte, vivir en unión libre o mantenerte soltero; quieres hijos (cuántos) o prefieres no tenerlos; quieres estudiar una carrera, un idioma, un oficio o trabajar; dónde y cómo quieres vivir.</p> </div>	
<p>Cuestionario Post-test</p>	<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repartirá el cuestionario final del taller • Explicará las instrucciones del cuestionario y resolverá dudas del mismo • Recogerá los cuestionarios. 	
<p>Evaluación y Cierre</p>	<p>El facilitador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedirá a los participantes que respondan el anexo 14.10 en el cual se hace un análisis personal de lo aprendido durante el taller. • Dará la indicación para que todos formen un círculo y se tomen de las manos, acto seguido, en solamente una palabra cada participante dirá en una palabra qué se llevan del taller • Realizará el cierre del taller • Agradecerá la participación y asistencia de todos el grupo 	<p>25 minutos.</p>

Conclusiones

Un enfoque basado en habilidades para la vida permite a los adolescentes, desarrollar desde motivaciones intrínsecas y extrínsecas, hasta una serie de competencias psicosociales para afrontar en forma efectiva los desafíos y exigencias de la vida, también promueve la adquisición de aptitudes personales para optar por estilos de vida y comportamientos saludables, aunado a actitudes resilientes.

A lo largo de los 5 capítulos, se realizó revisión bibliográfica, se describieron las Habilidades para la Vida y su impacto en la población. Además se demostró que tal y como revelan diversas investigaciones con población mexicana (Figueroa, Gutiérrez, Pacheco, 2014; Organización Panamericana de la Salud, 2001) implementar programas sobre este tema en adolescentes, es efectivo para disminuir los factores de riesgo en la población asociados con el consumo de drogas y conductas de riesgo.

Resulta primordial prestar especial atención a la identificación, motivación e implicación activa de los grupos poblacionales que se hallan en situaciones de mayor vulnerabilidad. Para poder hablar de la necesidad de prevención selectiva en el tema de habilidades para la vida. De acuerdo a los Centro de Integración Juvenil (2011) esto significa, a edades más tempranas en las que los adolescentes no han consumido sustancias tóxicas e iniciado su vida sexual, ya que adquirir más habilidades funge como factor protector, especialmente en una etapa en la cual son vulnerables a desarrollar problemas relacionados con la salud pública como es la violencia, prácticas sexuales sin protección y el consumo de drogas

Un aspecto a considerar en la aplicación del presente taller es el contexto, puesto que la manera en que los adolescentes y jóvenes interpretan la realidad, depende en gran medida de los factores externos como lo social, económico, educativo y cultural. Así mismo, el entorno familiar juega un papel importante en la formación de sus procesos internos, donde intervienen las creencias y estereotipos alrededor de los temas a revisar en cada una de las sesiones del taller.

Por ello, es recomendable indagar en las actitudes y creencias que hay en la población con la que se trabaje, en torno a los temas que conforman las conductas de riesgo, para así abordar los temas de manera trascendente y obtener resultados significativos.

A la par de la intervención de manera directa con la población objetivo, habrá que trabajar de forma interdisciplinaria e involucrar a los diferentes actores de la sociedad, especialmente a los padres de familia y la comunidad, para junto con los especialistas generar estrategias intensivas y que representen un esfuerzo longitudinal (Becoña, 2003).

Cabe señalar que si bien es cierto que diversas investigaciones demuestran un cambio positivo y significativo después de la intervención en Habilidades para la Vida, mediante talleres o cursos breves. Se ha observado que este se ve disminuido conforme pasa el tiempo, a razón de que el entorno sigue siendo el mismo y no se continúan reforzando dichas habilidades, por tal motivo resulta fundamental que se trabaje de manera longitudinal, desde educación básica, basándose en las distintas etapas de desarrollo de la población objetivo.

Sin embargo, es necesario hacer algo al respecto. La realidad es que la presencia o falta de las habilidades sociales, emocionales y cognitivas, tiene un impacto en las relaciones que se construyen con los demás; la salud física y emocional; la formación académica y profesional. Pero dichas habilidades no son inherentes al ser humano, esto significa que es necesario aprenderlo y por lo tanto que se puede educar en ello.

Tal educación requiere hacerse sistemáticamente, implica, disponer de tiempo, apoyo, financiación y asesoría, respecto a cómo hacerlo de la mejor forma posible sustentándose en la bibliografía y estudios para gestionar un cambio curricular en el cual se imparta por lo menos una hora a la semana clases sobre Habilidades para la vida. Desde este escenario, los psicólogos, pedagogos y docentes podemos aportar mucho y con ello reafirmamos nuestro compromiso con una

educación fundamentada en la gestión de las emociones, empatía, relaciones interpersonales y toma de decisiones.

Está claro que, si bien existen diversas investigaciones sobre las Habilidades para la Vida, desde hace más de veinte años siguen enfrentando retos como la comprensión de que cada habilidad está determinada por las normas y valores que definen lo que es un comportamiento apropiado en cada contexto social y cultural, lo cual quiere decir que pueden cambiar de un lugar a otro. Por ejemplo, la habilidad para comunicarse es importante, pero sus elementos como el contacto visual y el tono de la voz apropiados, pueden cambiar de un país a otro.

Aunado a ello se encontró que tras la revisión bibliográfica, la mayor parte de las intervenciones presenta poca investigación acerca de los procesos de enseñanza de las HpV, así como de las metodologías para evaluar el impacto de los programas, por lo que es importante favorecer la creación de grupos de expertos e instituciones académicas para realizar estudios rigurosos de corto, mediano y largo plazos que aporten elementos para mejorar las estrategias de capacitación y el diseño instruccional propuesto en cada taller, curso o asignatura que aborde dichos temas.

Vale la pena señalar que en México empieza a observarse un cambio en la revalorización de tales habilidades, ya que desde 2014, en el nuevo modelo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de Educación Media Superior, a través del programa “Construye T” que consta de 12 sesiones por semestre, con una duración de 20 minutos.

