



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
ESCUELA DE POSTGRADO

TESIS

PROGRAMA DE HABILIDADES ASERTIVAS PARA FORTALECER LA AUTOESTIMA EN LAS ADOLESCENTES BENEFICIARIAS DE LA UNIDAD DE ASISTENCIA INMEDIATA A VÍCTIMAS Y TESTIGOS DE JAÉN.

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA

EN GESTIÓN PÚBLICA

AUTORA

Br. EVELYN DIANA ARAUJO NOVOA

ASESOR

Dr. HUGO ENRIQUE HUIMAN TARRILLO

LINEA DE INVESTIGACIÓN

DIRECCIÓN

CHICLAYO – PERÚ

2018

Página del jurado

Dr. Henry Armando Mera Alarcón
PRESIDENTE

Mg. Limberg Zuñe Chero
SECRETARIO

Dr. Hugo Enrique Huiman Tarrillo
VOCAL

Declaratoria de autenticidad

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Evelyn Diana Araujo Novoa egresada del Programa de Maestría en Gestión Pública de la Universidad César Vallejo – Filial Jaén, identificada con DNI N°. 44659786

DECLARO BAJO JURAMENTO QUE:

1. **Soy autora de la tesis titulada:** PROGRAMA DE HABILIDADES ASERTIVAS PARA FORTALECER LA AUTOESTIMA EN LAS ADOLESCENTES BENEFICIARIAS DE LA UNIDAD DE ASISTENCIA INMEDIATA A VÍCTIMAS Y TESTIGOS DE JAÉN, la misma que presento para optar el grado de: Maestra en Gestión Pública.
2. La tesis presentada es auténtica, siguiendo un adecuado proceso de investigación, para la cual se han respetado las normas Internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas.
3. La tesis presentada no atenta contra derechos de terceros.
4. La tesis no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
5. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falsificados, ni duplicados, ni copiados.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra y/o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y frente a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar a LA UNIVERSIDAD o a terceros, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar causa en la tesis presentada, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello. Así mismo, por la presente me comprometo a asumir además todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse para LA UNIVERSIDAD en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontraren causa en el contenido de la tesis.

De identificarse algún tipo de falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo S.A.C. Chiclayo; por lo que, LA UNIVERSIDAD podrá suspender el grado y denunciar tal hecho ante las autoridades competentes, ello conforme a la Ley 27444 del Procedimiento Administrativo General.

Chiclayo, 31 de Enero del 2018

Firma:

Nombres y apellidos: Evelyn Diana Araujo Novoa.

DNI N° 44659786.

Dedicatoria

A DIOS padre por todas las bendiciones.

A Ramiro por su amor y apoyo incondicional.

A mi Hijo Nicholas Aarón quien me motiva y es mi fuerza para ser mejor persona

A mis padres: Vilma y Arnaldo gracias por incentivar mi espíritu y me impulsan a seguir adelante, con su ejemplo de esfuerzo.

A mi asesor, quien fue un gran apoyo para culminar esta investigación.

A las Beneficiarias de la UAIVT que fueron mi inspiración para esta realizar esta investigación.

Agradecimiento

Expreso un agradecimiento especial a nuestro padre celestial; a los responsables de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén, por otorgar el permiso y la autorización para desarrollar el presente informe; a los padres y madres de familia por su comprensión, asimismo, a las adolescentes quienes con su apoyo y contribución generosa brindaron información objetiva y pertinente sobre el nivel de autoestima que presentan.

Reconocimiento especial al Rector Fundador de la Universidad César Vallejo, Dr. César Acuña Peralta, por su desprendimiento a favor de la educación y de la cultura del país, así como la oportunidad de realizar mis estudios de postgrado; a cada uno de los docentes del programa de maestría, quienes enriquecieron con sus acertados y sabios consejos, nuestra formación personal y profesional como especialistas en gestión pública.

Al Dr. Hugo Enrique Huiman Tarrillo quien me brindó su orientación metodológica; así como sus valiosos aportes teórico, prácticos, los mismos que permitieron lograr la realización y culminación del presente trabajo de investigación.

Evelyn Diana

Presentación

Señores miembros del Jurado Calificador:

Dando cumplimiento a las normas del Reglamento de Elaboración y Sustentación de Tesis de la Escuela de Post Grado de la Universidad César Vallejo, presento el trabajo de investigación titulado: “Programa de habilidades asertivas para fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén”, elaborada con el propósito de obtener el Grado Académico de Magíster en Gestión Pública.

El informe comprende el diseño descriptivo - propositivo, tuvo como propósito evaluar el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén; información que permitió proponer un Programa de habilidades asertivas en cuya estructura se establece acciones de acompañamiento y orientación personal orientadas a solucionar la realidad problemática de adolescentes sujetos de estudio.

El informe de investigación presentó la siguiente estructura: Introducción: donde se describen y analizan la realidad problemática; los trabajos previos; las teorías relacionadas al tema; se formula el problema; la justificación del estudio; se establecen las hipótesis, los objetivos; y el método, el mismo que contiene el tipo y diseño de investigación; variables; población y muestra; técnicas e instrumentos, validez y confiabilidad; los métodos de análisis de datos; y los aspectos éticos; además, incluye los resultados, la discusión; se arriban a conclusiones y recomendaciones; finalmente, se encuentran las referencias bibliográficas, y anexos.

Estando dispuesta a aceptar su veredicto, respecto a la ejecución del presente trabajo de investigación, es propicia la oportunidad para expresar mi sincero agradecimiento a ustedes, Señores Miembros del Jurado, al igual que a todos los docentes de la Escuela de esta prestigiosa Universidad, por todas sus orientaciones y conocimientos compartidos en el proceso de nuestra formación profesional.

La autora

Índice

	Pág.
Página del jurado	ii
Declaratoria de autenticidad.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Presentación.....	vi
Índice.....	vii
Resumen.....	x
Abstract.....	xi

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática.....	12
1.2. Trabajos previos.....	20
1.3. Teorías relacionadas con el estudio.....	26
1.3.1. Teoría de la Inteligencia Emocional	26
1.3.2. Teoría de Pope, Mchale y Craighead (1988).....	31
1.3.3. Teoría de Maslow	34
1.3.4. Autoestima.....	37
1.3.4.1. Definición	37
1.3.4.2. Desarrollo de la autoestima.....	39
1.3.4.3. Formación de la autoestima.....	40
1.3.4.4. Deficiencias en autoestima como factor de vulnerabilidad para otros problemas.....	47
1.3.4.5. Dimensiones	50
1.3.5. Programa de habilidades asertivas.....	56
1.3.5.1. Definición	56
1.3.5.2. Dimensiones	60
1.4. Formulación del problema.....	61
1.5. Justificación del estudio.....	61
1.6. Hipótesis.....	62
1.7. Objetivos.....	62

II. MÉTODO

2.1 Diseño de investigación.....	64
----------------------------------	----

2.2 Variables operacionalización.....	65
2.3 Población y muestra.....	72
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	73
2.5 Método de análisis de datos.....	75
2.6 Aspectos éticos.....	75
III. RESULTADOS	
3.1 Descripción de los resultados.....	76
3.1.1. Resultados estadísticos del cuestionario por dimensiones	76
3.1.2. Análisis comparativo del cuestionario para evaluar la autoestima según dimensiones.....	82
3.1.3. Análisis global de la variable de estudio.....	84
3.1.4. Parámetros estadísticos descriptivos de tendencia central y variabilidad.....	85
IV. DISCUSIÓN	89
V. CONCLUSIONES	96
VI. SUGERENCIAS	97
VII. PROPUESTA: Programa de habilidades asertivas para fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén.....	98
VIII. REFERENCIAS	190
ANEXOS	201
Anexo N° 01: Cuestionario para analizar el nivel de autoestima	
Anexo N° 02: Ficha técnica del cuestionario	
Anexo N° 03: Validación de expertos del instrumento	
Anexo N° 04: Análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach.....	
Anexo N° 05: Base de datos.....	
Anexo N° 06: Validación de la propuesta: Programa de habilidades asertivas....	
Anexo N° 07: Autorización para la ejecución del proyecto de investigación.....	
Anexo N° 08: Constancia de haber ejecutado el trabajo de investigación.....	

Índice de tablas y figuras

Tabla y Figura 1: Dimensión Autoimagen.

Tabla y Figura 2: Dimensión Autovaloración.

Tabla y Figura 3: Dimensión Autoconfianza.

Tabla y Figura 4: Dimensión Autocontrol.

Tabla y Figura 5: Dimensión Autoafirmación.

Tabla y Figura 6: Dimensión Autorrealización.

Tabla y Figura 7: Dimensiones Autoestima.

Tabla y Figura 8: Niveles de la Autoestima.

Tabla 9: Parámetros estadísticos descriptivos

RESUMEN

El presente estudio, titulado Programa de habilidades asertivas para fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén, tuvo como objetivo proponer un Programa de habilidades asertivas para fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias entidad antes descrita.

El proceso metodológico presentó un enfoque cuantitativo, por tanto, guardó coherencia con el diseño de investigación no experimental es decir descriptivo propositivo; además, se trabajó con una población y muestra no probabilística conformada por 35 adolescentes mujeres beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén. Se utilizó como instrumento un cuestionario el mismo que fue validado aplicando la técnica de juicio de expertos y su confiabilidad se obtuvo a través del análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach con, 817.

La conclusión más relevante del informe se expresa en los resultados diagnósticos demostrando que, el nivel de autoestima en las adolescentes se encuentra entre los niveles Medio (88,6%) y Baja (11,4%); es decir, la adolescente no se considera superior a otros, ni tampoco se acepta a sí mismo plenamente; por consiguiente, la propuesta expresada en un Programa de habilidades asertivas constituye un instrumento de gestión y asistencia social pertinente y funcional para transformar el problema objeto de estudio.

Palabras claves: Programa de habilidades asertivas y autoestima.

ABSTRACT

The present study, entitled Assertive Skills Program to strengthen self-esteem in the adolescent beneficiaries of the Unit of Immediate Assistance to Victims and Witnesses of Jaén, aimed to propose an Assertive Skills Program to strengthen self-esteem in adolescent beneficiaries entity described above.

The methodological process presented a quantitative approach, therefore, it was coherent with the design of non-experimental, that is to say descriptive, propositive research; In addition, we worked with a population and non-probabilistic sample consisting of 35 adolescent women beneficiaries of the Unit of Immediate Assistance to Victims and Witnesses in Jaén. A questionnaire was used as an instrument that was validated by applying the expert judgment technique and its reliability was obtained through Cronbach's Alfa reliability analysis with, 817.

The most relevant conclusion of the report is expressed in the diagnostic results showing that the level of self-esteem in adolescents is between the Medium (88.6%) and Low (11.4%) levels; that is, the adolescent does not consider herself superior to others, nor does she accept herself fully; therefore, the proposal expressed in an Assertive Skills Program constitutes a relevant and functional social and management tool to transform the problem under study.

Keywords: Assertive skills and self-esteem program.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 REALIDAD PROBLEMÁTICA

A nivel internacional, “estadísticamente, se calcula que existen 3 mil millones de adolescentes, de los cuales, 1.300 millones se encuentran en los países en desarrollo y la mayoría pertenecen al género femenino (Palacios, 2016, p. 15). Más de la mitad viven en la región de Asia Meridional o en la del Asia Oriental y el Pacífico, en cada una de las cuales viven 330 millones de adolescentes aproximadamente, siendo el país con mayor población la República Popular China con mil 394 millones de habitantes, seguido de la India con más de mil 267 millones de habitantes. El segundo continente con mayor población es África, el cual alberga al 15.7% de la población del mundo” (INEI, 2014).

En 2050, se prevé que “en África Subsahariana habrá más adolescentes que en ninguna otra región, sobrepasando ligeramente el número de las dos regiones asiáticas (UNICEF, 2011). Esto se debe al difícil acceso a la educación y a la salud. Está demostrado que estos servicios influyen directamente en el incremento o disminución de la población, es decir, a mayor educación y salud existe menos probabilidades de tener más hijos de los que se puedan mantener” (Palacios, 2016, p. 15)

En la adolescencia “ocurren varios cambios cognoscitivos, entre ellos se encuentran los procesos de pensamientos relacionados a la formación de su identidad y al fortalecimiento de la autoestima. Esto guarda gran relación con su infancia, porque si esta no fue afectiva, es decir, que las personas más cercanas a esos adolescentes no lo trataron de manera correcta, dándole atención y buenos tratos, podría desarrollarse una autoestima baja. Esto, ocasiona que se desarrollen pensamientos que atenten contra sí mismo perjudicando su comportamiento y su desempeño en la vida cotidiana se verá deteriorada pudiendo referirse a una depresión” (Caño & Rodríguez, 2012).

Durante “la adolescencia ocurren cambios cognitivos, aproximadamente, a partir de los 15 años se dan cambios a nivel del pensamiento abstracto y crítico, esto afecta su autoconcepto. Esta etapa es muy vulnerable en términos de

autoestima, ya sea por el propio cuestionamiento que se hace como por la influencia de la crítica externa. Una vez que comienza a diferenciar su yo como una realidad diferente de las otras personas, empieza también a percibir los efectos que sus acciones despiertan en las personas que lo rodean y, los demás comienzan a ser como espejos de sí mismo y le dan información significativa acerca de sí mismo” (Rojas, 2008).

“Además de los cambios cognitivos y corporales típicos de la pubertad, en la adolescencia también se producen modificaciones en el ámbito de las afiliaciones, los vínculos con los padres, los pares, y las experiencias de vínculos románticos” (Casullo & Castro Solano, 2001). Para “el adolescente, el apoyo emocional de las figuras parentales es una necesidad primordial, ya que le otorgan seguridad, logrando un mayor bienestar psicológico y un efecto positivo en los niveles de autoestima”. (Holmes, 2001; Wilkinson & Watford, 2001). Por tal razón Cao (2013), destaca “la importancia del papel del adulto como acompañante y sostén en la construcción de su identidad”.

En una investigación realizada en España con adolescentes, entre los 11 y 16 años de edad, “se buscó analizar la relación entre el clima familiar, el clima escolar y determinados factores de ajuste personal como la autoestima, la sintomatología depresiva y la satisfacción con la vida. Como parte de los resultados se obtuvo que el clima familiar positivo se relacionó tanto directa como indirectamente con la satisfacción vital del adolescente, a través de su influencia en el grado de autoestima y sintomatología depresiva que éste experimenta. Sin embargo, los datos no mostraron una asociación directa entre el clima escolar y la satisfacción vital del adolescente. Ello implica que el ambiente familiar puede resultar más significativo para el adolescente en cuanto a su satisfacción vital, especialmente el grado de cohesión afectiva entre los miembros que constituyen el núcleo familiar” (Estévez et. al, 2008).

Es por ello que “la familia es un contexto importante para el desarrollo de la autoestima. Esta es el primer contacto que se tiene desde pequeños, son las primeras relaciones que entablamos y si ésta no es adecuada para la persona comienza a surgir las inseguridades y la forma por la cual la persona se valora a sí

misma, porque no recibe gratificación, ni aprobación, ni reconocimiento por parte de los miembros más cercanos” (Díaz, 2011).

En conclusión, de este contexto se puede corroborar que, asegurar la educación en su formación, brindarle una buena salud, y promover un ambiente de afectividad en el hogar a las adolescentes beneficiarias fortaleceríamos aspectos de su autoestima como la valoración en sí misma, así como la confianza y seguridad para emprender y trascender en su proyecto de vida personal y familiar.

A nivel latinoamericano, “se estima que entre 1960 y 1990, el número de adolescentes en América Latina aumentó en 138%. Así mismo, en 1999 la población entre los 10 y 24 años de edad alcanzó los 155 millones, representando alrededor de un tercio de la población total de América Latina y El Caribe”. (Palacios, 2016, p. 15)

“En muchos países de América Latina y el Caribe, los y las adolescentes sufren las consecuencias de la estigmatización, al ser percibidos como personas problemáticas y difíciles y considerados como protagonistas de los conflictos en la sociedad. Por el contrario, deben ser vistos como agentes de cambio, recursos vitales, participantes del desarrollo del país, son individuos con un potencial enorme para contribuir a la sociedad. Un enfoque positivo para abordar el tema del desarrollo adolescente es necesario para cambiar la visión y el abordaje sobre los y las adolescentes, permitiendo que sean sujetos de derechos en vez de una fuente de problemas”. (UNICEF, 2008)

Desde “un enfoque positivo basado en el desarrollo integral y holístico, el desarrollo adolescente busca asegurar un proceso continuo en el cual los y las adolescentes puedan desarrollar las habilidades que les permitan crecer y enfrentar los desafíos que se les presentan en la vida. Esto se logra a través del acceso a una educación de calidad, a servicios de salud amigables, a la información, a la recreación, a la justicia y a un entorno seguro, protector y estimulante. Desarrollar sus capacidades y habilidades y disponer de oportunidades para participar y expresar sus opiniones son las claves de un desarrollo positivo adolescente”. (UNICEF, 2008)

“La población adolescente de la región, al mismo tiempo que busca su autonomía progresiva, necesita de la protección y el cuidado de sus familias, de los grupos sociales, de sus comunidades y de la sociedad en general. De esta forma, los adolescentes aseguran su derecho a un desarrollo pleno y positivo”. (UNICEF, 2008)

Por otro lado, “la pobreza afecta a los adolescentes y jóvenes de forma desproporcionada, alcanzando un promedio de 39% en personas entre 15 a 24 años de edad en América Latina” (Sistema de las Naciones Unidas de El Salvador, 2008). “Casi 15 millones de adolescentes entre 10 y 18 años viven con menos de \$1 al día en la región. Las condiciones de pobreza económica de las familias impiden el ejercicio de sus derechos, disminuyendo el acceso a servicios básicos y a oportunidades para sus hijos. Por eso, ser adolescente para muchos significa no solo atravesar por las dificultades propias de esta etapa de transición sino además enfrentarse a los obstáculos y riesgos asociados a la pobreza y a la inequidad en el acceso a los servicios básicos”. (UNICEF, 2008)

En conclusión, la población adolescente en América Latina es mayoritariamente joven; además, es una característica propia de nuestra región; pero a la vez es una potencialidad, por lo que es necesario su atención, para brindarles las oportunidades para su desarrollo emprendedor, y las condiciones necesarias que permitan su inclusión y protagonismo social, económico y cultural; reduciendo todo acercamiento a diferentes lacras sociales como la delincuencia, drogas, prostitución que denigran la construcción de una sociedad en valores ciudadanos.

A nivel nacional, “la población adolescente cuenta con una mayor proporción de varones (50,6%) en comparación con el sexo femenino (49.4%). La mayoría vive en el área urbana (73.54%), la quinta parte no acude a institución educativa alguna (20.1%) y el 1.2% no sabe leer ni escribir (MINSA 2009). En nuestro país, se ha detectado que el 73% de los casos de los niños, niñas y adolescentes que viven en las calles tienen como causa la violencia intrafamiliar y el maltrato. A partir de este momento muchos de ellos se habitúan a llevar un comportamiento de supervivencia riesgoso”. (Secretariado General de las Naciones Unidas, 2007)

“Aproximadamente 13% de la población está conformada por adolescentes entre 12 y 18 años” (INEI, 2010) “Con relación a esta cifra demográfica, un estudio realizado a nivel nacional en un grupo de 3,379 escolares (de 13 a 19 años) indicó que más de 75% presenta estilos de vida no saludables, entre los que figuran: consumo de sustancias tóxicas, inicio precoz de su vida sexual y falta de participación en actividades que beneficiarían su desarrollo personal e integración social” (De Irala, Corcuera, Osorio & Rivera, 2010). Además, 76,8% presenta “deficiente autodominio, lo cual dificultaría su maduración” (De Irala et al., 2010).

En Lima, “investigaciones realizadas en adolescentes con alta autoestima y autoconcepto, presentan menos problemas conductuales, síntomas patológicos, además de presentar una mejor salud mental. Asimismo, estos no presentaban problemas familiares, es decir, divorcios, maltratos en el hogar, muerte de uno de los progenitores. Mientras que los adolescentes que, si presentaban estos problemas, tienen una baja autoestima, lo cual presenta trastornos de la personalidad y síntomas psicopatológicos como ansiedad, depresión, obsesiones, entre otras” (Arias, 2013). Por otro lado, “los sujetos que presentan una alta autoestima – autoconcepto tiene mayor capacidad para trabajar en equipo, integración, menor impulsividad, pocos sentimientos de ansiedad, celos, soledad y depresión, es decir que son responsables, sociables y son emocionalmente estables, lo cual les permite desarrollarse de manera adecuada en diferentes contextos y adaptarse de manera adecuada ante los cambios que se presenten” (Castañeda, 2013).

Asimismo, Palacios, (2016, p. 20) “en su investigación precisa que la prevalencia anual de deseos de morir se encuentra más alta en los adolescentes (15,3%) en comparación con los adultos (8,5%) y los adultos mayores (12,2%). Los adolescentes que han presentado deseos de morir en el último año acusan como motivo principal los problemas con los padres, mientras que los adultos los relacionan principalmente a problemas con la pareja”.

“Estos hallazgos son coherentes con las prevalencias puntuales del episodio depresivo moderado a severo que en el adolescente asciende a 8,6%, mientras que en el adulto se sitúa en el 6,6%. En el caso de la Sierra, la Selva y Fronteras las

cifras de deseos de morir alguna vez en la vida es de 34,2%, 32,5% y 33,7% respectivamente; en el caso del adulto mayor son 24,3%, 33,3% y 33,0% respectivamente; mientras que para el adolescente se hallaron en 29,6%, 25,4% y 25,6% respectivamente. Los intentos suicidas han sido mayores en Lima (5,2%) en comparación con la Sierra (2,9%), la Selva (3,6%) y fronteras (3,2%)". (Instituto de Salud Mental Honorio Delgado - Hideyo Noguchi, 2009)

En este sector de la población, "las mujeres son las que mayormente cometen este acto en un 70%. "Esto se debe mayormente a que a esa edad son más vulnerables a la violencia, tanto familiar como sexual, incluyendo el acoso en las calles tanto de forma física como emocional". (Palacios, 2016, p. 21)

En conclusión, entre los problemas que tenemos en nuestro país con las jóvenes adolescentes es la violencia familiar, delincuencia, la presencia de conductas agresivas y la vulnerabilidad de sus derechos, entre ellos el ser víctima del delito contra la libertad sexual, aspectos que generan un impacto tanto físico, emocional y psicológico, además, influye significativamente negativamente a lo largo de su vida.

A nivel regional, "encontramos que los adolescentes con limitada confianza en sí mismos son menos aptos a participar en actividades con sus compañeros y a formar amistades con ellos" (Bereche, y Osore, 2015, p. 3). "La autoestima está vinculada con las características propias del individuo, el cual hace una valoración de sus atributos y configura una autoestima positiva o negativa, dependiendo de los niveles de consciencia que exprese sobre sí mismo" (Wilber 1995). "El autor indica que la autoestima es la base para la formación del ser humano y que el grado de conciencia nos va a permitir una nueva perspectiva del entorno y de sí mismos, además de motivar a realizar acciones creativas y transformadoras".

"Del mismo modo en el caso de los alumnos del nivel secundario es frecuente encontrar conflictos dentro del aula de clase. Así como también problemas simples y típicos de la adolescencia podrían afectar mucho a los adolescentes debido a que ven truncada su necesidad de sentirse aceptados y valorados por los demás, asimismo se pueden denotar adjetivos calificativos y/o agresiones físicas hacia sus

compañeros de clase, los cuales merman en las relaciones interpersonales satisfactorias. La falta de normas en casa y la excesiva tolerancia de los padres de conductas inadecuadas en el niño y en el adolescente, también contribuyen al origen de una baja autoestima”. (Bereche, y Osoreo, 2015, p. 3)

La investigación de (Bereche, y Osoreo, 2015) “realizado en la Institución Educativa Juan Mejía Baca de Chiclayo, encuentra en los adolescentes del quinto año de secundaria relación con la problemática antes descrita; además señala que los alumnos son de condición económica media, es por ello que sus padres dedican gran parte de su tiempo a un trabajo estable el cual les permite solventar su necesidad económica y educacional, sin embargo se ve afectada la calidad de tiempo dirigido hacia sus hijos. Esto merma el espacio de comunicación entre padres e hijos lo cual puede estar contribuyendo de forma negativa al soporte emocional, ya que los escolares están expuestos a conflictos dentro del ámbito educativo; afirma, además, que un buen número de estudiantes no mantiene buenas relaciones interpersonales con sus pares, asimismo se muestran poco participativos en clase” (p.3,4)

En conclusión, en nuestra región encontramos jóvenes adolescentes que, al no tener reglas y normas claras en su familia, están asumiendo actitudes que está desbordando su dignidad como persona; es decir, la libertad que tienen las está llevando a que se expongan ante la sociedad y sean víctimas de cualquier agresión; así como decidir aspectos de su vida sin ninguna intencionalidad y responsabilidad como la intimidad prematura, trayendo como consecuencia la constitución de familias y embarazos adolescentes

A nivel local, en este contexto el estudio de Carbajal, Rojas y Saldaña (2011) “observan que los adolescentes presentan una baja autoestima debido a la percepción de las siguientes características: expresan una personalidad insegura y de desconfianza en sí mismo y en los demás; son poco participativos, presenta poco conocimiento de sí mismo; con frecuencia no reconoce sus debilidades y defectos; muestra una autopercepción incoherente y negativa; asume actitudes de agresión propia y hacia los demás; es conformista, dependiente que prefiere tareas y/o actividades sencillas y no es capaz de enfrentar retos y adversidades; piensa

que lo que hace es malo o incorrecto; huye o trata de que otros soluciones sus propios problemas; no se tiene fe en sí mismo; descuida su salud, es desorganizado e indisciplinado; presenta limitaciones para expresar sus sentimientos, pensamientos y emociones con autonomía y libertad; asimismo, es poco asertivo en sus diálogos y prefiere aislarse antes que compartir con sus compañeros”.

“La autoestima baja provoca carencia de respeto, insatisfacción personal y desprecio. Como la autoimagen es desagradable, el individuo desearía cambiarla, produciéndose una frustración personal, inclusive rabia, al no creerse capaz de convertirse en una persona mejor. Una baja autoestima produce relaciones negativas entre la persona y su medio afectivo y social. Así mismo una persona con baja autoestima suele ser insegura, desconfía de sus propias facultades y no quiere tomar decisiones por miedo a equivocarse. Constantemente está necesitando la aprobación de los demás, pues posee muchos complejos. Su percepción distorsionada de la realidad llega, incluso, a afectar su apreciación física. Todo le produce un sentimiento de inferioridad”. (Álvarez, Sandoval, Velásquez, 2010)

La autoestima “es un factor crítico que afecta al ajuste psicológico y social. Así, niveles bajos en la autoestima o auto concepto de los jóvenes se han asociado con una serie de síntomas psicopatológicos; entre otros, con reacciones de ansiedad, síntomas depresivos, desesperanza y tendencias suicidas. Una autoestima baja también es frecuente en los jóvenes que tienden a la postergación sistemáticamente de tareas y en aquellos que manifiestan conductas agresivas, conductas antisociales, violencia escolar y violencia relacional. Se ha encontrado que los adolescentes que muestran una baja autoestima tienden también a un incremento en el consumo de alcohol y conductas sexuales de riesgo” (Rodríguez y Caño, 2012; Cataño, Restrepo, Portilla y Ramírez, 2008)

A nivel institucional, en este contexto se observa que las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Víctimas y testigos de Jaén, se muestran temerosas, ante el primer contacto con su entorno social, siendo las madres y/o familiar cercano quienes entablan la primera entrevista manifestando que durante el tiempo ellos lograron notar cambio de emociones en ellas como temor, ira o agresividad en sus tratos, siendo así que ellas al no poder manifestar lo que les sucedía presentaban

ese tipo de conductas dentro del hogar. Así también, esta realidad tenía cierta implicancia en el bajo rendimiento de sus aprendizajes, expresaban actitudes de rechazo a las amistades, muchas no quieren salir de casa, con frecuencia presentaba cuadros emocionales como llanto inesperado o repentino y llegando en mínimas veces al intento de suicidio.

Siendo así que muchos de los padres al detectar estas conductas o al ver que las menores cambiaban repentinamente sus estados de ánimos, y/o mostraban actitudes sospechosas como el aumento de agresividad o no querer recibir ningún gesto de cariño, es por ello que lograron entablar una conversación y saber que les sucedía, llegando a descubrirse que muchas de estas en su mayoría fueron víctimas de Violencia Sexual, ya sea por familiares cercanos y/o conocidos.

Mientras que las menores que se encuentran en situación de abandono, se sienten solas al no tener sus familiares cercanos, mostrándose tristes ante su situación. Asimismo, las adolescentes presentan en su mayoría el rechazo de seguir participando en las diligencias, notándose cierto temor al agresor o en su mayoría vergüenza a que se puedan enterar personas ajenas a ellas.

1.2 TRABAJOS PREVIOS

Carrillo, (2009) realizó la tesis doctoral denominada, “La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente en la Universidad de Granada de España”. Llega a las siguientes conclusiones:

“La autoestima se forma desde la gestación, durante el período prenatal y en los años que siguen el nacimiento del niño, quien aprenderá, de acuerdo con lo que perciba en su entorno, si es apto para lograr objetivos y ser feliz, o si debe resignarse a ser común; uno más en una sociedad en la que vivirá posiblemente resentido, ansioso y funcionando muy por debajo de su verdadera capacidad. Los niveles de salud, éxito económico y calidad de relaciones, están frecuentemente relacionadas con una Autoestima fuerte. El desequilibrio, el caos en estas áreas, se puede vincular a una baja, débil o escasamente desarrollada autoestima” (Carrillo, 2009).

La autoestima “es un recurso psicológico que permite que las personas se orienten hacia el bienestar y no hacia la autodestrucción. Sin embargo, de manera automática y poco consciente, acostumbramos desarrollar comportamientos que afectan y reducen de manera significativa nuestra calidad de vida” (Carrillo, 2009).

“Envidiar, criticar, maltratar, celar, quejarse, negarse a aceptar las cosas como son evitar los cambios necesarios, trabajar compulsivamente, fumar o beber en exceso y actuar tímidamente o con apatía, entre otras conductas frecuentes, revelan desamor por uno mismo, pérdida del equilibrio de la mente y del cuerpo y, por consiguiente, la urgente necesidad de restablecer la autoestima, que es la pieza clave para todo tipo de relación en nuestras vidas: paternal, amorosa, de trabajo o simplemente social” (Carrillo, 2009).

Además, considera que “la autoestima es la capacidad del individuo de quererse, de autoevaluarse, de auto aceptarse, de tener un alto concepto, de sí mismo. Pero la autoestima va más allá de todo eso, ella determina mucho más que un auto concepto o una auto aceptación porque la autoestima fija desde nuestro ánimo hacia los retos, hasta nuestro estado de salud, como también la comunicación que tengamos en con nuestra pareja, la familia, los amigos entre muchos otros Es importante que un individuo tenga sus metas claras, qué va a hacer en su vida tanto de pareja como profesional, para que con la ayuda de la autoestima lograr alcanzarlas sin mayores dificultades” (Carrillo, 2009).

En la investigación “se llevó a cabo un aprendizaje significativo tanto por el instructor como los jóvenes adolescentes, ya que se descubrieron características de las personas como tal, ya que se habían pasado por alto quizás la monotonía de la relación y en la forma en que se daba, personas que se trataban mal cambiaron su conducta ante éstas, se dio la oportunidad de querer conocerse y de respetarse como seres humanos, además de poder reafirmar la nobleza que tienen estos adolescentes al momento de exteriorizar su sentir, inquietudes, dudas abiertamente y se logró un poco entrar al conocimiento de la dinámica familiar y que en muchas ocasiones se ve callado por el ruido exterior que impide sean escuchados tales como: la televisión, la moda, los amigos, la sociedad, etc.” (Carrillo, 2009).

“Constató que no hay educación para la autoestima, se enseña a vivirla, conforme a las experiencias y vivencias que se tienen son transmitidas de los padres a los hijos, pero una enseñanza para disfrutar, gozar sanamente, valorar todo lo que rodea al ser humano, para tratar de redescubrir la autoestima para la mejora de la persona, no hay” (Carrillo, 2009)

“Asevera que no es fácil la tarea de ser padres, no se enseña a serlo y sin embargo se toma el compromiso de amor, afecto, seguridad, pero el hecho de reconocer un aspecto quizás fuera de contexto y costumbre sobre esa ardua tarea puede permitir a todos los involucrados (padres e hijos) generar perspectivas de más dicha para ambos en cuanto a resultados y satisfacciones se refiere” (Carrillo, 2009).

En relación al estudio, una de las debilidades que expresan las adolescentes beneficiarias fue el problema de su autoestima, por el maltrato de sus padres; por haber sido vulneradas en sus derechos, y las condiciones precarias don ellas viven y que no tienen la oportunidad de sobresalir, lo que ha permitido que trabajen y descuiden sus estudios, trayendo consigo que sean discriminadas, excluidas y desvaloradas en su situación de tener una vida digna.

Tixe, (2012) desarrolló la tesis de grado denominada “La Autoestima en adolescentes víctimas del fenómeno de Bullying en la Universidad Central del Ecuador”, obteniendo a las siguientes conclusiones.

“Aplicó el Cuestionario de intimidación entre iguales de Mora- Merchán donde permitió detectar que del 100% de la población, el 40% corresponde al grupo de observadores, seguido con el 32% de adolescentes víctimas de bullying y como último ubica a los adolescentes agresores con un 28%” (Tixe, 2012).

“La aplicación del cuestionario de Mora- Merchán le permitió identificar el grupo de víctimas, reconociendo mediante la Escala de Autoestima de Rosenberg, que existe un predominio en los Niveles de autoestima Bajo y Medio en relación al nivel de autoestima normal, donde el 54% pertenece a niveles bajo y medio de autoestima, presidido por el 47% de autoestima normal, recalándose así que el bullying afecta los niveles de autoestima” (Tixe, 2012).

“Determina que los adolescentes que son sometidos a bullying tienen mayor influencia en sus niveles de autoestima. Los adolescentes en su búsqueda de la aceptación social son los más vulnerables debido a sus cambios físicos, psicológicos y sociales propios de la edad” (Tixe, 2012)

“La baja autoestima dificulta que expresen sus emociones y sentimientos, evitar cualquier tipo de actividad que conlleve una responsabilidad, se enfada con facilidad al momento de recibir una crítica, realiza actividades para llamar la atención de sus compañeros, la manipulación por otros compañeros y dificultad para relacionarse con los demás compañeros” (Tixe, 2012)

“Los adolescentes que presentan autoestima normal presenta características como la manifestación de principios y valores como el respeto, amabilidad, colaboración al momento de interactuar con sus compañeros, facilidad de expresar emociones y sentimientos, es confiado ante sus actitudes y acciones, denota liderazgo hacia sus pares, disfruta de las actividades realizadas en el colegio, confía en sus capacidades, analiza sobre posibilidades y probabilidades, se muestra creativo a las actividades realizadas dentro del curso, conoce sus virtudes y defectos, es una persona decisiva y con facilidad para relacionarse con sus compañeros y demás personas, siendo esta población donde se aprecia mayores experiencias de vida, permitiéndoles adquirir los primeros rasgos de personalidad propios de la adolescencia media (Tixe, 2012).