En ese sentido, ante la problemática psicosocial, la presente propuesta, es un esfuerzo inicial para dar respuesta al actual panorama, la cual, cabe señalar ha sido un trabajo colaborativo por parte de la Facultad de Psicología y el Programa de Habilidades para la Vida creado por la Dra. Mariana Gutiérrez Lara. Está claro que aún hay mucho por hacer y como ya se mencionó antes existen diferentes rutas de acción, sin embargo, tenemos la certeza de que las intervenciones e

investigaciones realizadas abrirán nuevos caminos de entendimiento y acción, de manera que cada día mediante la interdisciplinariedad, seamos más capaces de conseguir una formación integral en el ser humano y en consecuencia a una promoción de la salud que conduzca a una vida más plena. La meta es realizar el cambio transformador necesario para configurar un futuro más próspero y sostenible.

Referencias

- Acero, A. (2004). *Guía práctica para una prevención eficaz. Asociación de Técnicos para el Desarrollo de Programas Sociales*. Achirica}
- Alfaro Martínez, L. B., Sánchez Oviedo, M. E., Andrade Palos, P., Pérez de la Barrera, C., & Montes de Oca, A. (2010). *Habilidades para la vida, consumo de tabaco y alcohol en adolescentes*.
- Alwan, A., Armstrong, T., Bettcher, D., Branca, F., Chisholm, D., Ezzati, M., & Wild, C. (2010). *Informe sobre la situación mundial de las enfermedades no transmisibles 2010: Resumen de orientación*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Andrade, P., Alfaro, L., López, M., Pérez, C., & Sánchez, M. (2008). *Habilidades para la vida. Manual del profesor. Programa de Prevención de Adicciones en el Bachillerato de la UNAM*. UNAM; México.
- Arbex, C. (2002). *Guía de intervención: Menores y consumo de drogas*. ADES: Madrid
- Arbex, C. (2005). "La vulnerabilidad en los menores: el espacio socioeducativo". En Instituto Deusto de Drogodependencias, *Los menores vulnerables y su relación con las drogas*. Bilbao: Instituto Deusto de Drogodependencias. Pp. 77-100.
- Ariza, C. & Nebot, M. (2004). La prevención del tabaquismo en los jóvenes: realidades y retos para el futuro. *Adicciones*, 16(5), 359-378.
- Arancibia, G. & Pérez, X. (2007). Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes. *Ajayu*, 5(2), 133-155. Recuperado el 2 de marzo de 2017 de, <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/Ajayu/v5n2/v5n2a1.pdf>.

- Balda, M. & Miranda, M. (2012). *Menores vulnerables y consumo de sustancias: detección e intervención*. España.
- Ballesteros, A. & Elías, E. (1983). *La Educación de los Adolescentes*. México: Patria.
- Becoña, E. (2002). Bases científicas de la prevención de las drogodependencias. Madrid: Ministerio del Interior.
- Becoña, E. (2007). Bases psicológicas de la prevención del consumo de drogas. *Papeles del Psicólogo*, 28(1), 11-20.
- Benjet, C., Borges, G., Blanco, J., Rojas, E., Fleiz, E., & Méndez, E. (2009). La encuesta de salud mental en adolescentes de México. *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*, 90.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editors.
- Bisquerra, R. & López, É. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Monografías escuela española.
- Bisquerra, R. & Pérez, E. (2007). Las competencias emocionales. *Facultad de educación. UNED*. 21 (10), 61 - 90
- Botvin, G. (2000). "Preventing Drug Abuse in Schools: Social and Competence Enhancement Approaches Targeting Individual-Level Etiological Factors". *Addictive Behaviors*, 25, 887-897.
- Botvin, G. (2009). *Life Skills Training. Promoting Health and Personal Development*. EUA: Life Skills.
- Bundy, D. (2003). Focusing resources on effective school health: a FRESH start to improving the quality and equity of education. *Controlling disease due to helminth infections*, 25, 99.

- Caballo, V. (1991). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales. México: Siglo XXI.
- Cabildo, H. (2002). Salud mental: Enfoque preventivo. México: Unión
- Cáceres, D., Salazar, I., Varela, M., & Tovar, J. (2006). Consumo de drogas en jóvenes universitarios y su relación de riesgo y protección con los factores psicosociales. *Universitas Psychologica*. 5(33), 521-534.
- Casillas, C., & Vargas, L. (1985). Alimentación y nutrición en la adolescencia. *Cuadernos de nutrición*, 8(3), 17-24.
- Calleja, N. & Aguilar, J. (2008). Por qué fuman las adolescentes: Un modelo estructural de la intención de fumar. *Adicciones*, 20(4), 378-394.
- Campollo, O. & López, M. (2003). Análisis Comparativo de Programas de Prevención de Adicciones en México. *Anuario de Investigación en Adicciones*. Vol. Nov. 2003.
- Carrasco, G., & Luna, A. (2001). *Habilidades para la vida*. Madrid: Thomson Editores.
- Cascón, S. (2000). *La alternativa del juego I, Juego y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Center for Populatio Options & Asociación Demográfica Costarricense. (1990). *Cómo Planear mi vida*. EUA – Costa Rica: Autor
- Comas, R., Moreno, G. & Moreno, J. (2003). Programa de toma de decisiones y solución de problemas. Madrid: Asociación “Deporte y vida”
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (2000). “Equidad, desarrollo y ciudadanía”. Recuperado el 10 de abril de 2018 de,

http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2686/S2006536_es.pdf?sequence=2

Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (2003). “Elevadas tasas de deserción escolar en América Latina”. CEPAL: Panorama social de América Latina 2001-2002. Consultado el 15 de diciembre de 2017, Recuperado en:

http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36462/NOTAS25ESP_es.pdf?sequence=1

Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (2008). Guía para la prevención del Consumo de Cannabis en Población Vulnerable e inmigrantes Visión diferencial para ambos sexos. Editado por el Consejo General de Colegios. Extraído el 20 de enero de 2019 desde www.unad.org/biblioteca/publicaciones/manuales/.

Choque, L. & Chirinos, J. (2009). Eficacia del Programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11(2).

De La Barrera, C. P. (2012). Habilidades para la vida y consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos. *Adicciones*, 24(2), 153-160.

Delgado, P., Raúl, J., & Palos, P. A. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de educación y desarrollo*, 7(1), 5-16.

Díaz-Barriaga, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 2ª edición. México: Mc Graw Hill.

Dinn, W. M., Aycicegi, A., & Harris, C. L. (2004). Cigarette smoking in a student sample: neurocognitive and clinical correlates. *Addictive behaviors*, 29(1), 107-126.

Elias, M. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. En: M. Elias y H. Arnold (Editores) *The Educators guide to emotional intelligence and academic achievement*. California: Corvin Press.

- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Education.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana en Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). 2012. *Alcohol Drinking Patterns in Latin America Comparative Analysis of Nine Countries*.
- Florenzano, R. (1996). *Familia y salud de los jóvenes*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hawkins, J. D. y Weis, J. G. (1985). The social development model: an integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6, 73-97.
- Hernández, A. (1996). *Familia y adolescencia: Indicadores de salud*. Manual de aplicación de instrumentos. Ed. F. Kellogg. OPS.
- Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones en la Ciudad de México. (2012). *Consulta Juvenil sobre las Adicciones en el Distrito Federal*. México
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2015). Principales resultados de la encuesta Intercensal. Recuperado el 2 de agosto de 2018 de, http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2012). "Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud". México. Recuperado el 7 de junio de 2018 de, http://www.cinu.mx/minisitio/juventud_2013/Juventud_INEGI.pdf
- Izquierdo, M. (2003). *El mundo de los adolescentes*. México: Trillas
- Jeffrey, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural*. México: Prentice Hall

Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Journal of adolescent Health*.

Jessor, R. y Jessor, S.L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Nueva York: Academic Press.

Kohn, R., Levav, I., Almeida, J. M. C. D., Vicente, B., Andrade, L., Caraveo-Anduaga, J. & Saraceno, B. (2005). Los trastornos mentales en América Latina y el Caribe: asunto prioritario para la salud pública. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 18, 229-240

Kaplan, L. (1996). *Adolescencia: el adiós a la Infancia*. Buenos Aires: Paidós.

Lange, I. & Vio, F. (2006). *Guía para Universidades Saludables y otras Instituciones de Educación Superior*. Ministerio de Salud. Departamento de Promoción de la Salud en Chile. Recuperado el 25/03/17 de: <http://www.7.uc.cl/ucsaludable/img/guiaUSal.pdf>

López, F., Peralta, I., Muñoz, M., & Godoy, J. (2003). Autocontrol y consumo de drogas. *Adicciones*, 15(2), 127-236.

Luna, A. & Laca, F. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes de bachilleres. *Revista de psicología*. 32-65.

Mangrulkar, L., Whitma, C., y Posner, M. (2001). *Enfoque de Habilidades para a Vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Mantilla, L. & Chahín, I.D. (2006). *Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*. EDEX. Bilbao.

Marchesi, A.; Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Fundación Santa María. Madrid.

Martínez-Mantilla, J. A. Amay-Naranjo, W., Campillo, H. A. Díaz-Martínez, L.A., & Campos-Arias, A. (2008). Consumo diario de cigarro en adolescentes

- estudiantes: factores psicosociales relacionados con el género. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16(5).
- Martínez-Otero, V. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1349Martinez.pdf>
- Martínez, S. (2000). El adolescente y sus pares. En Dulanto, G.E. *el Adolescente*, México, D.F.: Mc Graw-Hill.
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 61-89.
- Mendoza, R., Batista, J., Sánchez, M., Carrasco, A (1998). El consumo de tabaco, alcohol y otras drogas en los adolescentes escolarizados españoles. *Gac Sanit* 12: 263-71.
- Mestre, M. Samper, P. & Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, (2), 227-232.
- Montoya, I. & Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Revista deformación del Professorat.* (4), 1 – 5.
- Moreno, K. (2006). *Habilidades para la vida. Guía para educar con valores.* México: Centros de integración Juvenil.
- Naimi, T., Brewer, R., Mokdad, A., Denny, C., Serdula, M. & Marks J. (2003). "Binge Drinking Among US Adults". *JAMA* 289: 70-75.
- Organización Mundial de la Salud. (1999). *Guidelines: Life Skills Education Curricula for Schools.* Ginebra: Suiza
- Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable en niños y adolescentes.* Washington, DC: Autor.

Organización para la Cooperación y Desarrollos Económicos (2014). "Elementos clave sobre el estado de la Educación en México, en Panorama de la Educación 2010. Recuperado el 18 de junio de 2018, de <http://www.oecd.org/document/4/0,3746>

Palos, P. A., de la Barrera, C. P., Martínez, L. B. A., Oviedo, M. E. S., & de Oca, A. L. M. (2009). Resistencia a la presión de padres y pareja y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Adicciones*, 21(3), 243-250.

Papalia, D. (2004). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw-Hill.

Pérez, A., & Sierra, D. (2007). Recuperación natural y recuperación con tratamiento del consumo de drogas y alcohol. *Adicciones*, 19(4), 409-422.

Pérez, M. (2008). *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas para el afrontamiento a su entorno inmediato*. Tesis doctoral. Universidad de Granada: España. Recuperado el 20 de julio de 2018 de, <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2093/1/17705381.pdf>

Pérez, M. & Guevara, L. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(3), 1-29.

Pérez, M., Vélez, R. & Fernández, M. (2003) *Servicios a la comunidad: animación sociocultural*. Volumen II. MADRID: MAD

Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Psikolibro.

Pinto, E. (s/a). ¿Saber negociar con tu hijo adolescente? Negociación sí, chantaje no.

Recuperado el 11 de Mayo de 2018 en: <http://psicopediahoy.s3.amazonaws.com/NegociarConTuHijoAdolescente.pdf>

Prado, G., Sandoval, A. & Umbrilla, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista colombiana de psicología*. 13 (1), 17 – 32.

- Reynales-Shigematsu, L. M., Rodríguez-Bolaños, R., Ortega-Ceballos, P., Flores Escartín, M. G., Lazcano-Ponce, E., & Hernández-Ávila, M. (2011). Encuesta de tabaquismo en jóvenes. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Rice, P., Carnicero, C. & Antoniorev, J. (2000). Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura (No. 159.922. 8). Prentice Hall.
- Roca, E. (2014). Cómo mejorar tus habilidades sociales. ACDE.
- Santrock, J. (2004). Adolescencia. Psicología del desarrollo. España: Mc Graw Hill
- Schulenberg, J. E., & Maggs, J. L. (2002). A developmental perspective on alcohol use and heavy drinking during adolescence and the transition to young adulthood. *Journal of Studies on Alcohol, Supplement*, (14), 54-70.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior. Recuperado el 12 de agosto de 2018, de: <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011, Guía para el maestro, Tutoría. Ciudad de México: Autor
- Secretaría de Salud, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia: Fundación Gonzalo Río Arronte. (2009) Habilidades para la vida. Guía práctica y sencilla para el Promotor Nueva Vida. México: Autor.
- Sawyer, S., Afifi, R., Bearinger, L., Blakemore, S., Dick, B., Ezeh, A., & Patton, G. C. (2012). Adolescence: a foundation for future health. *The Lancet*, 379(9826).
- Schuwebel, R. (1991). Decir no, no es suficiente: Cómo tratar a su hijo en el tema de las drogas. México: Paidós.
- Shaffer, D., & Velázquez Arellano, J. (2000). Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia.