La investigación se enfoca en proponer habilidades asertivas en las adolescentes, con el propósito de hacer prevalecer sus derechos y enfrentar todo tipo de adversidad social, familiar y escolar; asimismo, pretende brindarles las herramientas y el acompañamiento oportuno y pertinente para orientarlas hacia una adaptación social que favorezca sus objetivos y metas profesionales.

Sánchez, (2016) trabajó la tesis de grado denominada, “Autoestima y conductas autodestructivas en adolescentes en el instituto IMBCO de Nebaj, Quiché, realizada en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala”. Alcanzando a las siguientes conclusiones:

“Comprobó que existe una relación no significativa entre autoestima y conductas autodestructivas ya que la correlación lineal estadística realizada permite concluir que una variable no determina en mayor significación a la otra” (Sánchez, 2016).

“La puntuación estadística de 46% autoestima alta y 52% autoestima media reflejada en los resultados obtenidos señala que los estudiantes que participaron en la investigación manejan un alto nivel de autoestima” (Sánchez, 2016).

“Sobre conductas autodestructivas se concluye que no todos los alumnos estudiados tienen un alto nivel de tendencia a manejar algunas conductas autodestructivas, pero sí un 30% está en un nivel alto y un 48% en un nivel medio solo el 22% cuenta con un nivel bajo” (Sánchez, 2016).

La autoestima no “es la principal causa de conductas autodestructivas en los adolescentes por lo cual podrían existir otros factores que determinan esta tendencia, entre ellos los modelos que observan, la tendencia que se tiene en la adolescencia a ser parte de algunos grupos, entre otros. Sin embargo, la autoestima garantiza una mejor calidad de vida” (Sánchez, 2016).

El estudio se enfocó en la autoestima de las adolescentes debido que la mayoría de las adolescentes presentan conductas y actitudes que alteran su valoración personal, no encuentran sentido a su vida, expresan con frecuencia violencia en su entorno familiar, de igual forma, agresividad en sus relaciones interpersonales; desfavoreciendo la construcción de una convivencia sana y llena de afecto mutuo.

Angione, (2016) desarrolló la tesis de grado titulada, “Acoso escolar, autoestima y ansiedad en adolescentes realizada en la Universidad Abierta Interamericana, en la Sede Lomas de Zamora de Argentina”.

Señala que “el acoso escolar presenta una asociación negativa con la autoestima y una asociación positiva con la ansiedad; lo cual evidencia que a mayor índice de acoso escolar menor autoestima y viceversa, y a mayor índice de acoso escolar mayor nivel de ansiedad. Por otro lado, se encontraron asociaciones

negativas entre la autoestima y la ansiedad rasgo y estado lo que evidencia que los participantes con menores niveles de autoestima presentan mayores niveles de ansiedad” (Angione, 2016).

La comparación que realizó según “el género encuentra diferencias estadísticamente significativas en los niveles de acoso escolar, autoestima y ansiedad según el género de los participantes, que arrojó diferencias en desprecio y ridiculización, en hostigamiento verbal y en la ansiedad estado y rasgo a favor de las mujeres ya que evidenciaron rangos promedios más altos. En las dimensiones agresiones, intimidación y amenazas, robos y autoestima, se observaron rangos promedios más altos a favor de los varones” (Angione, 2016).

Esta investigación contribuyó en afianzar las razones por que la necesidad de proponer el Programa de habilidades asertivas, como recurso de afrontamiento debido al papel de actividad social en la adaptación social de las adolescentes. Estas habilidades se refieren a la capacidad de comunicarse y de actuar con los demás en una forma socialmente adecuada y efectiva; también de resolver problemas en coordinación con otras personas, así como aprender a reconocer, interpretar y responder de manera apropiada a las situaciones sociales; aportando a los estudiantes un control más amplio sobre las interacciones sociales.

Bereche y Osore (2015) trabajó la tesis de grado denominada, “Nivel de autoestima en los estudiantes del quinto año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Juan Mejía Baca” de Chiclayo”, llegando a las siguientes conclusiones:

“El 49.6% de los estudiantes se ubican en un nivel promedio alto de autoestima, sin embargo, se resalta que dos estudiantes (1,6 %) presentan baja autoestima” (Bereche y Osore, 2015).

“En el Área social, el 72.4% de los estudiantes tiene un nivel alto de autoestima, lo cual indica, que poseen mayores dotes y habilidades en las relaciones con amigos en los diferentes marcos sociales” (Bereche y Osore, 2015).

“En el Área si mismo General, el 47,2 % de los alumnos, alcanzó un nivel promedio alto de autoestima, esto quiere decir que los estudiantes poseen mayores aspiraciones, estabilidad, confianza y deseos de mejorar” (Bereche y Osore, 2015).

“En el Área familiar, el 19,5 % de los sujetos tienen promedio bajo de autoestima, lo que se interpreta que aún no poseen buenas cualidades y habilidades en las relaciones con la familia” (Bereche y Osore, 2015).

“En el Área escolar, el 43,1% de los participantes comprende un nivel promedio alto, es decir los estudiantes se sienten apoyados por sus docentes quienes les transmiten valores y los aceptan, lo que facilita la seguridad en los educandos” (Bereche y Osore, 2015).

El presente trabajo de investigación es fuente de aporte en cuanto que la propuesta de un Programa de habilidades asertivas promueven el desarrollo de factores de protección comunes a diversos problemas psicosociales y que facilitan a las adolescentes la tarea de enfrentar con éxito las exigencias, demandas y desafíos de la vida diaria; reconoce el rol de las competencias psicosociales tales como: la autoestima, la asertividad, las habilidades para la toma de decisiones, el pensamiento creativo crítico y reflexivo, el manejo de emociones y sentimientos, la comunicación efectiva y la autonomía moral.

1.3 TEORÍAS RELACIONADAS AL TEMA

1.3.1 Teoría de la Inteligencia Emocional

Daniel Goleman define “la inteligencia emocional, como la habilidad de comprender y manejar nuestras emociones y las de quienes nos rodean, en la forma más conveniente y satisfactoria. También la define como el conjunto de habilidades y rasgos que contribuyen al buen funcionamiento y al éxito y que son diferentes al concepto tradicional de inteligencia, vinculada al coeficiente intelectual” (Goleman 1999, 2002)

“Goleman plantea que la inteligencia emocional se basa en la habilidad para comunicarnos con nosotros mismos y con los demás, y que no se trata de algo innato sino de habilidades que podemos aprender y mejorar”.

Asimismo, “divide a la inteligencia emocional en interpersonal e intrapersonal. La intrapersonal es un concepto afín a la autoestima sana, compartiendo con ella componentes como: contactar con el auténtico yo; aceptarse incondicionalmente; determinar los propios objetivos y valores y comportarse de acuerdo con ellos; y buscar activamente la felicidad, siendo capaces de demorarlas gratificaciones con el fin de poder lograr satisfacciones más importantes a medio o largo plazo”. (Roca, 2013, p. 180)

Considera que los tres pilares básicos que constituyen la inteligencia emocional intrapersonal son: la autoconciencia; el autocontrol emocional, y la automotivación, que se resumen seguidamente.

1.3.1.1 Autoconciencia

Goleman llama “autoconciencia al hábito de permanecer atentos a los propios estados internos, con una conciencia autorreflexiva en la que nuestra mente: Se ocupa de observar nuestra propia experiencia, incluyendo nuestros estados emocionales; admite de manera imparcial, no reactiva, todo lo que discurre por la conciencia, como si fuese un testigo u observador; de igual forma, no se ve arrastrada por las emociones; y no reacciona en exceso a los sucesos internos o externos, ni amplifica lo que percibe”. (Roca, 2013, p. 180)

Goleman cree que “esta forma de autoobservación es como dar un paso atrás que nos permite distanciarnos de nuestra experiencia del momento, ubicándonos en una corriente paralela de conciencia que propicia una visión más ecuánime de nuestros sentimientos; nos impide sumergirnos en lo que estamos experimentando y perdernos en ello, y facilita la toma de conciencia y el autocontrol emocional”. (Roca, 2013, p. 181)

“La toma de conciencia de las propias emociones, es decir, el darse cuenta de ellas en el momento en que se experimentan, es para Goleman la habilidad emocional fundamental, el cimiento sobre el que se edifican otras habilidades emocionales, como el autocontrol o la automotivación. Incluye contactar con los propios valores y metas y elegir las conductas que nos aproximan a ellos”. (Roca, 2013, p. 181)

Para facilitar esa toma de conciencia recomienda definir o etiquetar con palabras los propios sentimientos, porque así los comprendemos mejor y damos el primer paso para aprender a manejarlos.

1.3.1.2 Autocontrol emocional

Para Goleman, “el autocontrol emocional consiste en ser capaz de afrontar eficazmente los contratiempos o adversidades, grandes o pequeñas, que a todos nos va planteando la vida. No se trata de ignorar o reprimir las emociones, sino de gestionarlas adecuadamente para que cumplan con su función de contribuir a la supervivencia y al buen funcionamiento” (Goleman 1999, 2002)

“Algunas características del autocontrol emocional propuesto por Goleman son las siguientes” (Roca, 2013, p. 181):

- “La represión excesiva de las emociones puede ser dañina, ya que lleva a la inhibición e impide la autoconciencia, la autenticidad y el sano funcionamiento. Y en el extremo opuesto, dejarse llevar por excesos emocionales puede tener consecuencias adversas, como la depresión, la ansiedad o la ira excesiva” (Roca, 2013, p. 181).
- “Lo deseable no es tratar de experimentar un solo tipo de emociones, ni siquiera la felicidad, ya que las emociones negativas también pueden estar al servicio del buen funcionamiento” (Roca, 2013, p. 181).

- “Cuando se trata de emociones negativas, lo recomendable es darse cuenta de su aparición, encauzarlas, aprovechando lo que puedan tener de útiles —por ejemplo, advertir de que existe un problema—, y conseguir que no desplacen más de lo deseable a los estados de ánimo más positivos, y que no nos lleven a conductas contraproducentes” (Roca, 2013, p. 181).

- “El arte de calmarse a uno mismo es una habilidad fundamental. Las personas emocionalmente sanas aprenden a calmarse tratándose a sí mismos del modo en que han sido tratados por sus familiares, protegiéndose así de posibles efectos adversos derivados de sus excesos emocionales” (Roca, 2013, p. 181).

- “El diseño del cerebro indica que tenemos escaso control con respecto al momento en que aparece una emoción, pero que podemos controlar el grado que alcanzará y el tiempo que permanecerá. Eso permite un funcionamiento óptimo, ya que el problema no está en experimentar tristeza, preocupación o enfado, sino en su desmesura o su inadecuación” (Roca, 2013, p. 181).

- “El manejo de emociones negativas, como la ira extrema, la depresión o el pánico, es uno de los principales objetivos de las psicoterapias. Y, muchas actividades de ocio también se destinan a prevenir o reducir las emociones negativas” (Roca, 2013, p. 181).

- “En última instancia, todas las conductas humanas están dirigidas a reducir o evitar las emociones negativas y a obtener o incrementar las emociones positivas (a corto y largo plazo), siendo así como las emociones contribuyen a la autorregulación. (Roca, 2013, p. 182)

1.3.1.3 Automotivación

La motivación “es considerada un pilar fundamental del comportamiento humano. Es lo que conduce a una persona a elegir y realizar una acción concreta, entre las diferentes alternativas que podría tomar en una situación dada”. (Roca, 2013, p. 181)

Goleman señala que “la motivación y las emociones asociadas a ella, determinan aquello a lo que prestamos atención y nos impulsan a alcanzar nuestros objetivos, movilizand o nuestra energía. Así, si una persona está muy motivada por alcanzar una meta, será más fácil que descubra formas de aproximarse a ella y trabajará más y mejor para alcanzarla”. (Roca, 2013, p. 182)

“Considera que la capacidad de automotivarse es una de las habilidades emocionales básicas que nos permite dirigir la propia vida” (Roca, 2013, p. 182)

“Implica conocerse uno mismo, saber lo que se quiere, y utilizar el contacto continuo con las propias emociones, tomándolas como brújula interior que nos orienta en cada situación y en cada toma de decisiones” (Roca, 2013, p. 182)

Explica que, “una vez que somos capaces de saber lo que queremos mediante la autoconciencia, y de mantener un autocontrol emocional adecuado —para que nuestras emociones no interfieran, sino que faciliten nuestro buen funcionamiento—, la automotivación es la que nos ayuda a elegir nuestros principales objetivos, planificar los pasos a dar para conseguirlos, en lo posible, y sentirnos impulsados para actuar en consecuencia” (Roca, 2013, p. 182)

Goleman “relaciona la automotivación con la capacidad de canalizar las propias emociones hacia un fin productivo o hacia las metas deseadas, lo que incluye habilidades como mantenerse en contacto con el auténtico yo, controlar los propios impulsos, demorar las

gratificaciones para poder obtener otras mayores a medio y largo plazo, y mantener la motivación para perseverar en la búsqueda de objetivos importantes, haciendo frente a los contratiempos”. (Roca, 2013, p. 183)

En otras palabras, “la automotivación consiste en determinar los propios valores y metas, y actuar de forma congruente con ellos, lo que incluye buscar activamente la felicidad y ser capaz de subordinar lo que nos apetece en el momento para poder lograr satisfacciones más importantes a medio o largo plazo” (Roca, 2013, p. 182)

Goleman “destaca y analiza una serie de estados emocionales que ayudan a tener una automotivación óptima para aproximarnos a nuestras metas, como la motivación por el logro, el compromiso, la perseverancia, el humor, el optimismo, la autoeficacia o el flujo”. (Roca, 2013, p. 183)

1.3.2 Teoría de Pope, Mchale y Craighead (1988)

Esta teoría describe a “la autoestima como una evaluación de la información contenida en el autoconcepto, y se deriva de los sentimientos que tiene el niño sobre las cosas que él es. En síntesis, la autoestima surge de la discrepancia entre el self percibido, o autoconcepto, una visión objetiva de sí mismo y el self ideal lo que la persona valora o le gustaría ser” (Pope, McHake y Craighead, 1996).

Este tipo de “medición” “se produce en muchas áreas de la vida, dependiendo del tipo de tareas e intereses a que se dedique la persona y etapa específica de su desarrollo. Consideran que la autoestima en niños y en adolescentes se encuentra integrada por varios componentes, los cuales representan a aquellos dominios que son importantes en la vida de todo individuo: el social, el académico, el familiar, el corporal y el global” (Pope, McHake y Craighead, 1996).

“La autoestima académica trata de la evaluación de uno mismo como estudiante; la autoestima familiar refleja sus propios sentimientos como

miembro de la familia; asimismo, la autoestima física se basa en la satisfacción de su imagen corporal, cómo es y cómo actúa su cuerpo; por su parte, la autoestima global se refiere a la valoración general del sí mismo en la evaluación de todas las áreas” (Pope, McHake y Craighead, 1996).

Entre las aportaciones de Pope y colaboradores (1988), “se encuentran estrategias específicas para el fortalecimiento de la autoestima. Proponen atender un área problemática en particular (académica, familiar, etcétera), enseñando habilidades a los individuos para mejorar su rendimiento y examinar la discrepancia entre la percepción y el ideal de sí mismo, ayudando a la persona a modificar su ideal, para conseguir sus objetivos, y a cambiar la percepción de sí mismas para que se vean de forma más positiva” (Pope, McHake y Craighead, 1996).

En lo referente al desarrollo de habilidades en los individuos que permiten mejorar su rendimiento en contextos específicos, sugieren “el empleo de estrategias cognitivo-conductuales para el entrenamiento, la solución de problemas, el fomento del autocontrol, en el empleo de estilos atribucionales funcionales, en la identificación de autoafirmaciones adaptativas, en el establecimiento de estándares y en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, entre otras” (Pope, McHake y Craighead, 1996).

Esta teoría señala que “la baja autoestima de los adolescentes está dada por la discrepancia entre la percepción de su autoestima (su Yo); y el ideal del Yo de lo que le gustaría ser. De este modo, una elevada autoestima se fundamenta en una valoración positiva del propio autoconcepto y en el nivel de concordancia entre el autoconcepto percibido y el autoconcepto que se estima como ideal” (Pope, McHake y Craighead, 1996).

Establecen que “el autoconcepto abarca las ideas que el individuo desarrolla acerca de lo que es realmente. Estas ideas se forman de acuerdo con las experiencias que tienen con las personas que les rodean; es decir, cómo son tratados por ellos y en función de esto comienzan a comportarse. Por ello, la retroalimentación que reciben de los padres es un factor esencial en el

proceso de la formación del autoconcepto y, por ende, de la autoestima” (Mendez, 2015).

Agregan “los mismos autores que, el proceso de formación del autoconcepto no resulta siempre en una autoimagen positiva o negativa; todo ello dependerá de factores tales como el proceso de identificación, madurez del individuo y el desarrollo corporal, espiritual y moral. A medida que el individuo se va desarrollando, comienza a entender que él es diferente a otros y reconocen cuáles son sus cualidades y limitaciones. En los años escolares, los niños se orientan más por las opiniones, perspectivas que los demás tienen alrededor de ellos, pero incrementan al mismo tiempo las nociones de comparación con los demás restantes” (Mendez, 2015).

Explican, además, “que no todos los individuos desarrollan las habilidades cognitivas que afectan el autoconcepto a la misma velocidad, puesto que la habilidad para pensar de forma abstracta puede desarrollarse a lo largo de la disposición de utilizar más conceptos diferenciados” (Mendez, 2015)

En relación al autocontrol, los mismos autores expresan que “los individuos aprenden a dirigir su propio comportamiento como parte fundamental del desarrollo. La mayoría de los padres están de acuerdo que una característica que más les importa es cómo el individuo regula su conducta” (Mendez, 2015).

“El desarrollo del autocontrol parece estar relacionado con la autoestima tanto directa como indirectamente, puesto que algunos estudios han demostrado que los individuos con alta autoestima tienen fuertes sentimientos de eficacia personal y de control propio. Este proceso de desarrollo del autocontrol abarca tres pasos fundamentales: el automonitoreo o convertirse en propio observador, la autoevaluación o valoración del comportamiento y el autorreforzamiento que abarca el sistema de recompensas; lo cual se produce a diferentes edades dependiendo de la capacidad y experiencias que tenga cada individuo” (Mendez, 2015).

En función de Pope, McHake y Craighead (2001), afirman que “las experiencias de la infancia, la interrelación con los padres y las oportunidades que tengan los individuos, son esenciales en el proceso de desarrollo del autoconcepto, del autocontrol, y, por ende, de la autoestima”. Coincidiendo con Coopersmith (1995), afirman que “el comportamiento de los padres y otros adultos significantes, junto con el desarrollo de las competencias cognitivas, afectan la habilidad del individuo para controlar sus propias conductas y acciones. Por tanto, a causa de estos factores, se conforman las bases de la autoestima, razón por la cual el Psicólogo debe ser capaz de reconocer las áreas de funcionamiento social, cognitivo y emocional del individuo”.

1.3.3 Teoría de Maslow

Maslow (1968), gracias a sus estudios, creó la conocida Jerarquía de necesidades. “Ésta, además de considerar las evidentes necesidades como el agua, aire, comida y sexo, se amplía a cinco grandes bloques: las necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad y reaseguramiento, la necesidad de amor y pertenencia, necesidad de estima y la necesidad de actualizar el sí mismo”.

Dentro de la necesidad de estima “comienza a haber aproximación con la autoestima. Maslow describió dos versiones de necesidades de estima, una baja y otra alta. La baja autoestima es la del respeto de los demás, la necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación, apreciación, dignidad e incluso dominio; en cierto sentido, es la autoestima que se genera por factores externos, por lo que las otras personas provocan en el individuo. En cambio, la alta autoestima comprende las necesidades de respeto por uno mismo, incluyendo sentimientos tales como confianza, competencia, logros, maestría, independencia y libertad, o sea, es la que el individuo genera en sí mismo” (Maslow, 1968).

En opinión de Maslow, citado por Santrock (2002), “la mayoría de las personas que no han desarrollado un alto nivel de estima, nunca llegan a autorrealizarse”. De Mezerville (2004), menciona que “Abraham Maslow ha sido

uno de los representantes de la psicología humanista quien más ha difundido el papel que la autoestima desempeña en la vida de la persona, al incluirla dentro de su conocida jerarquía de necesidades. Asimismo, para Maslow existen dos tipos de necesidades de estima, la propia y aquella que proviene de las otras personas. Ambas necesidades las ubica jerárquicamente por encima de las necesidades fisiológicas, las de seguridad personal y las de amor y pertenencia”.

Por otro lado, de acuerdo con Maslow (1975), “el desarrollo de la personalidad se da a partir de una necesidad o impulso; hay una motivación que puede ser de carencia o déficit o de crecimiento o desarrollo que impulsa a los individuos a actuar. Maslow planteó una jerarquía para estas necesidades, organizándolas según su grado de importancia, el cual es determinado biológicamente por la constitución genética como organismos de la especie humana” (Vega & Buitrago, 2012).

Es así, como “las necesidades por las que se preocupa el ser humano en primera instancia son las de déficit, incluyendo estas las necesidades fisiológicas, las necesidades de seguridad, las necesidades de amor y pertenencia y las necesidades de estima. Una vez que estas se han cumplido el individuo se puede empezar a preocupar por las necesidades de desarrollo como lo son la autoactualización y la necesidad de transcendencia. El ser humano avanza nivel por nivel, cuando completa uno se preocupa por el otro, pero muchas veces el desarrollo de la personalidad se ve estancado por el incumplimiento de una de las necesidades” (Vega & Buitrago, 2012).

Las necesidades humanas “deben empezar a satisfacerse desde el nivel fisiológico, incluyendo la necesidad de comida, bebida, relaciones sexuales y descanso, todas aquellas que se refieran a la supervivencia. Una vez estas se suplen en cierto nivel se dan las necesidades de seguridad en las cuales se busca un orden, estabilidad y protección; la mayoría de las personas se limitan a este sentimiento de seguridad, resignándose sin perseguir otras motivaciones” (Vega & Buitrago, 2012).

En el tercer nivel se encuentran “las necesidades de amor y pertenencia, son las que se refieren al aspecto social, relaciones íntimas, pertenencia a un grupo y posición social; estas tienden a ser muy importantes en la adolescencia. Finalmente, están las necesidades de estima, las cuales se dividen en dos, la autoestima o amor y respeto propio y el respeto por los otros; generalmente la mayoría de las personas tienen falencias en esta área con sentimientos de inferioridad o inseguridades y es por esto que su proceso de desarrollo se estanca. En el caso de que el desarrollo se pueda continuar se dan las necesidades de autorrealización y de trascendencia, en este nivel la persona se preocupa por explotar todo su potencial y emplearse en lo que tiene aptitudes y habilidades, se preocupa por sí mismo y por ser libre; al igual se da la necesidad de contribuir a la humanidad” (Vega & Buitrago, 2012)

La autorrealización “es el propósito a alcanzar de todo ser humano, es el estado en el cual desarrolla todo su potencial y podría considerarse llega a ser feliz; este se logra tras haber satisfecho todas las demás necesidades tanto de déficit como de desarrollo. Autorrealización es la realización de las potencialidades de la persona, llegar a ser plenamente humano, llegar a ser todo lo que la persona puede ser; contempla el logro de una identidad e individualidad plena” (Maslow: 1968).

Esta teoría, también “se orienta a potencializar el desarrollo humano; y propone trabajar desde las necesidades básicas y proyectar un avance consecuente, cubriendo primero las necesidades como el hambre, la educación, y un hogar estable para después enfocarse en la autoestima. De la misma manera, se puede trabajar la autoestima, pero en una población en la que las necesidades anteriores ya estén satisfechas, debido a que todo ser humano necesita de la misma para llegar a la autorrealización” (Vega & Buitrago, 2012).

Maslow, (1968) coloca “al ser humano como eje de su propia conducta y experiencia, como “agente consciente” que experimenta y decide sus acciones. Pero este decidir va más allá de la satisfacción de necesidades biológicas y pulsiones. La naturaleza humana tiende a “devenir”, a realizar –en

cuanto sea posible- sus potencialidades. Toda conducta está gobernada por una tendencia a la actualización. Y cada persona es singular por lo que los procesos de auto-actualización también lo son”.

1.3.4 Autoestima

1.3.4.1 Definición

La autoestima “es la suma de la confianza y el respeto que debemos sentir por nosotros mismos y refleja el juicio de valor que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia; es la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo, es la aceptación positiva de la propia identidad y se sustenta en el concepto de nuestra valía personal y de nuestra capacidad”. (Branden, 1998)

Alcántara (1990) considera que “la autoestima como actitud es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo”. Del mismo modo, Rosenberg (1996) señala que la autoestima es un sentimiento de aprecio positivo o negativo hacia sí mismo, la cual se apoya en una base afectiva y cognitiva, puesto que el individuo siente de una forma determinada a partir de lo que piensa sobre sí mismo”.

Clemes y Bean (1995, p. 9), la autoestima “es el conjunto de una serie de sentimientos, entre los cuales encontramos la percepción de sentirse importante para otro sujeto, considerarse especial sin conocer los motivos, verse capaz de efectuar cualquier reto; y, por último, desear tener nuevos planes y propósitos dirigidos a la satisfacción personal y la manifestación de sus teorías”. Siguiendo esta misma línea, Voli (1996) la define como la “Apreciación de la propia valía e importancia y asunción por el individuo de su responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales” (p. 50). A su vez, Clark, Clemes y Bean (2000), apuntan que “La autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos,

sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida” (p. 6).

Lautoestima “es un elemento básico en la formación personal de los niños, dependerá de su desarrollo en el aprendizaje, en las buenas relaciones, actividades en la construcción de su felicidad, cuando un niño adquiere una buena autoestima se sentirá competente, seguro de sí mismo y valioso, su comunicación será fluida, y con relaciones sociales adecuadas. Al contrario, el niño con baja autoestima no confiará en sus propias habilidades ni en las de los demás, se sentirá inferior a otros, se comportará más tímido, crítico y mostrará poca creatividad, desarrollará conductas agresivas y asilamiento social”. (González 2001)

Por su parte, Satir (2002) afirma que “la autoestima es el valor que cada individuo da a sí mismo, el amor y respeto que tiene hacia sí y que es independiente de la forma como los demás le perciben. Es la conciencia de una persona de su propio valor, el punto más alto de lo que se es y de sus responsabilidades; con determinados aspectos positivos y negativos y la sensación gratificante de que es lo que se quiere y se acepta, como realmente se es y hacia las relaciones”.

Rimari (2002), la autoestima “es el conjunto de sentimientos y pensamientos que tenemos acerca de nosotros mismos. Cuando un/a alumno/a se siente y se reconoce como alguien importante y valioso/a, su autoestima se manifiesta en su modo de actuar: se muestra responsable, creativo, activo, tiene iniciativa, establece mejores relaciones con sus compañeros y profesores, mostrándose exigente en su desempeño escolar y social”.

Acosta (2004) explicó “la autoestima como “Un sentimiento valorativo de nuestro ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad” (p. 83).

Tarazona (2005) menciona que “la autoestima es confiar en las propias potencialidades. La cual está compuesta por la valía personal y el sentimiento de capacidad personal, la primera se refiere a la valoración positiva o negativa que la persona tiene de su autoconcepto, incluyendo las actitudes hacia sí mismo; la segunda alude a las expectativas que tiene una persona de ser capaz, de hacer de manera exitosa lo que tiene que hacer, es decir, su autoeficacia”.

1.3.4.2 Desarrollo de la autoestima

Reasonar (1982), sostienen en su trabajo realizado que existen “cinco actitudes básicas para el desarrollo de la autoestima, donde los padres juegan un papel predominante, dependiendo por supuesto, de cómo se presenten las cosas al niño delineará si asume o no estas actitudes, las cuales son” (Ferreira, 2003, p. 98):

a) Sentido de seguridad. “Viene a ser el primer paso para el desarrollo de la autoestima. Aquí el niño debe crecer en un medio confiable, son los padres los indicados para proporcionar este medio, ya que son los que establecen los primeros y más significativos contactos con el niño” (Ferreira, 2003, p. 98)

“Estos deben conocerlo y actuar sobre la base de una relación personal viva, proporcionándole una estabilidad, brindándole confianza, sin imponer su voluntad, sino por el contrario dándoles pautas para que el adolescente pueda salir adelante”. (Ferreira, 2003, p. 104)

b) Sentido de identidad o de autoconcepto. “El cual puede lograrse y/o alcanzar si se facilita un positivo intercambio de actitudes, apoyando a los niños, aceptando y confiando en sus actos, así como también demostrando amor, enseñándoles a que confíen en ellos mismos” (Ferreira, 2003, p. 98).

c) Sentido de pertenencia. “Para todo ser humano es importante el sentirse socialmente aceptado, pero en el caso de los

adolescentes estos se presenta de manera más intensa, manifestándose de diversos modos; ya sea en su comportamiento o en la manera de vestirse, caminar, expresarse, etc” (Ferreira, 2003, p. 98).

“Estos necesitan sentirse únicos, aunque, sin embargo, en ocasiones necesitan también sentirse iguales al resto”. (Ferreira, 2003, p. 104)

d) Sentimiento de determinación. “El saber ponerse y/o fijarse metas, favorece a que desarrollemos un elevado sentido de determinación, lo cual orientará nuestras vidas, sirviendo de base tanto para el éxito como para la realización” (Ferreira, 2003, p. 98).

“En lo que respecta a los adolescentes son los padres y/o los maestros los que gran cantidad de veces les fijan metas, las cuales se deben expresar como normas de comportamiento, niveles de rendimiento o rasgos característicos de la personalidad” (Ferreira, 2003, p. 104)

e) Sentido de competencia personal. “Es el lograr éxitos, vencer los obstáculos que se nos presentan, teniendo una meta por delante, desarrollándonos con una serie de experiencias de éxitos, es decir percibir ser capaces de sobrellevar cualquier interferencia a lo largo de nuestras vidas” (Ferreira, 2003, p. 98).

1.3.4.3 Formación de la autoestima

Wilber (1995), refiere que “el concepto del yo y de la autoestima, se desarrollan gradualmente durante toda la vida, empezando en la infancia y pasando por diversas etapas de progresiva complejidad. Cada etapa aporta impresiones, sentimientos, e incluso, complicados razonamientos sobre el Yo. El resultado es un sentimiento generalizado de valía o de incapacidad”.

Para desarrollar “la autoestima en todos los niveles de la actividad, se necesita tener una actitud de confianza frente a sí mismo y actuar con seguridad frente a terceros, ser abiertos y flexible, valorar a los demás y aceptarlos como son; ser capaz de ser autónomo en sus decisiones, tener comunicación clara y directa, tener una actitud empática, es decir, capaz de conectarse con las necesidades de sus congéneres, asumir actitudes de compromiso, ser optimista en sus actividades”. (Steiner, 2005, p. 21)

Wilber (1995) explica que, “la autoestima se construye diariamente con el espíritu alerta y la interacción con las personas que rodean al individuo, con las que trata o tiene que dirigir. La autoestima es muy útil para enfrentar la vida con seguridad y confianza. Un aspecto central para el desarrollo de la autoestima, es el conocimiento de sí mismo. Cuanto más se conoce el individuo, es más posible querer y aceptar los valores. Si bien las metas son básicas para darle un sentido a la vida, ellas tienen costos en esfuerzo, fatiga, desgaste, frustración, pero también en maduración, logros y satisfacción personal”. (Steiner, 2005, p. 22)

“Cuando se tiene contacto con personas equilibradas, constructivas, honestas y constantes, es más probable que se desarrolle una personalidad sana, de actitudes positivas que permitan desarrollarse con mayores posibilidades de éxito, aumentando la autoestima” (Steiner, 2005, p. 22)

Por su parte, Coopersmith (1995), señala que “el proceso de formación de la autoestima se inicia a los seis meses del nacimiento, cuando el individuo comienza a distinguir su cuerpo como un todo absoluto diferente del ambiente que lo rodea”.

Explica que “en este momento se comienza a elaborar el concepto de objeto, iniciando su concepto de sí mismo, a través de las

experiencias y exploraciones de su cuerpo, del ambiente que le rodea y de las personas que están cerca de él". (Steiner, 2005, p. 22)

Explica el autor que "las experiencias continúan, y en este proceso de aprendizaje, el individuo consolida su propio concepto, distingue su nombre de los restantes y reacciona ante él. Entre los tres y cinco años, el individuo se torna egocéntrico, puesto que piensa que el mundo gira en torno a él y sus necesidades, lo que implica el desarrollo del concepto de posesión, relacionado con la autoestima". (Steiner, 2005, p. 22)

Durante este período, "las experiencias provistas por los padres y la forma de ejercer su autoridad, así como la manera como establecen las relaciones de independencia son esenciales para que el individuo adquiera las habilidades de interrelacionarse contribuyendo en la formación de la autoestima, por lo cual, los padres deberán ofrecer al individuo vivencias gratificantes que contribuyan con su ajuste personal y social para lograr beneficios a nivel de la autoestima". (Steiner, 2005, p. 22 y 23)

En la edad de seis años, explica Coopersmith (1995), "se inician las experiencias escolares y la interacción con otros individuos o grupos de pares, desarrolla la necesidad de compartir para adaptarse al medio ambiente, el cual es de suma importancia para el desarrollo de la apreciación de sí mismo a partir de los criterios que elaboran los individuos que le rodean. A los ocho y nueve años, ya el individuo tiene establece su propio nivel de autoapreciación y lo conserva relativamente estable en el tiempo".

Añade Coopersmith (1995), que "la primera infancia inicia y consolida las habilidades de socialización, ampliamente ligadas al desarrollo de la autoestima; puesto que muestra las oportunidades de comunicarse con otras personas de manera directa y continua. Por tanto, si el ambiente que rodea al individuo es un mundo de paz y aceptación,

seguramente el individuo conseguirá seguridad, integración y armonía interior, lo cual constituirá la base del desarrollo de la autoestima”.

Explica el mismo autor que, “la historia del sujeto en relación con el trato respetuoso que ha recibido, el status, las relaciones interpersonales, la comunicación y el afecto que recibe son elementos que connotan el proceso de formación de la autoestima y hacen que el individuo dirija sus percepciones de manera ajustada o desajustada caracterizando el comportamiento de esta variable”. (Steiner, 2005, p. 23)

McKay y Fanning (1999), señalan que “el punto de partida para que un niño disfrute de la vida, inicie y mantenga relaciones positivas con los demás, sea autónomo y capaz de aprender, se encuentra en la valía personal de sí mismo o autoestima. La comprensión que el individuo logra de sí mismo –por ejemplo, de que es sociable, eficiente y flexible–, está en asociación con una o más emociones respecto de tales atributos”.