Soares, R., Naritomi, J., 2010. Understanding high crime rates in Latin America. In: Di Tella, R., Edwards, S., Schargrotsky, E. (Eds.), *The Economics of Crime: Lessons for and from Latin America*. University of Chicago Press, Chicago, IL

Shure y Healey (1993). *Interpersonal Problem Solving and Prevention in Urban School Children*. Presentado en la convención anual de la American Psychological Association, Toronto. Agosto

Simons-Morton, B., Haynie, D. L., Crump, A. D., Eitel, P., & Saylor, K. E. (2001). Peer and parent influences on smoking and drinking among early adolescents. *Health education & behavior*, 28(1), 95-107.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 69-74.

Tavera, S., & Martínez, M. J. *Prevención de las adicciones y promoción de conductas saludables para una nueva vida. Guía para el promotor de "Nueva vida"*

Universidad Autónoma de la Ciudad de México & Instituto para la Atención y Prevención de las adicciones. (2012). *Manual de Habilidades para la Vida. Para facilitadores Institucionales HPV del Instituto de Enseñanza Media Superior*. Ciudad de México: Autor.

Uribe, R., Escalante, M., Arévalo, M., Cortez, E., & Velásquez, W. (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Perú: Ministerio de Salud de Perú.

Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. México: Mar-Eva.

Varona, S. (1991). *Efectos de un programa para la sustitución de la agresión mediante el desarrollo de habilidades sociales y el autocontrol en menores de*

11-15 años en condiciones especialmente difíciles institucionalizados del COMAIN. Tesis Maestría. Lima: UPCH.

Vásquez, R. (1983). Validación de un programa de aprendizaje estructurado en adolescentes deficientes en habilidades sociales del 4º año de secundaria. Tesis Bachiller. Lima: UPCH.

Vega, A. (1998) Como educar sobre el alcohol en las escuelas. España; Amarú

Zanini, D., & Forns, M. (2005). Afrontamiento de problemas, personalidad y malestar psicológico en adolescentes. En E. Domènech (Coord), Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia (pp. 123-146). España: Ciencia y técnica.

Anexo 1. Hoja de consentimiento informado para padres

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Psicología

Fecha: _____

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES

Nombre de la escuela: _____

Título del Proyecto: _____

Investigador Principal: _____

Datos de la madre, padre o tutor del/la menor

Nombre completo: _____

Domicilio: Calle _____, Col. _____

Alcaldía _____ C.P. _____, CDMX.

Teléfono de casa: _____ Celular: _____

Manifiesto:

Yo _____ (madre/ padre/ tutor) manifiesto que consiento y otorgo de manera voluntaria mi permiso para que mi hijo/a _____ (nombre del/la menor) participe en el Taller, luego de que declaro que conozco en su totalidad la información sobre dicho proyecto, el objetivo, así como los beneficios directos e indirectos y en el entendido de que:

- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para ambos en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarlo (a) del proyecto si lo creo conveniente a sus intereses, informando mis razones para tal decisión.
- No requiero realizar ningún gasto económico, ni recibiremos remuneración alguna para la colaboración en el taller.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de la participación de mi hijo/a
- Autorizo tomar segmentos, fotos o datos estadísticos para utilizarlos en presentaciones que informen los resultados de este proyecto de investigación o con propósitos educativos.

Nombre y firma del/la Director(a)
de la escuela

Nombre y firma de madre/ padre/ tutor

Nombre y firma del/la Tallerista

Nombre y firma del/ la menor de edad

Anexo 2. Cuestionario de Educación Emocional (CEE)

Nombre: _____ Edad: _____

Sexo: (H) (M) Grado y Grupo: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Responde con sinceridad a las siguientes preguntas, para ello piensa en ti antes de responder. Contesta colocando una X en la casilla que tú consideres más adecuada. Recuerda que no hay respuestas buenas ni malas, sólo nos interesa tu opinión. **Todas tus respuestas son confidenciales.**

	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
1. Estoy satisfecho de lo que aprendo en la escuela.				
2. Me encuentro a gusto en la escuela.				
3. Cuando tengo un problema intento resolverlo.				
4. Me vienen ideas a la cabeza que no me dejan dormir en la noche.				
5. Organizo bien mí tiempo libre.				
6. Soy cariñoso con los demás.				
7. Me gusta explicar mis problemas a otras personas de confianza.				
8. Me siento bien conmigo mismo.				
9. Tengo facilidad para empezar a hablar con alguien a quien quiero conocer.				
10. Tengo la sensación de que a mis compañeros les gusta estar conmigo.				
11. Cuando tengo un problema valoro todas las posibles soluciones para poder escoger la mejor.				
12. Pienso que mi salud es buena.				

13. Cuando me dicen que he hecho algo muy bien, me quedo asombrado.				
14. Si mis amigos están preocupados, yo también me siento preocupado.				
15. Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: ¡Estupendo!, ¡Lo he conseguido!, etc.				
16. Cuando cometo alguna estupidez me siento tan mal que deseo que me trague la tierra.				
17. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar delante de toda la clase.				
18. Cuando tengo algún problema, le pido ayuda a mis padres.				
19. Cuando tengo un problema, procuro				
20. Me siento muy mal cuando los demás critican lo que hago.				
21. Cuando veo que he molestado a alguien procuro pedirle disculpas.				
22. Me gusta tal y como soy físicamente.				
23. Antes de tomar una decisión pienso en sus ventajas e inconvenientes.				
24. Me siento triste sin ningún motivo.				
25. Estoy satisfecho de las relaciones que tengo con mis familiares.				
26. A mi familia le gusta como soy.				
27. Aprendo de cómo los demás resuelven sus problemas.				
28. Pienso seriamente que no vale la pena vivir.				
29. Me gusta encargarme de tareas importantes.				
30. Soy una persona amable.				
31. Cuando tengo un problema pienso en diversas soluciones para resolverlo.				
32. Me entusiasmo con grandes proyectos que luego son irrealizables.				