“A partir de una determinada edad (3 a 5 años), el niño recibe opiniones, apreciaciones y, –por qué no decirlo–, críticas, a veces destructivas o infundadas, acerca de su persona o de sus actuaciones. Su primer bosquejo de quién es él proviene, entonces, desde afuera, de la realidad intersubjetiva. No obstante, durante la infancia, los niños no pueden hacer la distinción de objetividad y subjetividad. Todo lo que oyen acerca de sí mismos y del mundo constituye realidad única. El juicio “este chico siempre ha sido enfermizo y torpe”, llega en forma definitiva, como una verdad irrefutable, más que como una apreciación rebatible” (McKay y Fanning, 1999)

McKay y Fanning (1999), agregan que “la conformación de la autoestima se inicia con estos primeros esbozos que el niño recibe, principalmente, de las figuras de apego, las más significativas a su temprana edad. La opinión “niño maleducado” si es dicha por los padres

en forma recurrente, indiscriminada y se acompaña de gestos que enfatizan la descalificación, tendrá una profunda resonancia en la identidad del pequeño”.

“En la composición de la valía personal o autoestima hay un aspecto fundamental que dice relación con los afectos o emociones. Resulta que el menor se siente más o menos comfortable con la imagen de sí mismo. Puede agradarle, sentir miedo, experimentar rabia o entristecerlo, pero en definitiva y, sea cual sea, presentará automáticamente una respuesta emocional congruente con esa percepción de sí mismo. Tal es el componente de “valía”, “valoración” o “estimación” propia” (Steiner, 2005, p. 24)

Los mismos autores revelan que “en forma muy rudimentaria, el niño está consciente de poseer –quíéralo o no–, un determinado carácter o personalidad, y eso no pasa inadvertido, le provoca una sensación de mayor o menor disconfort. Inclusive, es más factible que él identifique muy claramente el desagrado que le provoca el saberse “tímido”, sin tener clara idea de qué significa exactamente eso. Sólo sabe que no le gusta o que es malo”. (Steiner, 2005, p. 24)

“Sólo en la adolescencia, a partir de los 11 años aproximadamente, con la instauración del pensamiento formal, el joven podrá conceptualizar su sensación de placer o displacer, adoptando una actitud de distancia respecto de lo que experimenta, testeando la fidelidad de los rasgos que él mismo, sus padres o su familia le han conferido de su imagen personal”. (Steiner, 2005, p. 24)

McKay y Fanning (1999), explican que “siendo la identidad un tema central de esta etapa, el adolescente explorará quién es y querrá responderse en forma consciente a preguntas sobre su futuro y su lugar en el mundo. La crisis emergente tendrá un efecto devastador si el joven ha llegado hasta aquí con una deficiente o baja valoración personal. La obtención de una valoración positiva de sí mismo, que opera en forma

automática e inconsciente, permite en el niño un desarrollo psicológico sano, en armonía con su medio circundante y, en especial, en su relación con los demás. En la situación contraria, el adolescente no hallará un terreno propicio –el concerniente a su afectividad– para aprender, enriquecer sus relaciones y asumir mayores responsabilidades”.

Por tanto, “las personas más cercanas afectivamente al individuo (padres, familiares, profesores o amigos), son las que más influyen y potencian/dificultan la autoestima. Dependerá de los sentimientos y expectativas de la persona a la que se siente ligado afectivamente el individuo. Si los sentimientos son positivos, el niño recibirá un mensaje que le agradará, se sentirá bien, y como consecuencia, le ayudará a aumentar la autoestima. Si los sentimientos son negativos, la sensación que el individuo percibe le causará dolor, y, en definitiva, provocará rechazo a su propia persona y, por tanto, el descenso de su autoestima”. (Steiner, 2005, p. 25)

Por su parte, Craighead, McHale y Pope (2001), “coinciden con lo antes mencionado, al afirmar que la autoestima se forma a consecuencia del autoconcepto y autocontrol. Explican los autores que el autoconcepto abarca las ideas que el individuo desarrolla acerca de lo que es realmente. Estas ideas se forman de acuerdo con las experiencias que tienen con las personas que les rodean; es decir, cómo son tratados por ellos y en función de esto comienzan a comportarse. Por ello, la retroalimentación que reciben de los padres es un factor esencial en el proceso de la formación del autoconcepto y por ende, de la autoestima”.

Agregan los mismos autores que, “el proceso de formación del autoconcepto no resulta siempre en una autoimagen positiva o negativa; todo ello dependerá de factores tales como el proceso de identificación, madurez del individuo y el desarrollo corporal, espiritual y moral. A medida que el individuo se va desarrollando, comienza a entender que él es diferente a otros y reconocen cuáles son sus cualidades y

limitaciones. En los años escolares, los niños se orientan más por las opiniones y perspectivas que los demás tienen alrededor de ellos, pero incrementan al mismo tiempo las nociones de comparación con los demás restantes”. (Steiner, 2005, p. 25)

Explican Craighead, McHale y Pope (2001), que no todos los individuos desarrollan las habilidades cognitivas que afectan el autoconcepto a la misma velocidad, puesto que la habilidad para pensar de forma abstracta puede desarrollarse a lo largo de la disposición de utilizar más conceptos diferenciados”.

En relación al autocontrol, los mismos autores expresan que “los individuos aprenden a dirigir su propio comportamiento como parte fundamental del desarrollo. La mayoría de los padres están de acuerdo que una característica que más les importa es cómo el individuo regula su conducta”. (Steiner, 2005, p. 26)

“El desarrollo del autocontrol parece estar relacionado con la autoestima tanto directa como indirectamente, puesto que algunos estudios han demostrado que los individuos con alta autoestima tienen fuertes sentimientos de eficacia personal y de control propio. Este proceso de desarrollo del autocontrol abarca tres pasos fundamentales: el automonitoreo o convertirse en propio observador, la autoevaluación o valoración del comportamiento y el autoreforzamiento que abarca el sistema de recompensas; lo cual se produce a diferentes edades dependiendo de la capacidad y experiencias que tenga cada individuo”. (Steiner, 2005, p. 26)

En función de Craighead, McHeal y Pope (2001), afirman “que las experiencias de la infancia, la interrelación con los padres y las oportunidades que tengan los individuos, son esenciales en el proceso de desarrollo del autoconcepto, del autocontrol, y por ende, de la autoestima. Coincidiendo con Coopersmith (1995), afirman que el comportamiento de los padres y otros adultos significantes, junto con el

desarrollo de las competencias cognitivas, afectan la habilidad del individuo para controlar sus propias conductas y acciones. Por tanto, a causa de estos factores, se conforman las bases de la autoestima, razón por la cual el Psicólogo debe ser capaz de reconocer las áreas de funcionamiento social, cognitivo y emocional del individuo”.

Por otra parte, Barroso (2000), en sus afirmaciones “aplicadas a la población venezolana también indica que los individuos comienzan a desarrollar su autoestima desde los primeros años de vida cuando presentan necesidades de contacto y contextualización, las cuales se van transformando durante su desarrollo donde fortalecen sus procesos funciones básicas de ubicación, afecto e identificación. Estas necesidades dan paso a la socialización, la autonomía, independencia y la diferenciación; lo que se apoya en las experiencias que tenga el individuo tanto dentro como fuera del ambiente del hogar y con las personas significativas para él”.

Todas las “afirmaciones antes descritas en relación con el proceso de formación y desarrollo de la autoestima son relevantes para el presente estudio, pues los y las adolescentes están expuestos a múltiples estímulos ambientales que han sido determinados como negativos para el desarrollo personal, lo cual hace apremiante la evaluación de la autoestima como variable fundamental” (Steiner, 2005, p. 27)

1.3.4.4 Deficiencias en autoestima como factor de vulnerabilidad para otros problemas.

Rodríguez y Caño (2012, p. 393) en su investigación “consideran que la autoestima es un factor crítico que afecta al ajuste psicológico y social. Así, niveles bajos en la autoestima o autoconcepto de los jóvenes se han asociado con una serie de síntomas psicopatológicos; entre otros, con reacciones de ansiedad, síntomas depresivos, desesperanza y tendencias suicidas”.

Según los autores citados, “una autoestima o autoconcepto bajos también son frecuentes en los jóvenes que tienden a la procrastinación o demora innecesaria en la realización de tareas” (Ferrari y Díaz Morales, 2007) y en aquellos que manifiestan conductas agresivas (Robins, 2010), conductas antisociales (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005), violencia escolar (Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008) y violencia relacional (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

“Se ha encontrado que los adolescentes que muestran una baja autoestima tienden también a un incremento en el consumo de alcohol” (Scheier, Botvin, Griffin y Díaz, 2000;). Becker y Grilo (2006) encuentran, “en adolescentes hospitalizados por motivos psiquiátricos, que una baja autoestima predice el consumo de alcohol en mujeres, pero no en varones”. En población universitaria, Kavas (2009) encuentra que la baja autoestima se asocia a un incremento en el consumo de alcohol y drogas. Sin embargo, García, Zaldívar, López y Molina (2009) muestran, también en población universitaria, que la autoestima y el consumo no se encuentran relacionados.

“Los hallazgos en torno a la relación entre autoestima y consumo son más consistentes cuando se analiza la autoestima desde un enfoque multidimensional. En concreto, la investigación muestra que una autoestima baja en los contextos familiar y escolar, y una autoestima alta en el contexto de relación con iguales, se asocian con un mayor consumo en adolescentes (Romero, Luengo y Otero López, 1995) y actúan como variables mediadoras de la influencia del funcionamiento familiar sobre el consumo” (Jiménez, Musitu y Murgui, 2008).

Karatzias, Power y Swanson (2001) encuentran que “una baja autoestima en el contexto familiar predice conductas de experimentación con alcohol y drogas, y una alta autoestima en el contexto de relación con iguales predice la experimentación con drogas y un abuso continuado del alcohol”. (Rodríguez y Caño, 2012, p. 394)

“Otros hallazgos han mostrado también que los jóvenes que se sienten poco valorados por sus padres presentan un mayor consumo de drogas ya desde la preadolescencia (Pinazo, Pons y Carreras, 2002), y que los jóvenes que muestran una autoestima alta en el contexto social presentan un mayor consumo de alcohol y drogas principalmente en las edades medias de la adolescencia” (Cava, Murgui y Musitu, 2008).

Por otra parte, “los jóvenes con baja autoestima se caracterizan también por presentar una peor salud física” (William, Chan, Chung y Chui, 2010). Entre las actitudes y conductas que se asocian a baja autoestima o autoconcepto y son un riesgo para los problemas de salud destacan un menor rechazo en las adolescentes a mantener relaciones sexuales sin protección (Salazar, 2004), y trastornos de anorexia y bulimia (Gila, Castro, Gómez y Toro, 2005).

“Esta mayor presencia de problemas de salud asociados a baja autoestima en mujeres adolescentes puede explicarse por el ambiente sociocultural que pone a éstas en más riesgo que a los varones de sufrir dificultades asociadas a los cambios físicos de la pubertad (Kling, 1999). Sin embargo, en varones adolescentes se encuentra también que una autoestima alta ejerce un papel protector sobre el uso de esteroides androgénicos anabolizantes” (Kindlundh, Hagekull, Isacson y Nyberg, 2001).

Por último, “es destacable que una autoestima baja durante la adolescencia es un factor de riesgo para diversos problemas en la edad adulta”. En un estudio longitudinal, Trzesniewski (2006) encuentran que “los individuos con baja autoestima en la adolescencia tienen un riesgo mayor de sufrir una peor salud física y mental en la edad adulta, una peor proyección laboral y económica, y una mayor probabilidad de verse implicados en actuaciones criminales, en comparación con los adultos que presentaban una elevada autoestima cuando eran adolescentes”.

En base a estos hallazgos, Rodríguez y Caño, (2012, p. 394), concluye que “mejorar la autoestima en adolescentes puede resultar útil para prevenir un amplio rango de problemas de conducta, emocionales y de salud tanto en la propia adolescencia como en la vida adulta”.

1.3.4.5 Dimensiones

De Mézerville (2004) propone “desde su punto de vista seis componentes de la autoestima los mismos que se consideran como dimensiones de la autoestima que se pretende implementar, estos son: la autoimagen, considerada como la capacidad de percibirse íntegramente; la autovaloración, a partir de la cual el sujeto se considera de gran valor tanto para sí mismo como para el resto de individuos, llegando a valorar de manera positiva aquello que percibe; la autoconfianza, al sentirse seguro y capaz de realizar adecuadamente diferentes actividades; el autocontrol, para poder cuidar y fomentar el bienestar personal; la autoafirmación, para tener la habilidad de tomar sus propias decisiones, siendo así independiente; y la autorrealización, para desarrollar positivamente sus capacidades”. Se describen a continuación:

A. Autoimagen

Branden (1995), expone “acerca de la autoimagen, que nuestra autoestima asume las críticas tanto positivas como negativas, ya que esta no está caracterizada por su perfección”. Además, según De Mézerville (2004), se trata de “El primer paso hacia una sana autoestima se caracteriza, entonces por la capacidad de verse personalmente de manera realista, tanto en lo que constituye la imagen actual de sí mismo como en cuanto a la imagen potencial de lo que la persona puede llegar a ser” (p. 29).

Por tanto, “la autoimagen se basa en poseer una idea u opinión básica de las particularidades más importantes de nuestra personalidad, sin llegar aún a elaborar una crítica sobre la persona. Sin

embargo, en muchas ocasiones, el autoengaño puede provocar la construcción de una imagen errónea” (Ochoa, 2008).

Asimismo, “la autoimagen es el retrato que la persona tiene de sí misma, siendo esta visión fidedigna, o sea, una imagen real del individuo. Esta capacidad de verse a sí mismo no mejor ni peor de lo que se es, considera un proceso de toma de conciencia de los deseos, sentimientos, debilidades, virtudes, etc., para obtener una autoimagen realista” (Ochoa, 2008).

“Una de las principales causas de una autoestima inadecuada es la falta de claridad en el conocimiento de sí mismo, lo que provoca sentimientos de superioridad o inferioridad, además de la ignorancia acerca de los defectos y virtudes que se poseen. Las afirmaciones que puede plantear el individuo al momento de verse a sí mismo son: ¡me veo bien! o ¡me veo mal” (Ochoa, 2008)

Generalmente “los problemas de autoestima se asocian con una baja autoimagen; no obstante, también es posible que una autopercepción de superioridad señale dificultades en este aspecto, dando como resultado lo que se denomina pseudoautoestima”. Al respecto, Branden citado por de Mézerville (2004, p. 31) señala “La arrogancia, la jactancia y la sobreestimación de nuestras capacidades refleja más bien una autoestima equivocada y no, como imaginan algunos, un exceso de autoestima”.

B. Autovaloración

Sobre esta dimensión, Branden (1995), asevera lo siguiente: “Significa el reafirmarme en mi valía personal. Lo que se expresa en una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser feliz; el bienestar al reafirmar en forma apropiada mis pensamientos, deseos y necesidades; el sentimiento de que la alegría y la satisfacción son derechos innatos naturales” (p. 45). Así mismo, este mismo autor, citado por De Mézerville (2004) vuelve a definir la autovaloración como:

“La confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices, el sentimiento de ser respetables, de ser dignos y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestros esfuerzos” (p. 34).

Branden en de Mézerville (2004, p. 34) designa “la autovaloración como el respeto a uno mismo o a una misma y la define como: La confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices, el sentimiento de ser respetables, de ser dignos y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestros esfuerzos”.

“La autovaloración es apreciarse como una persona importante para sí y para los demás. Cuando la persona tiene una buena autoimagen es porque valora positivamente lo que ve y tiene fe en su competitividad. Por el contrario, cuando la persona tiene una autoimagen dañada es por la autoevaluación negativa que posee acerca de sí, lo que afecta a la capacidad de quererse y conocer sus virtudes” (Mézerville, 2004, p. 34)

“La meta en el aspecto de la autovaloración consiste entonces en identificar aquellos medios adecuados que satisfagan la necesidad que tiene la persona de verse a sí misma en forma positiva, de tal manera que les otorgue mayor valor y atención a las dimensiones realmente importantes de su personalidad”. (Naranjo, 2007, p. 10 - 11)

Las exclamaciones que hace la persona al valorarse son ¡valgo mucho! o ¡valgo poco!

C. Autoconfianza

Branden (1995) define la autoconfianza, como “El funcionamiento de mi mente, en mi capacidad para pensar y entender, para aprender, elegir y tomar decisiones; confianza en mi capacidad

para entender los hechos de la realidad que entran en el ámbito de mis intereses y necesidades” (p. 52).

“La autoconfianza consiste en considerarse capaz de realizar diferentes cosas de manera correcta. Esta convicción interna permite al individuo sentirse tranquilo al momento de enfrentar retos y provoca cierta independencia frente a la presión que pueda ejercer un grupo” (Branden, 1995, p. 52).