33. En general me cuesta trabajo dirigirme a los profesores para contarles alguna cosa				
34. Tengo miedo a equivocarme cuando hago cualquier cosa.				
35. Noto fácilmente si tengo algún problema.				
36. Me parece que soy culpable cuando algo no me sale bien.				
37. Noto si los demás están de buen o mal humor.				
38. Estoy satisfecho con lo que tengo.				
39. Me tomo el tiempo suficiente para analizar con detalle cada problema que me preocupa.				
40. Me siento unas veces alegres y otras ocasiones triste (sin saber por qué).				
41. Participo bastante en los trabajos de grupo.				
42. Me desanimo mucho cuando algo me sale mal.				
43. Acostumbro a saber qué pasos dar para solucionar mis problemas.				
44. Me siento harto de todo.				
45. Cuando no sé alguna cosa, busco y encuentro la información necesaria sin demasiada dificultad.				
46. Creo que yo actúo correctamente.				
47. En el caso de que no haya podido resolver un problema a la primera, busco otras soluciones para conseguirlo				
48. Tengo en cuenta los sentimientos de los demás.				
49. Me siento satisfecho de las cosas que hago.				
50. Pienso que la vida es triste.				
51. Cuando pienso diferente a los demás me callo.				
52. Si me enfado con alguien se lo digo.				
53. Participo en las actividades que se organizan en la colonia donde vivo.				

54. Me considero popular entre los chicos y chicas de mi edad.				
55. Doy las gracias a aquellos que han sido amables conmigo.				
56. Intento pensar en mi futuro, imaginar qué tipo de vida quiero llevar y qué haré para conseguirlo.				
57. Cuando necesito ayuda acostumbro pedirla.				
58. Hablar con los demás me resulta bastante complicado, hablo poco y encima me da pena.				
59. Si alguien que no conozco se intenta colar, le digo educadamente que espere su turno.				
60. Me cuesta hablar con otras personas a quienes conozco poco.				
61. Me pongo nervioso fácilmente.				
62. Creo que la suerte influye en las cosas que me pasan.				
63. Procuero felicitar a los demás cuando hacen algo bien.				
64. Me siento cansado y desanimado sin ningún motivo.				
65. Sonrío y saludo a los conocidos que me encuentro.				
66. Me cuesta hablar de mis sentimientos con mis amigos y amigas.				
67. Procuero realizar las actividades de clase lo mejor que puedo.				
68. Me siento una persona feliz.				
Gracias por tu valiosa participación				

Anexo 3. Cuestionario de estilos de vida Saludable (Lange & Vio, 2006)

Nombre: _____ Edad: _____

Sexo: (H) (M) Grado y Grupo: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Responde con sinceridad a las siguientes preguntas, para ello recuerda cómo ha sido tu vida el último mes. Contesta colocando una X en la casilla que tú consideres más adecuada. Recuerda que no hay respuestas buenas ni malas, sólo nos interesa tu opinión. **Todas tus respuestas son confidenciales.**

Al finalizar, por favor suma los puntos y anótalos.

FAMILIA Y AMIGOS

- Tengo con quien hablar de las cosas que son importantes para mí.
2) Casi siempre 1) A veces 0) Casi nunca
- Yo doy y recibo cariño
2) Casi siempre 1) A veces 0) Casi nunca

ACTIVIDAD FÍSICA

- Soy integrante activo de un grupo de apoyo a mi salud y calidad de vida (organizaciones de autocuidado, clubes de enfermos crónicos, deportivos, religioso, mujeres, adultos mayores, vecinales y otros) Yo participo:
2) Casi siempre 1) A veces 0) Casi nunca
- Yo realizo actividad física (caminar, subir escaleras, trabajo de casa o de jardín) o deporte durante 30 minutos cada vez:
•
2) Tres o más veces por semana 1) Una vez por semana
0) No hago nada
- Yo camino al menos 30 minutos diariamente.
2) Casi siempre 1) A veces 0) Casi nunca

NUTRICIÓN

- Como 2 porciones de verduras y 3 de frutas.

2) Todos los días 1) A veces 0) Casi nunca

- A menudo consumo mucha azúcar, sal, comida chatarra o con mucha grasa
2) Ninguna de estas 1) Algunas de estas 0) Todas estas
- Estoy pasado(a) de mi peso ideal:
2) Entres 0 a 4 kilos 1) Entre 5 a 8 kilos 0) Más de 8 kilos

TABACO

- Yo fumo cigarrillos
2) No, los últimos 5 años 1) No, el último año 0) Si, este año
- Generalmente fumo ___ cigarrillos por día
2) Ninguno 1) De 0 a 10 0) más de 10

ALCOHOL Y OTRAS DROGAS

- Mi número promedio de tragos (botella de cerveza, vaso de vino, trago fuerte) por semana es de
2) 0 a 7 tragos 1) 8 a 12 tragos 0) más de 12 tragos
- Bebo más de cuatro tragos en una misma ocasión
2) Nunca 1) Ocasionalmente 0) A menudo
- Uso drogas como marihuana, cocaína u otras drogas
2) Nunca 1) Ocasionalmente 0) A menudo
- Uso excesivamente los remedios que me indica que se pueden comprar sin receta
2) Nunca 1) Ocasionalmente 0) A menudo
- Bebo café, té o bebidas de cola que tienen cafeína
2) Menos de 3 al día 1) De 3 a 6 al día 0) Más de 6 al día

SUEÑO-ESTRÉS

- Duermo bien y me siento descansado (a)
2) Casi siempre 1) A veces 0) Casi nunca
- Yo me siento capaz de manejar el estrés o la tensión de mi vida
2) Casi siempre 1) A veces 0) Casi nunca

- Yo me relajo y disfruto de mi tiempo libre
2) Casi siempre 1) A veces 0) Casi nunca

TRABAJO

- Parece que ando acelerado (a)
2) Casi nunca 1) Algunas veces 0) A menudo
- Me siento enojado (a) o agresivo (a)
2) Casi nunca 1) Algunas veces 0) A menudo