La autoconfianza, se señala que “ésta se caracteriza porque la persona cree que puede realizar bien distintas cosas y sentirse segura al hacerlas. Esta percepción interna favorece una buena autoestima, sentirse cómodo o cómoda en la relación con otras personas y manifestarse con espontaneidad. La autoconfianza se traduce en que la persona crea en sí misma y en sus propias capacidades para enfrentar distintos retos, lo que a su vez la motiva a buscar oportunidades que le permitan poner en práctica y demostrar sus competencias”. (Naranjo, 2007, p. 11)

“Una persona que no confíe en sí misma es insegura y conformista, lo que se une a la impotencia e incapacidad para realizar tareas nuevas” (Naranjo, 2007, p. 11)

“La meta de superación personal en el aspecto de la autoconfianza consiste en desarrollar una actitud realista de creencia en sí mismo o en sí misma y en sus propias capacidades, en la voluntad de ejercitarlas adecuadamente y disfrutar al hacerlo. Las afirmaciones que realiza el individuo al momento de enfrentar un reto pueden ser ¡puedo hacerlo! o ¡no puedo hacerlo” (Naranjo, 2007, p. 11)

D. Autocontrol

En lo referente a esta dimensión, Branden (1995) asume “el autocontrol como el proceso de atender tanto a su personalidad como al perfeccionamiento de sus cualidades”. De igual modo, Ochoa (2008)

lo percibe como “Creer en sí mismo y en las propias capacidades para enfrentar distintos retos, lo que motiva a las personas a buscar oportunidades que les permitan demostrar sus áreas de competencia, y a disfrutar generalmente al hacerlo” (p. 74)

Consiste “en manejarse adecuadamente en la dimensión personal, cuidándose, dominándose y organizándose bien en la vida. Significa la capacidad de ordenarse apropiadamente y ejercer un dominio propio que fomente tanto el bienestar personal como el del grupo al que se pertenece. Por lo tanto, el término autocontrol incluye otros aspectos, tales como el autocuidado, la autodisciplina, la organización propia o el manejo de sí mismo o de sí misma”. (Naranjo, 2007, p. 11)

“La capacidad de autocontrol con frecuencia se ve limitada en aquellas personas con una baja autoestima. Esta falta de capacidad se manifiesta en una situación de descontrol en diversas áreas, tales como el autocuidado, el manejo de las emociones, las relaciones interpersonales, los hábitos de trabajo, de estudio o de la vida en general y la falta de habilidad para organizar acciones en pro del logro de metas deseadas.” (Naranjo, 2007, p. 11)

“La meta de superación en este aspecto del autocontrol consiste en adoptar destrezas adecuadas de cuidado personal y patrones de comportamiento caracterizados por una buena disciplina y organización existencial”. (Naranjo, 2007, p. 11)

E. Autoafirmación

Se define “como la libertad de ser uno mismo o una misma y poder tomar decisiones para conducirse con autonomía y madurez. Se caracteriza por la capacidad que tiene la persona de manifestarse abiertamente cuando expresa sus pensamientos, deseos o habilidad. Además, incluye otras capacidades tales como la autodirección y la asertividad personal”. (Naranjo, 2007, p. 12)

“Las personas que no se aprecian lo suficiente y valoran poco sus capacidades y cualidades, con frecuencia se abstienen de participar o de decidir, debido al temor que les provoca el poder equivocarse frente a otras personas. Este tipo de comportamiento las conduce a anularse ante las oportunidades de expresar sus opiniones y talentos” (Naranjo, 2007, p. 11).

“La misma situación ocurre con las personas que buscan en exceso la aprobación de otras. Al no sentirse capaces de manifestar lo que realmente piensan y sienten, se dejan conducir por la presión social, llegando incluso a incurrir en conductas autodevaluativas. Distinto es el caso de quienes procuran sentirse satisfechas consigo mismas, pues aún a riesgo de que sus ideas o acciones puedan ser desaprobadas, las manifiestan, logrando con ello una autoestima saludable” (Naranjo, 2007, p. 12).

“La meta de superación en el componente de la autoafirmación, consiste en encontrar formas saludables de expresar el pensamiento y las habilidades ante las demás personas y en conducirse de manera autónoma, sin llegar a los extremos de sobredependencia o autosuficiencia exagerada” (Naranjo, 2007, p. 11)

F. Autorrealización

Papalia, Wendkos, Duskin (1989), explican “la autorrealización como el proceso a partir del cual se alcanza la evolución del individuo mediante la puesta en marcha de la obtención de nuestros objetivos”.

De Mézerville (2004) explica que “consiste en el desarrollo y la expresión adecuada de las capacidades, de modo que la persona pueda vivir una vida satisfactoria y de provecho para sí misma y para otras personas. Implica la búsqueda del cumplimiento de las metas que conforman el proyecto vital de su existencia”.

“Las personas que gozan de una buena autoestima, tienden a manifestar dos características de la verdadera autorrealización; por una parte, que sus metas sean significativas y por otra, que le permitan proyectarse personalmente, generando beneficio para sí y para otras personas y obteniendo satisfacción de ello” (Mézerville, 2004).

“Contrario a la situación anterior, las personas con baja autoestima generalmente se lamentan de su falta de realización personal y asocian esta queja con una sensación de estancamiento existencial” (Mézerville, 2004)

“Las metas por alcanzar en el aspecto de la autorrealización exigen que la persona se proyecte mediante distintas áreas de interés, aptitud o compromiso que le resulten significativas. Para lograr este propósito es necesario que descubra lo que le otorga verdadero sentido a su vida, que desarrolle sus capacidades y se plantee metas que promuevan la realización personal de su existencia”. (Naranjo, 2007, p. 13)

1.3.5 Programa de Habilidades asertivas

1.3.5.1 Definición

Rich y Schroeder (1976) definen “la conducta asertiva como la habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo”.

Wolpe (1977), define “la conducta asertiva como la expresión adecuada dirigida hacia otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad. Alberti otros en el mismo año, que definen la conducta asertiva como un conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de esa persona de un modo

directo, firme y honesto, respetando al mismo tiempo los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de la(s) otra(s) persona(s)”.

Alberti y Emmons (1978) quienes definen “la conducta asertiva como conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros”.

Caballo (1983), asume “la conducta asertiva como aquella conducta que expresa los sentimientos y pensamientos de un individuo, de una manera honesta sin herir la de los demás, y que normalmente alcanza su objetivo. Asimismo, establece a la asertividad como la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos y opiniones, considerando los de las demás personas para evitar la amenaza, castigo o trasgresión de sus derechos”. (Caballo 1988)

Michelson et al. (1987) explican “el comportamiento asertivo como una respuesta en una situación social que, observa las necesidades, sentimientos, y derechos, de los implicados en la interacción buscado el bienestar de ambos lo cual favorece el mantenimiento de relaciones entre ellos prolongadas en el tiempo”.

Pick y Vargas (1990) afirman “que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir”.

Por su parte Rodríguez y Serralde (1991), aseveran que “una persona asertiva es aquella que se siente libre para manifestarse, expresando en sus palabras lo que siente, piensa y quiere; puede comunicarse con personas de todos los niveles, siendo una comunicación siempre abierta, directa, franca y adecuada; tiene una

orientación activa en la vida; va tras de lo que quiere; actúa de un modo que juzga respetable; acepta sus limitaciones al comprender que no siempre puede ganar; acepta o rechaza en su mundo emocional a las personas; con delicadeza, pero también con firmeza”.

Carrillo (1991) conceptualiza “la asertividad como una conducta principalmente respetuosa en una situación de interacción social, dado que supone la expresión de forma directa, firme, o violenta y sincera, respetando absolutamente sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos interlocutores”.

García y Magaz (1992, p. 14), establecen “dos nuevos constructos: La Auto-Asertividad que hace referencia al respeto de los derechos y valores propios, mientras que la Hetero-Asertividad al respeto de los derechos y valores de los demás. De igual forma, mencionan que la asertividad es la cualidad que define aquella “clase de interacción social” que constituye un acto de respeto por igual a las cualidades y características personales de uno/a mismo/a y de aquellas personas con quienes se desarrolla la interacción. Asimismo, lo contrario de la conducta asertiva, sería la conducta agresiva y pasiva”. (García y Magaz, 2003)

Paula (1998) “plantea la asertividad como: Una de las habilidades sociales que la persona debería poseer en su repertorio conductual para relacionarse satisfactoriamente con las personas de su entorno”

López de Dicastillo, et al (2004) plantean que “la asertividad hace referencia a aquella conducta interpersonal que implica un estilo de relación determinado, que no es pasivo ni agresivo” (p.146), y a su vez comparten la definición de Carrillo (1991, p. 131) como “el conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de

esa persona de forma directa, firme, no violenta y sincera, a la vez que se respeta plenamente a los interlocutores” (p.146).

Roca (2003) define “el asertividad considerándola una actitud de la persona que le predispone para la defensa de sus derechos, así como para su propia auto afirmación”.

García (2007) define “la asertividad como la habilidad de expresar deseos de una manera abierta, directa, amable, franca y adecuada, al lograr decir lo que se quiere sin atentar contra los demás. La asertividad es saber pedir, negar, negociar y ser flexible para poder conseguir lo que se quiere, al respetar los derechos del otro y expresar sentimientos de forma clara, a su vez consiste en recibir y hacer cumplidos, el elemento básico es perder la ansiedad y el miedo hasta el punto que dificulta o impiden expresar los deseos”.

Para Riso (2008) la asertividad “es la capacidad de defender y ejercer derechos personales sin traspasar los ajenos. La persona asertiva es idónea para defender los derechos personales y así mismo expresar desacuerdos, dar una opinión inversa, evita manipular y dejarse manipular por los derechos de los demás. Es decir, para este autor la conducta asertiva es aquella conducta que permite a la persona la consecución de algo que desea en situaciones de interacción social, expresando sin ansiedad: sentimientos positivos, desacuerdo, oposición, aceptación o realización de críticas y/o, defendiendo derechos propios y respetando los de los otros”.

En conclusión, Fensterheim y Baer (1976); Monjas (1997); Paula (1998); Vallés y Vallés (1996); Monjas y González, (2000); y Olivero (2005), consideran que “la asertividad es una habilidad social concreta que se refiere a la defensa de los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que al respeto de los derechos y opiniones de las demás personas. La asertividad se entiende como el estilo, modo o forma en la que interactuamos con otros.”

1.3.5.2 Dimensiones

Lorr, More, y Mansueto, (1981) han hallado cuatro dimensiones “que componen la estructura de la asertividad. Aunque señalan que puede haber más, parece que estos cuatro son básicos”. Las dimensiones halladas son:

A. Asertividad social. “Es una disposición y capacidad para iniciar, mantener o terminar las interacciones sociales fácil y cómodamente, en situaciones que implican amigos o conocidos, extraños o figuras de autoridad” (Lorr, More, y Mansueto, 1981)

B. Defensa de los derechos. “Refleja la capacidad de defender los derechos propios o rechazar peticiones irrazonables. Si bien no debe permitir abusos, tampoco se debe abusar para lograr lo que se desea, la clave es ser equitativo, hacer valer sus derechos respetando el derecho de los otros” (Lorr, More, y Mansueto, 1981)

C. Independencia. “Es la disposición de resistir activamente la presión individual o de grupo para conformarse y obedecer, así como para expresar las opiniones y creencias propias. Sabe que puede estar en desacuerdo con los otros, que sus ideas deben ser respetadas, más no debe imponerlas, qué de las diferencias de opinión se genera el verdadero desarrollo” (Lorr, More, y Mansueto, 1981).

D. Liderazgo. “Es la disposición para conducir, dirigir o influenciar a los otros en relaciones interpersonales problemáticas que exigen acción, iniciativa o asunción de responsabilidades. Sabe que no basta desear algo pues eso equivaldría a pensar que mágicamente se le debe de conceder, tiene claro que debe trabajar y poner los medios a su alcance, para conseguir sus metas” (Lorr, More, y Mansueto, 1981).

1.4 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué características deben tener el Programa de habilidades asertivas para fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén, 2017?

1.5 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.

A nivel teórico, la información que se obtuvo en la investigación fue de mucha utilidad y significatividad ya que aportó conocimientos pertinentes con el fortalecimiento de la autoestima en las adolescentes en situaciones de riesgo y vulnerabilidad personal, interpersonal, familiar y social, contrastándolos y relacionándolos con teoría afines las variables de estudio, como también verificando la importancia y los aportes de cada una de ellas.

A nivel epistemológico la investigación haciendo uso del método científico y el razonamiento lógico deductivo interpretó y explicó a través del análisis reflexivo y crítico las causas y consecuencias del problema objeto de estudio, y aportó conocimientos válidos y consistentes relacionados con la autoestima.

A nivel práctico se justifica por que ayudó a implementar un Programa de habilidades asertivas que fue estructurado en un conjunto de acciones de acompañamiento y orientación personal en la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos, el mismo que debería institucionalizarse en la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén; y además tener en cuenta para apoyar a las adolescentes a potenciar su valoración de sí misma; controlar y autorregular sus estados emocionales intra e interpersonales, así como brindar un soporte psicológico a los sujetos de estudio que se encuentran con limitaciones en su autoestima.

En el aspecto legal la investigación tuvo como sustento normativo la Ley N° 26260 – Ley de protección frente a la violencia familiar; La Declaración sobre los Principios Fundamentales de Justicia para las Víctimas de Delitos y del Abuso de Poder; asimismo, el Reglamento del Programa de Asistencia a Víctimas y Testigos

aprobado por Resolución de fiscalía de la Nación N° 1558-2008-MP-FN del 12 de noviembre del 2008.

Desde el punto de vista metodológico la investigación fue de carácter descriptiva propositiva; se trabajó con 36 adolescentes; los métodos son cuantitativos los mismos que orientaron de manera lógica y coherente la investigación; en relación a la técnicas e instrumento que se administraron fueron validados por expertos garantizando la objetividad de la investigación, por ende, la originalidad y ética del estudio. Asimismo, la investigación servirá para futuras investigaciones relacionadas con la autoestima en las adolescentes.

1.6 HIPÓTESIS

Si se propone un Programa de habilidades asertivas entonces se fortalecerá la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén.

1.7 OBJETIVOS

1.7.1 General

Proponer un Programa de habilidades asertivas para fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén.

1.7.2 Específicos

a) Diagnosticar el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén.

b) Diseñar un Programa de habilidades asertivas para fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén.

c) Validar el Programa de habilidades asertivas para fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén.

II. MÉTODO

2.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación por su finalidad fue básica, porque tuvo como propósito la obtención y recopilación de información sobre el objeto de investigación para ir construyendo una base de conocimiento que se va agregando a la información previa existente, además, se orientó a la explicación del objeto, y pretende ampliar el conocimiento sobre esta realidad a través de una propuesta. (Ñaupás, Mejía, Novoa y Villagómez, 2013)

Por su alcance, se correspondió con los estudios de tipo descriptivo – prospectivo, porque la investigadora interactuó con el objeto de estudio, y se propuso evaluar, caracterizar, y fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén; la información obtenida permitió proponer un Programa de habilidades asertivas.

El presente informe tuvo relación con el enfoque cuantitativo, por tanto, guardó coherencia con el diseño no experimental: Descriptivo propositivo; es decir, se trató de estudios donde no se hizo variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se representó en el siguiente esquema:

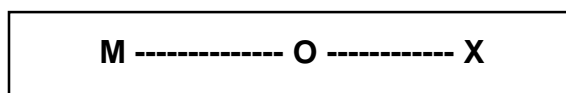


Figura: Esquema diseño de investigación

Donde:

M: Representa la muestra constituida por las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén.

O: Representa la información que se recogerá producto de la aplicación del instrumento.

X: Programa de habilidades asertivas.

2.2 VARIABLES, OPERACIONALIZACIÓN

2.2.1 Variable independiente: Programa de habilidades asertivas.

2.2.2 Variable dependiente: Autoestima

2.2.3 Definición conceptual

Variable independiente: Programa de habilidades asertivas	Variable dependiente: Autoestima
Conjunto de acciones intencionadas orientadas a promover el desarrollo de cualidades y habilidades en las adolescentes como expresar deseos, opiniones y sentimientos, así como defender los derechos e intereses propios, manejar la crítica positiva y negativa, declinar y aceptar peticiones, respetarse a sí mismo y a los demás, y establecer relaciones interpersonales armónicas. (Flores, 2007)	Coopersmith (1990), se refiere a la evaluación que una persona hace y comúnmente mantiene con respecto a sí mismo, expresando una actitud de aprobación que indica la medida en que una persona cree ser importante, capaz, digna y exitosa, es decir, un juicio de mérito. Por tanto, la autoestima implica un juicio personal de la dignidad que es expresado en las actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo.

2.2.4 Definición operacional

Variable independiente: Programa de habilidades asertivas	Variable dependiente: Autoestima
El programa es un instrumento de gestión teórico – práctico que se propone guiar, orientar y acompañar a las adolescentes beneficiarias en el desarrollo de sus habilidades asertivas, a través de las dimensiones: asertividad social en sus diferentes interacciones y	La autonomía es la valoración y apreciación positiva de las adolescentes beneficiarias que tienen sobre las dimensiones relacionadas con su autoimagen, es decir de su cuerpo y persona; autovaloración de sí mismas para enfrentar retos y adversidades; autoconfianza que le

relaciones sociales; en la defensa de sus derechos y cumplimiento de sus responsabilidades, asimismo, en la dimensión referida a la construcción de su independencia y autonomía responsable, y en la firmeza de su liderazgo para alcanzar su proyecto de vida.	permita creer en su propias potencialidades; autocontrol orientado a autorregular sus comportamientos y conductas; autoafirmación que ayude a expresar sus pensamientos, sentimientos y experiencias; y autorrealización de sí mismo, valorando sus potencialidades y reconociendo sus limitaciones intrapersonales.
--	--

2.2.5 Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos / Categorías
Dependiente: Autoestima	Autoimagen	Presenta un conocimiento de sí mismo.	Cuestionario para evaluar el nivel de autoestima. Niveles: Alta (3) Media (2) Baja (1)
		Reconoce y acepta sus debilidades y virtudes.	
		Demuestra una autopercepción coherente y positiva propia.	
	Autovaloración	Asume actitudes de valoración propia y hacia los demás.	
		Demuestra su valía personal para enfrentar retos y adversidades.	
		Presenta una personalidad firme, segura y competente.	
	Autoconfianza	Demuestra que es capaz de realizar diferentes cosas de manera correcta a pesar de la diversidad.	
		Muestra autonomía para enfrentar retos y solucionar sus problemas.	
		Muestra seguridad en sí mismo y cree en sus propias capacidades y potencialidades.	
	Autocontrol	Organiza, cuida y ordena bien su vida y su salud	
		Autorregula sus emociones y promueve buenas relaciones interpersonales	
		Autodisciplina sus comportamientos y conductas.	

	Autoafirmación	Demuestra capacidad para tomar decisiones responsables.	
		Expresa sus sentimientos, pensamientos y emociones con firmeza y libertad.	
		Asume actitudes asertivas en sus relaciones interpersonales.	
	Autorrealización	Construye su proyecto de vida de acuerdo a sus intereses y motivaciones.	
		Expresa satisfacción de lo que realiza, generando beneficio para sí y para otras personas.	
		Expresa actitudes positivas para trascender y lograr lo que se propone.	

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos / Categorías
Independiente: Programa de habilidades asertivas	Asertividad social	Demuestra seguridad y coherencia en lo que piensa, dice y actúa sin alterar su realidad objetiva.	Guía de observación para valorar cualitativamente y cuantitativamente el Programa de habilidades asertivas. Categorías Nunca (1) A veces (2) Casi Siempre (3) Siempre (4).
		Reconoce la importancia de decir "no" a una petición irrazonable, sin sentirse culpable ni culpar a los demás.	
		Utiliza lenguaje positivo, claro, de apertura y apropiado en sus interacciones interpersonales.	
		Se siente a gusto en las relaciones con los demás y consigo misma, satisfechas con las cosas que hacen y dicen.	
		Expresa actitudes dialógicas para iniciar, mantener o terminar conversaciones.	
		Cree en sí misma y en las otras personas	
	Defensa de los derechos	El derecho a expresar nuestras ideas y emociones	
		El derecho a usar nuestro tiempo, cuerpo y dinero de manera responsable.	
		El derecho a decidir cuándo si podemos o no ayudar a alguien.	
		El derecho a preguntar y pedir ayuda cuando lo consideremos necesario.	
		Derecho a cambiar de ideas, pensamientos y formas de actuar	

		Derecho a dejar de sentirnos inferiores y comenzar a lograr el éxito.	
		Derecho a elegir nuestros propios caminos.	
	Independencia	Busca la objetividad, describe hechos, analiza y toma decisiones propias.	
		Es emocionalmente libre para expresar sus pensamientos y sentimientos.	
		Demuestra que es capaz de aportar opiniones propias y diferentes al resto sin sentimientos de culpa por no acceder a peticiones.	
		Asume con responsabilidad su proyecto de vida, reconociendo sus limitaciones y potencialidades.	
		Expresa en forma autónoma sus puntos de vista sobre los riesgos de la sociedad y rechaza todo tipo de presión o coerción de su contexto.	
	Liderazgo	Le es claro lo que quiere en qué orden, sin pretender forzar a que los otros estén de acuerdo y no se deja llevar por los deseos de otros	

		<p>Presenta conductas carismáticas, plantea metas a sus compañeras que van más allá de su propio beneficio, orientándose al bien común de todo el equipo.</p>	
		<p>Expresa lo que desea y quiere y pone los medios para conseguirlo.</p>	
		<p>“Es capaz de comunicarse con facilidad y libertad con cualquier persona, sea ésta extraña o conocida y su comunicación se caracteriza por ser directa, abierta, franca y adecuada”.</p>	
		<p>Expresa una personalidad firme y coherente, y demuestra un liderazgo que goza del respeto, admiración y confianza de quienes le siguen, siendo modelos de identificación e imitación.</p>	

2.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población y muestra representativa fue no probabilística y estuvo conformada por 35 adolescentes mujeres, las mismas que en su mayoría son beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén por el delito contra la libertad sexual, (abuso sexual, actos contra el pudor) así como por abandono moral y material, y por violencia contra la mujer y el grupo familiar.

Presentan las siguientes características: las edades oscilantes entre 8 a 19 años, estando en la etapa de adolescencia; un porcentaje significativo de ellas ha culminado el nivel primario y otras se encuentran cursando el nivel secundario; Asimismo, provienen de hogares disfuncionales, como común denominador antecedentes de violencia entre los padres; caracterizados por hogares mono parentales donde los roles de ambos padres se han modificado siendo también la madre quien provee económicamente y ha asumido la jefatura del hogar.

Provienen de un hogar con economía pobre que solo les permite subsistir, porque sus padres tienen trabajo eventual, se dedican a la agricultura en calidad de peones, o en actividades comerciales con sueldos muy irrelevantes, en el caso de las madres son trabajadoras de hogares. No siendo suficiente los ingresos para cubrir las necesidades básicas. En su mayoría son nacidos en la ciudad de Jaén, de padres emigrantes de las zonas alejadas (altura), ya establecidos en las zonas periféricas de Jaén.

Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén.

Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén	f	Total	%
Grupo de estudio: Adolescentes	35	35	100
Total	35	35	100

Fuente: Registro de beneficiarias de la unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, 2017.

2.4 TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS, VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.

2.4.1 Técnicas de gabinete

a) Análisis documental. Consistió en analizar y evaluar los documentos legales e historias psicológicas de las beneficiarias con el fin de recoger información relacionados con la autoestima.

b) Ficha de resumen. Consistió en obtener del estudio de un texto una exposición sintetizada que permita manejar, la información valiosa contenida en un artículo, tesis, libro o en un capítulo de un libro.

c) Ficha textual. Accedió realizar la transcripción de un párrafo que contenga ideas significativas para el trabajo de investigación que se está realizando.

d) Ficha de comentario. Contribuyó en el registro de las apreciaciones críticas de los referentes de estudio y las teorías que se sustentan la investigación; en estas fichas, además, se plasman opiniones y criterios propios que articulan los propósitos de la investigación con los enfoques y trabajos previos; registrando cuidadosamente los datos de la fuente de la información.

e) Ficha bibliográfica. Permitió ordenar según las normas APA (2016) un conjunto de datos que facilitó la identificación de algunas publicaciones o parte de ellas las mismas que servirán para el marco teórico.

2.4.2 Técnicas de campo e instrumentos

a) Encuesta. La encuesta es una técnica basada en la interacción personal, permitirá obtener la información directamente de los sujetos en estudio dando oportunidad para la interactuar con el encuestado. La técnica será aplicada en un momento en particular, obteniendo directamente de las

adolescentes la información y datos útiles para la presente investigación. (Hurtado, 2000)

Esta técnica se implementó a través de un cuestionario. Es un instrumento elaborado con el fin de obtener respuestas a determinadas interrogantes, para ello se utilizó un formulario o guía de encuesta que la persona investigada o sujeto de experimento llena por sí mismo. Su contenido estuvo compuesto por un grupo de preguntas seleccionadas y que se orientan a explorar y conseguir la opinión del sujeto sobre el asunto o tema motivo de la investigación. (Universidad Nacional de Trujillo, s/f, p. 83)

Es un instrumento fue elaborado por la investigadora; y permitió evaluar el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén; además, en su estructura y contenido se tuvo en cuenta los indicadores y dimensiones de la variable dependiente, garantizando de esta forma su objetividad y coherencia lógica.

b) La observación. La observación es una técnica que consistió en observar a las adolescentes en sus formas de interactuar, sus comportamiento y actitudes interpersonales, con el fin de obtener determinada información necesaria para abordarlos en la presente investigación. Se planteó como finalidad describir y registrar sistemáticamente las fortalezas y debilidades que presenta Programa de habilidades asertivas, como resultado de una constante observación de las mismas en el desarrollo de las actividades de acompañamiento y orientación psicológica.

La validez de los instrumentos se hizo en relación a su contenido; a través de la técnica de Juicio de expertos; los mismos que serán especialistas y profesionales capacitados en relación al desarrollo de la autoestima. Se tendrá en cuenta tres expertos con grado de maestría quienes verificarán la coherencia lógica y estructura del cuestionario y emitirán su opinión en un informe de validación. El cuestionario estuvo estructurado en 18 ítems referidos a las 6 dimensiones.

2.5 MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS

El método de análisis de datos fue el cuantitativo, y la información obtenida a través de la aplicación del instrumento se procesaron y organizaron en tablas de distribución de frecuencias absolutas y porcentuales, a partir de las cuales se elaborarán las tablas y figuras respectivas.

Para el análisis y procesamiento se utilizó la estadística descriptiva y programas aplicativos como el Office 2010 – (Word, Excel) para la diagramación de barras, columnas y otros.

2.6 ASPECTOS ÉTICOS

En lo referente a las consideraciones éticas, del presente informe se consideraron los siguientes criterios:

Se solicitó la autorización correspondiente del responsable directo de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos, con el propósito de aplicar el instrumento diagnóstico a las beneficiarias sujetas de estudio.

Comuniqué oportunamente; los objetivos e intencionalidad de la investigación y sobre las razones que me motivó a realizarla; el lenguaje que se utilizó fue sincero, transparente y pertinente, asumiendo la responsabilidad de proteger el bienestar y dignidad de la beneficiaria; en ese sentido se respetó la libertad de las adolescentes para declinar su participación, o para que pueda retirarse de la investigación.

Asimismo, en relación a la confidencialidad; la información que se obtuvo de la muestra representativa durante el desarrollo de la misma fue consentida y reservada.

III. RESULTADOS.

3.1 Descripción de los resultados

3.1.1 Resultados estadísticos del cuestionario por dimensiones

Tabla 1
Dimensión Autoimagen

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alta	0	0
Media	22	62.9
Baja	13	37.1
Total	35	100

Fuente: Cuestionario para analizar el nivel de autoestima, Jaén

Figura 1

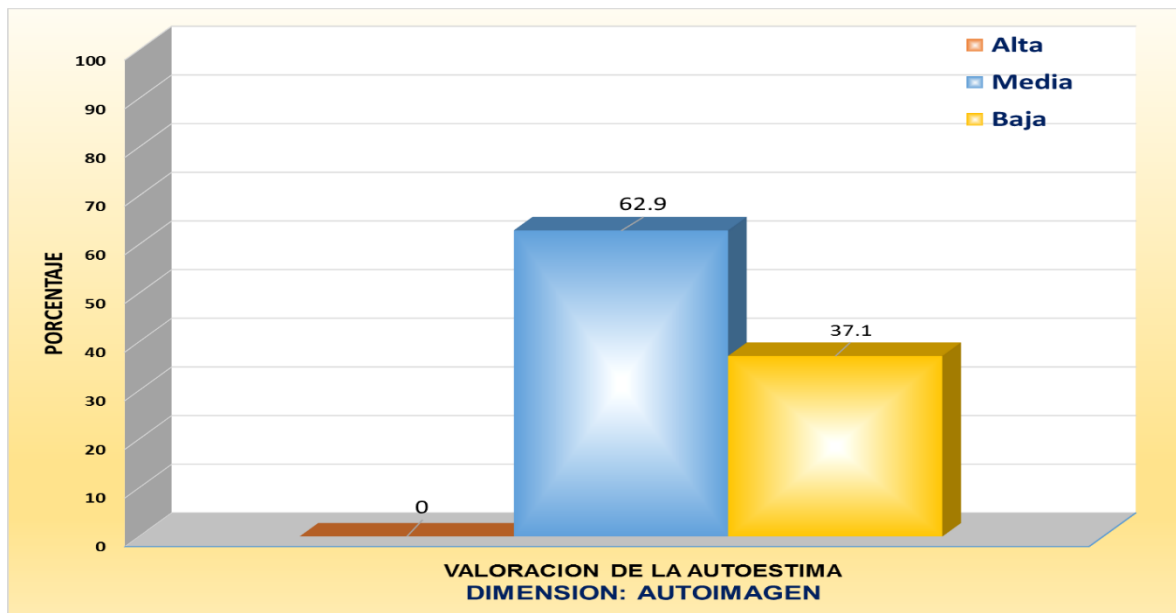


Figura 1: Autoimagen

Descripción:

De la tabla y figura 1, referido a los datos estadísticos obtenidos del cuestionario sobre el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén; se aprecia que, el 62,9% comprenden el nivel de valoración Medio; y el 37,1%, se ubica en el nivel Bajo. Estos resultados muestran que la mayoría de los sujetos de estudio presentan un escaso conocimiento de sí mismo; dificultades para reconocer y aceptar sus debilidades y virtudes; asimismo, demuestra una autopercepción incoherente y negativa de propia personalidad.

Tabla 2
Dimensión Autovaloración

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alta	0	0
Media	13	37.1
Baja	22	62.9
Total	35	100

Fuente: Cuestionario para analizar el nivel de autoestima, Jaén

Figura 2

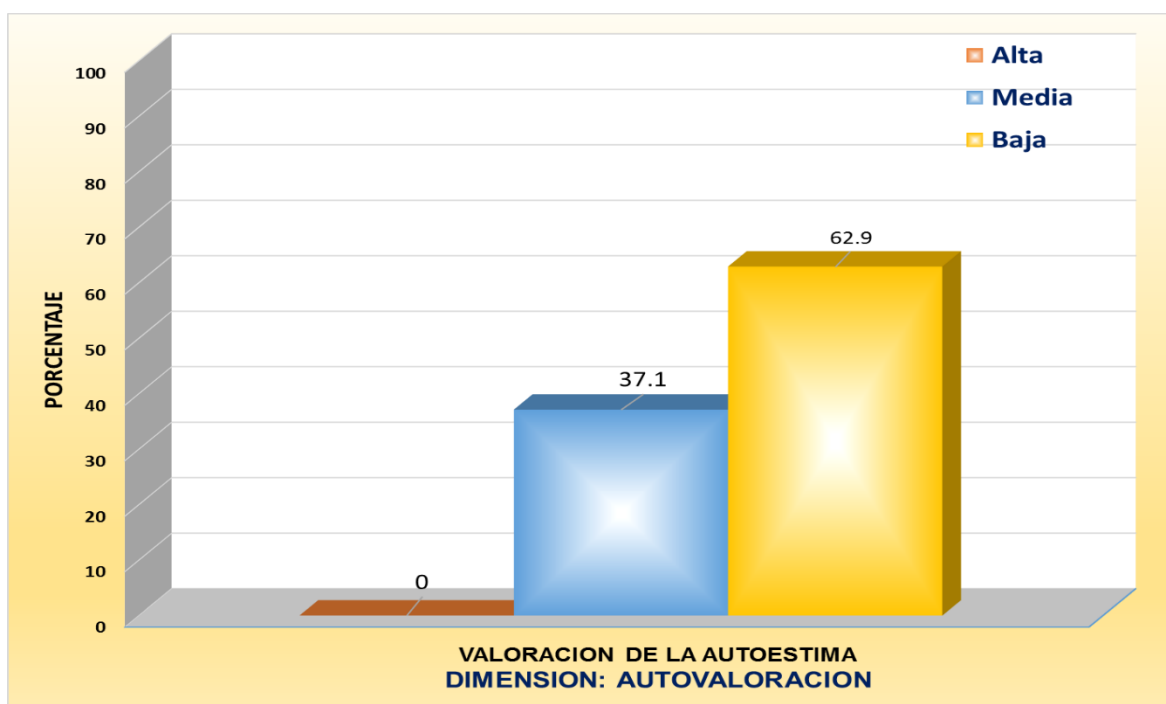


Figura 2: Autovaloración

Descripción:

De la tabla y figura 2, concerniente a los datos estadísticos alcanzados del cuestionario sobre el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén; se percibe que, el 37,1% de los sujetos de estudio se ubican en el nivel de valoración Media; y el 62,9%, en el nivel Bajo. Estos resultados limitaciones en asumir actitudes de valoración propia y hacia los demás, escasa valía personal para enfrentar retos y adversidades, así como presenta una personalidad voluble, insegura e incompetente.