INTROSPECCIÓN

- Yo soy un pensador positivo u optimista.
2) Casi siempre 1) A veces 0) Casi nunca
- Me siento tenso.
2) Casi siempre 1) A veces 0) Casi nunca
- Me siento deprimido o triste.
2) Casi siempre 1) A veces 0) Casi nunca

CONTROL DE SALUD, CONDUCTA SEXUAL

- Me realizo controles de salud en forma periódica.
2) Siempre 1) A veces 0) Casi nunca
- Converso con mi pareja o mi familia temas de sexualidad.
2) Siempre 1) A veces 0) Casi nunca
- En mi conducta sexual me preocupo del autocuidado y del cuidado de mi pareja.
2) Casi siempre 1) A veces 0) Casi nunca

OTRAS CONDUCTAS

- Como peatón, pasajero del transporte público y/o automovilista, soy respetuoso (a) de las leyes de tránsito.
2) Siempre 1) A veces 0) Casi nunca
- Uso cinturón de seguridad.
2) Siempre 1) A veces 0) Casi nunca

Anexo 4. Cuestionario Melbourne sobre Toma de Decisiones

Lee cuidadosamente cada pregunta y señala 0 – No es cierto para mí, 1 – Algunas veces es cierto para mí y 2 – Es cierto para mí.

1	Me siento como si estuviera bajo una tremenda presión de tiempo cuando tomo decisiones			
2	Me gusta considerar todas las alternativas			
3	Prefiero dejar las decisiones a otros.			
4	Pierdo gran cantidad de tiempo en asuntos triviales antes de tomar la decisión final.			
5	Considero cómo sacar adelante lo mejor posible la decisión que tomo.			
6	Cuando tomo decisiones, me gusta reunir gran cantidad de información.			
7	Evito tomar decisiones			
8	Cuando tengo que tomar una decisión, espero largo tiempo antes de comenzar a pensar en ello.			
9	No me gusta la responsabilidad de tomar decisiones			
10	Intento aclarar mis objetivos antes de elegir			
11	La posibilidad de que algo de poca importancia podría salir mal, me hace cambiar bruscamente mis preferencias.			
12	Si una decisión podemos tomarla, otra persona o yo, dejo que la otra persona la tome.			
13	Siempre que afronto una decisión difícil me siento pesimista respecto a hallar una buena solución			
14	Pongo mucho cuidado antes de elegir			
15	Aplazo tomar decisiones hasta que es demasiado tarde			
16	Prefiero que la gente que está mejor informada decida por mí			
17	Después de tomar una decisión, pierdo gran cantidad d tiempo convenciéndome de que era correcta			
18	Aparto a un lado la toma de decisiones			
19	No puedo pensar correctamente si tengo que tomar decisiones de prisa.			

Anexo 5. Mi escalera de la autoestima

META

Autoestima:

"Sólo podemos amar cuando nos hemos amado a nosotros mismos" (A. Maslow)

Autorespeto:

"La autoestima es un silencioso respeto por uno mismo" (D. Elkins)

Autoaceptación:

"La actitud del individuo hacia sí mismo y el aprecio por su propio valor juegan un papel primordial" (M. Rodríguez).

Autoevaluación:

"El sentirse devaluado e indeseable es en la mayoría de los casos la base de los problemas humanos" (C. Rogers).

Autoconcepto:

"Dale a un hombre una imagen pobre y acabará siendo siervo" (R.Schüler).

Autoconocimiento:

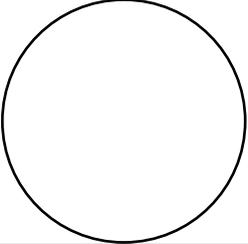
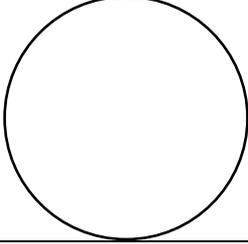
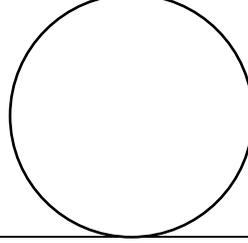
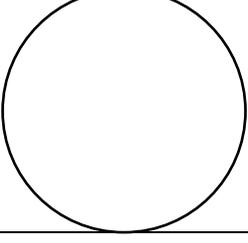
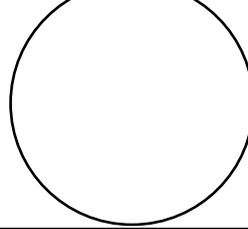
"Cuando aprendemos a conocernos, en verdad vivimos" (R.Schüler).



Anexo 6. Tarjetas de las emociones

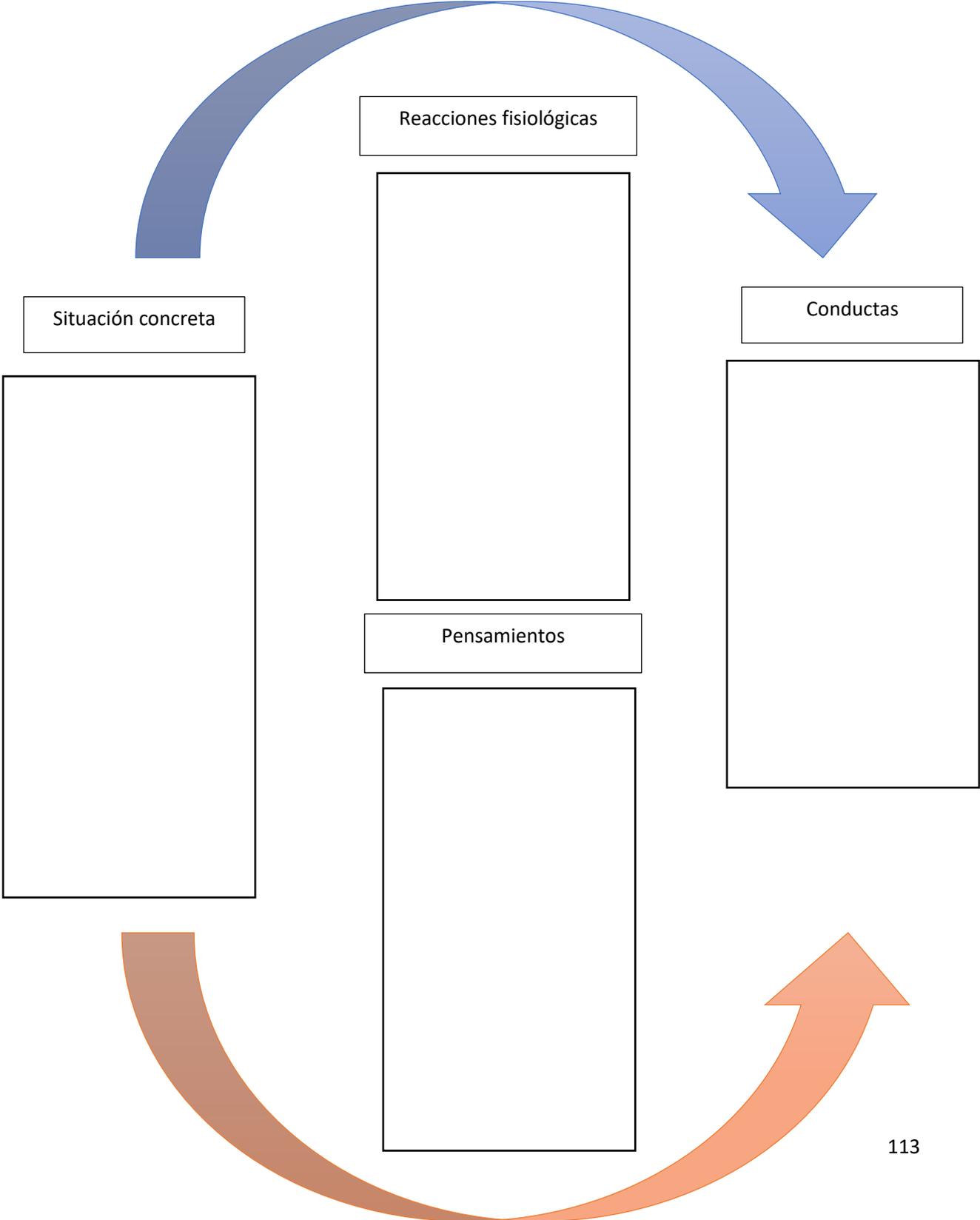
MIEDO	ALEGRÍA	ENVIDIA	SOLEDAD	TRISTEZA
RABIA	RESIGNACIÓN	INDIGNACIÓN	SORPRESA	INDIFERENCIA
MELANCOLÍA	TERNURA	CELOS	INCOMODIDAD	FRUSTRACIÓN
INDIFERENCIA	EMPATÍA	PÁNICO	TRAICIÓN	FAVORITISMO
VERGÜENZA	ARREPENTIMIENTO	NERVIOSISMO	HUMILLACIÓN	APATÍA

Anexo 7. Identificando mis emociones

Emoción	Dibuja la cara de la emoción correspondiente	¿Dónde y cómo siento esa emoción en mi rostro y cuerpo?	¿Qué función tiene?	Notas:
Miedo				
Alegría				
Tristeza				
Enojo				
Amor				

Anexo 8. Detonantes del enojo y ansiedad

Emoción:



Anexo 9. Los viajeros

Anexo 10. Respuestas sociales

Estilo	Pasivo	Agresivo	Asertivo
Creencias	“Lo que tú quieres o piensas es lo más importante, de lo contrario podrían rechazarme”	“Sólo yo importo, lo que tú pienses o sientas no me interesa”	“Lo que quiero, pienso y siento es tan importante como tú” “Podemos negociar”
Derechos	Respeto los derechos de los demás, pero no los propios	Defiende sus derechos, pero no los de los demás	Expresan su opinión, defienden los derechos propios y de los demás.
Postura corporal	Encogido, hombros caídos, manos nerviosas	Rígida, imponente, tensa, puños cerrados, movimientos bruscos.	Relajada, abierta, suelta.
Expresión facial	Insegura, tímida, no sostiene la mirada, cabeza inclinada.	Intimidante, mirada fija, amenazante, fría.	Directa, genuina, cabeza alta, contacto visual, espontáneo.
Tono de voz	Inseguro, ansioso, débil, bajo.	Arrogante, sarcástico	Seguro, modulado, directo, firme, tranquilo.

Estilo	Escribe un ejemplo y justifica tu respuesta.
Pasivo	
Agresivo	
Asertivo	

Anexo 11. Lobos y corderos

- ✚ Si en un equipo eligen “Lobo” y en los otros “Cordero”, los “Lobos” suman 10 puntos (+10) y los “Corderos” restan 30 puntos (-30)
- ✚ En caso de que todos los equipos elijan “Lobo”, todos restan 10 puntos (-10)
- ✚ Si todos eligen “Cordero”, todos suman 10 puntos (+10)

<i>Ronda</i>	<i>Equipo 1</i>	<i>Equipo 2</i>	<i>Equipo 3</i>	<i>Equipo 4</i>	<i>Equipo 5</i>
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
<i>Puntos</i>					



Anexo 12. ¿Qué son las decisiones?

Escribe al lado de cada situación, si piensas que requieren tomar una decisión o no.



1. Ver una película



2. Dormir



3. Asistir a clase



4. Hacer digestión



5. Mentir a un amigo

6. Subrayar la palabra felicidad

FELICIDAD

Anexo 13. ¿Cómo se toman las decisiones?



FORMA	RIESGOS	VENTAJAS	DESVENTAJAS	CONSECUENCIAS	NOTAS

ANEXO 14. 1 Cierre de sesiones

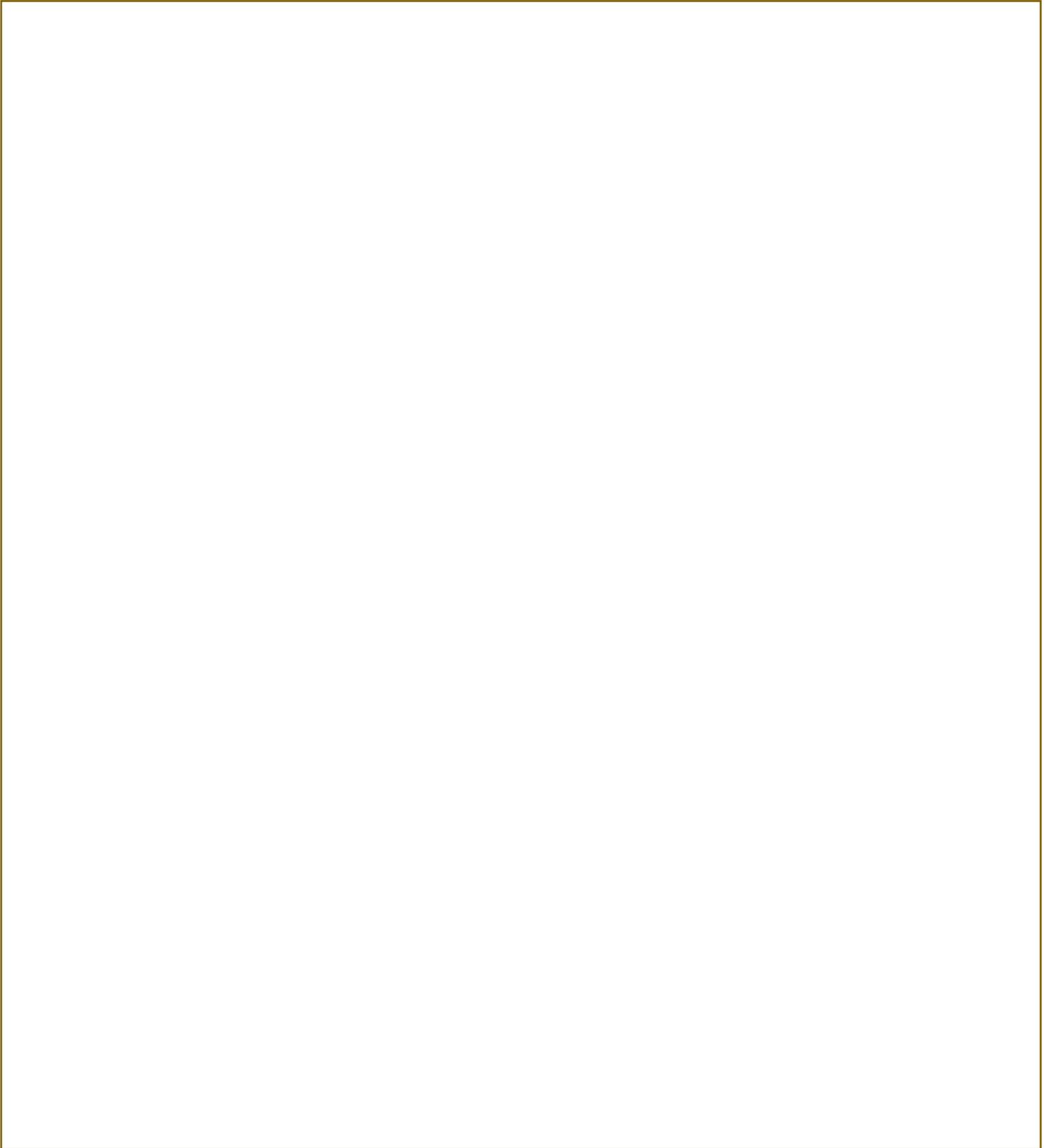
Sesión 1: Menciona dos objetivos del Taller

Sesión 2: Dibuja en el cuadro la principal conducta de riesgo que llevas a cabo y en la parte de abajo describe brevemente dos posibles consecuencias

Posibles consecuencias:

ANEXO 14. 2 Cierre de sesiones

Sesión 3: Elabora tu collage en esta página



AUTOESTIMA

Sesión 3:



Elementos de la autoestima

- 1.
- 2.
- 3.



Mis cualidades

- 1.
- 2.
- 3.



Importancia de valorarme a mi mism@

- 1.
- 2.
- 3.

Sesión 5:

Responde brevemente

¿Qué te hace sentir enojo o ansiedad ?	¿Cual es la importancia de mantener el control de las emociones?	¿Cuál fue la técnica de control emocional que más te gusto?
<ul style="list-style-type: none">• 1. • 2. • 3.	<ul style="list-style-type: none">• 1. • 2. • 3.	<ul style="list-style-type: none">• _____ • Explica el por qué

ANEXO 14. 6 Cierre de sesiones

Sesión 6

Escribe con tus propias palabras:

¿Qué es para ti la empatía?

R =

Dos ventajas de tener una buena comunicación.

1.

2.

Dibuja los elementos básicos de la comunicación y sus principales barreras.

ANEXO 14. 7 Cierre de sesiones

Sesión 7

Escribe con tus propias palabras:



¿Qué es la asertividad?

R =

¿Cuál es el mensaje del video y cuál es la relación con los temas aprendidos durante la sesión?

R =

ANEXO 14. 8 Cierre de sesiones

Sesión 8

Escribe con tus propias palabras:

¿Cómo puedes aplicar lo aprendido en esta sesión a tu vida cotidiana?

R =

Tomando en cuenta los riesgos de comportarse como el oso y el reno del video



¿Cuál es para ti el mensaje del video?

R =

ANEXO 14. 9 Cierre de sesiones



Sesión 9

Toma de decisiones

Pasos	Preguntas clave	Situación
1. Identificación de opciones posibles	¿Cuáles son las alternativas que existen?	
2. Recopilación de información necesaria para decidir	¿Conozco todo lo que debo saber sobre la situación? ¿Qué me falta saber? ¿Dónde debo buscar dicha información?	
3. Hacer una lista de ventajas y desventajas de cada opción	¿Cuáles son los posibles riesgos y beneficios que acompañan a cada alternativa?	
4. Pensar en cómo resolver o reducir las desventajas de cada opción	¿Puedo superar los inconvenientes de cada opción?	
5. Pensar si existe la posibilidad de obtener las ventajas de una opción eligiendo las otras.	¿Cómo podría conseguir las ventajas de una opción eligiendo las otras?	
6. Ponderación subjetiva de las ventajas y desventajas de cada opción	¿Cuál es el valor promedio que concedo a las ventajas y desventajas de cada opción? Nota: Puntúo de 1 a 5 cada ventaja, sumo la puntuación de todas las ventajas de cada opción y divido por el nº de ellas para obtener el promedio; hago lo mismo con las desventajas	
7. Valoración del coste emocional y relacional de cada opción	¿Cómo me sentiré si decido una cosa u otra? ¿Sufrirán mis relaciones personales?	
8. Toma de la decisión y razonamiento de esa elección	¿Cuál de todas las alternativas posibles resulta para mí la mejor ahora? ¿Por qué?	

Sesión 10

¿Quién soy?

¿Cómo voy a aplicar a mi vida lo que aprendí en el taller?



¿Qué temas vi en este taller?