Tabla 3
Dimensión Autoconfianza

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alta	0	0
Media	17	48.6
Baja	18	51.4
Total	35	100

Fuente: Cuestionario para analizar el nivel de autoestima, Jaén

Figura 3

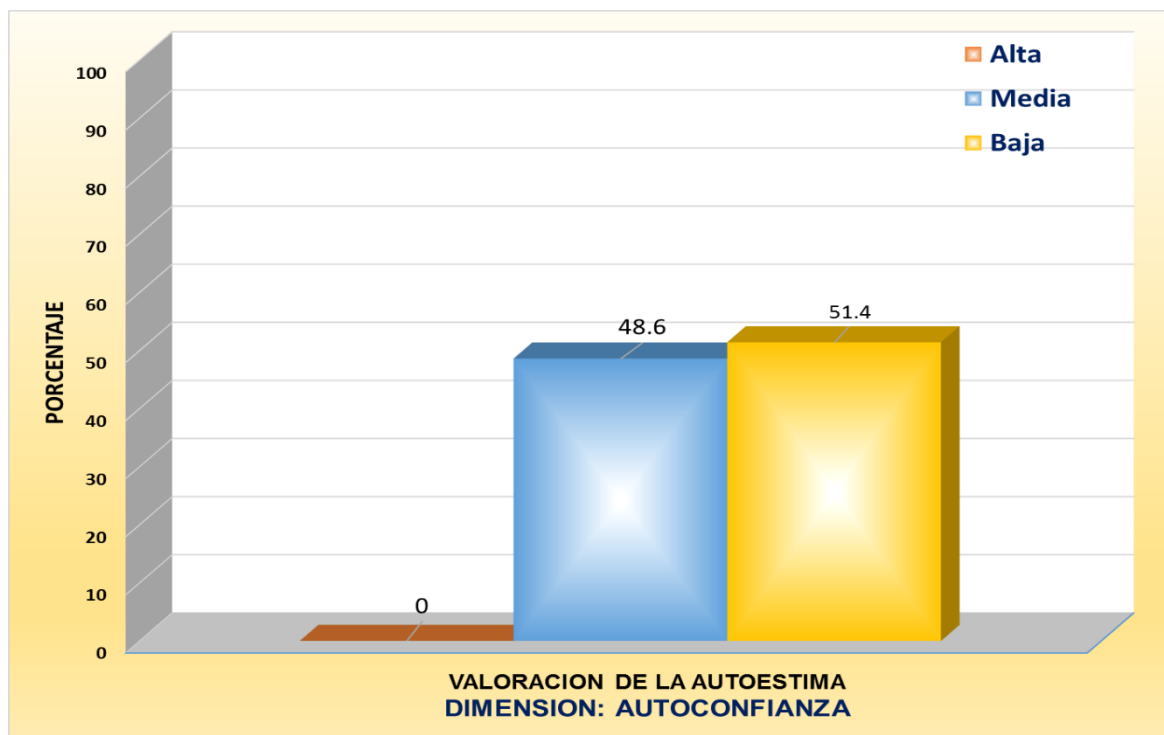


Figura 3: Autoconfianza

Descripción:

De la tabla y figura 3, referido a los datos estadísticos derivados del cuestionario sobre el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén; se evidencia que, el 48,6% de los sujetos de estudio comprenden el nivel de valoración Media; y el 51,4%, el nivel Bajo. Resultados que demuestran que no son capaces de realizar diferentes cosas de manera correcta a pesar de la diversidad; muestran dependencia para enfrentar retos y solucionar sus problemas, asimismo, muestra inseguridad en sí mismo, y es muy relativo que crean en sus propias capacidades y potencialidades.

Tabla 4
Dimensión Autocontrol

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alta	0	0
Media	26	74.3
Baja	9	25.7
Total	35	100

Fuente: Cuestionario para analizar el nivel de autoestima, Jaén

Figura 4

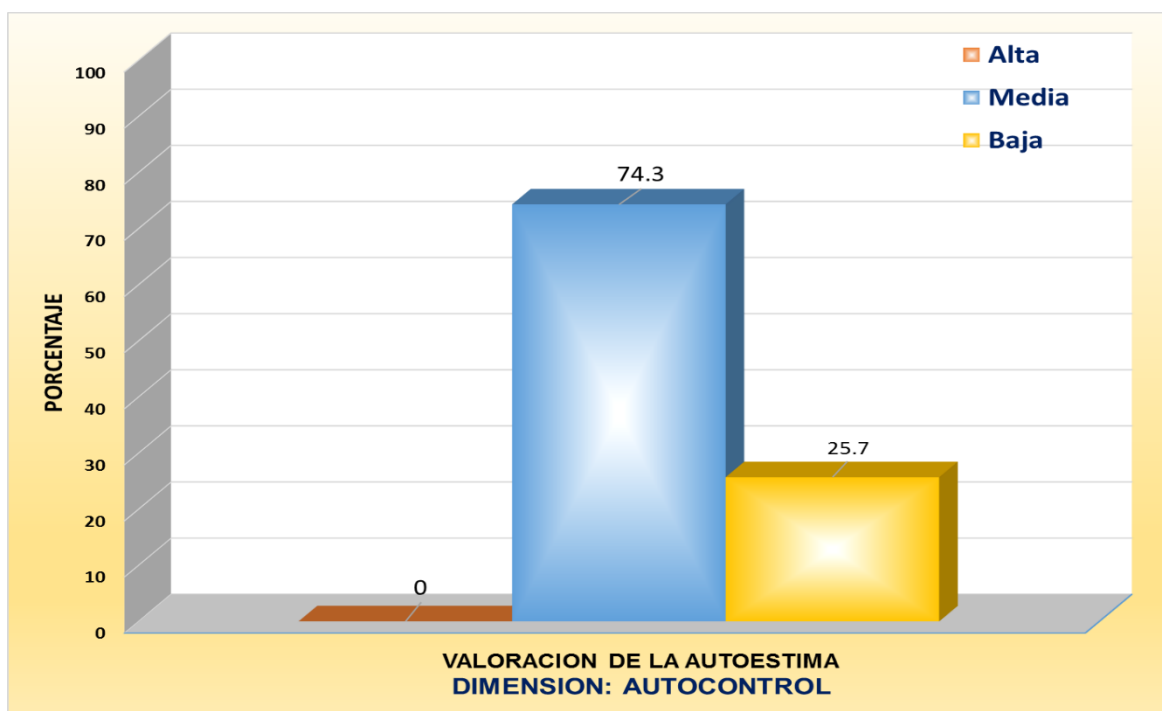


Figura 4: Autocontrol

Descripción:

De la tabla y figura 4, referido a los datos estadísticos adquiridos del cuestionario sobre el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén; se observa que, el 74,3% de los sujetos de estudio se sitúan en el nivel de valoración Medio; y el 25,7%, en el nivel Bajo. Estos porcentajes indican limitaciones en su capacidad para organizar, cuidar y ordenar bien su vida y su salud; de igual forma, una escasa autorregulación sus emociones, dificultades para promover buenas relaciones interpersonales y autodisciplinar sus comportamientos y conductas.

Tabla 5
Dimensión Autoafirmación

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alta	0	0
Media	16	45.7
Baja	19	54.3
Total	35	100

Fuente: Cuestionario para analizar el nivel de autoestima, Jaén

Figura 5

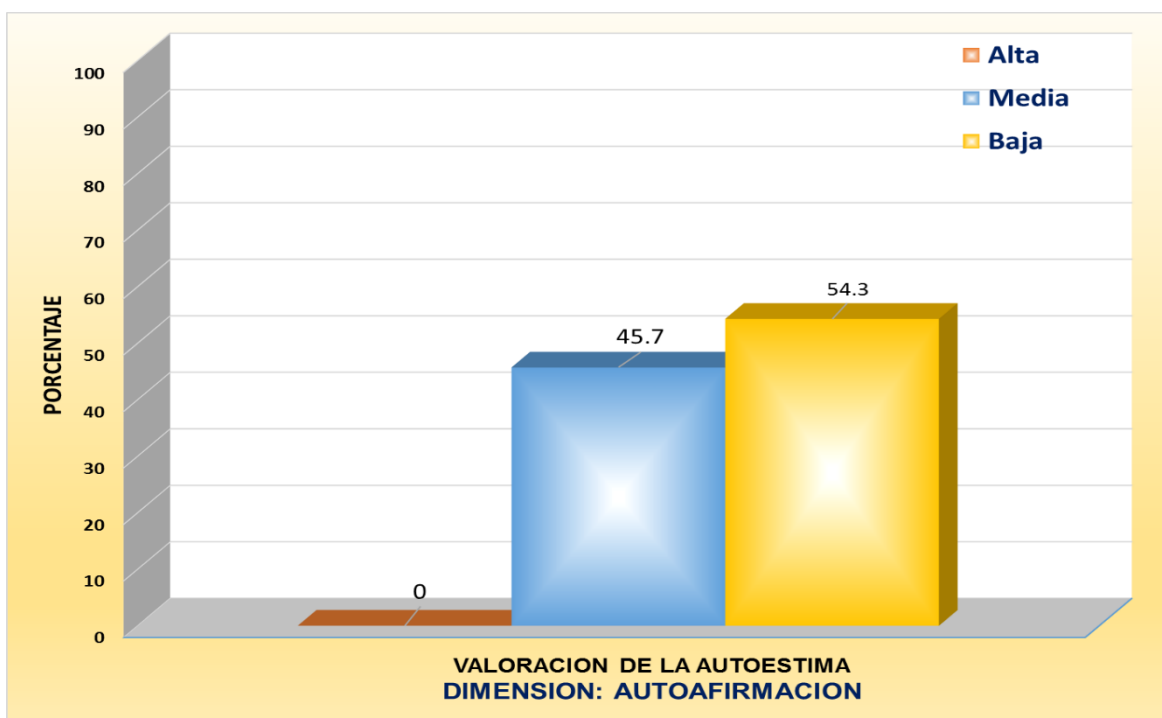


Figura 5: Autoafirmación

Descripción:

De la tabla y figura 5, concerniente a los datos estadísticos alcanzados del cuestionario sobre el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén; se percibe que, el 45,7% de los sujetos de estudio se encuentran en el nivel de valoración Medio; y el 54,3%, en el nivel Bajo. Estos resultados demuestran escasa capacidad para tomar decisiones responsables, expresar sus sentimientos, pensamientos y emociones con firmeza y libertad; y asumir actitudes asertivas en sus relaciones interpersonales.

Tabla 6
Dimensión Autorrealización

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alta	0	0
Media	11	31.4
Baja	24	68.6
Total	35	100

Fuente: Cuestionario para analizar el nivel de autoestima, Jaén

Figura 6

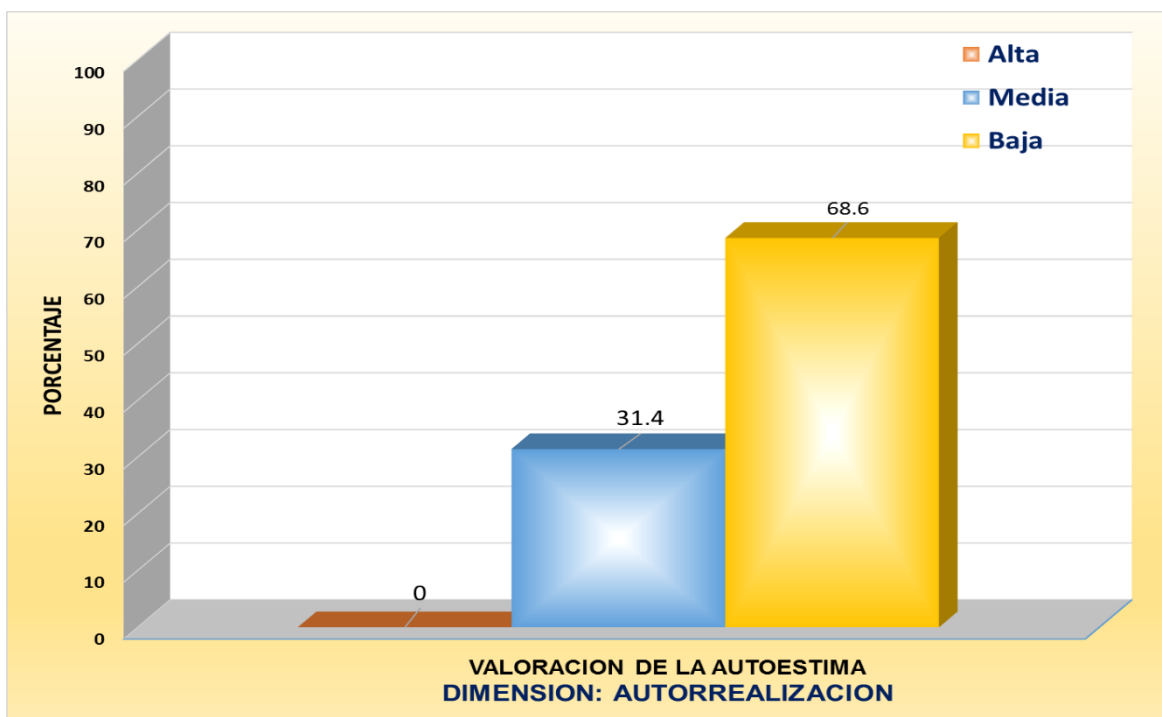


Figura 6: Autorrealización

Descripción:

De la tabla y figura 6, relacionados con los datos estadísticos adquiridos del cuestionario sobre el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén; se aprecia que, el 31,4% de los sujetos de estudio se ubican en el nivel de valoración Medio; y el 68,6%, en el nivel Bajo. Por tanto se puede determinar limitaciones para construir su proyecto de vida de acuerdo a sus intereses y motivaciones, expresar satisfacción de lo que realiza, generando beneficio para sí y para otras personas; y dificultades para expresar actitudes positivas que le ayuden a trascender y lograr lo que se propone.

3.1.2 Análisis comparativo del cuestionario para evaluar la autoestima según dimensiones

Tabla 7
Dimensiones Autoestima

Nivel	Beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén					
	Dimensiones					
	Autoimagen	Autovaloración	Autoconfianza,	Autocontrol;	Autoafirmación	Autorrealización
Alta	0	0	0	0	0	0
Media	62.9	37.1	48.6	74.3	45.7	31.4
Baja	37.1	62.9	51.4	25.7	54.3	68.6
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para analizar el nivel de autoestima, Jaén

Descripción:

Del análisis comparativo de la tabla y figura 7, referido a los datos estadísticos obtenidos del cuestionario sobre el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén; se evidencia que, la gran mayoría de los sujetos de estudio se encuentran en el nivel de valoración Medio y una cierta proporción comprenden el nivel Bajo: Autoimagen, (62,9% y 37,1%); Autovaloración, (37,1% y 62,9%); Autoconfianza, (48,6% y 51,4%); Autocontrol, (74,3% y 25%); Autoafirmación, (45,7% y 54,3%); y Autorrealización (31,4% y 68,6%). Por consiguiente, se puede confirmar que existen suficientes razones para proponer un Programa de habilidades asertivas que contribuya en mejorar los niveles de autoestima en las adolescentes.

Figura 7

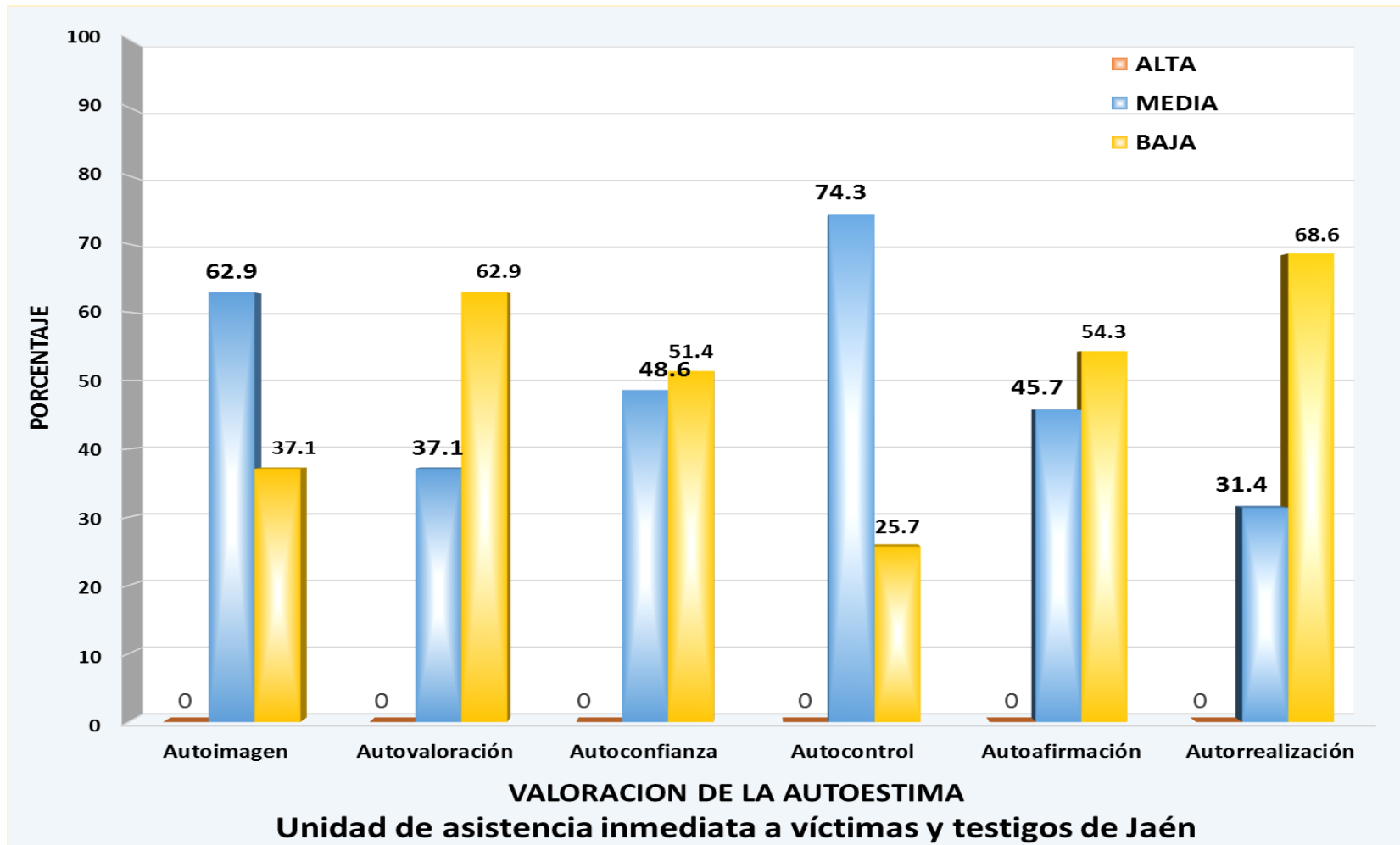


Figura 7: Autoestima

3.1.3 Análisis global de la variable de estudio

Tabla 8
Niveles de la Autoestima

Nivel	Beneficiarias de la unidad de asistencia	
	Frecuencia	Porcentaje
Alta	0	0
Media	31	88.6
Baja	4	11.4
Total	35	100

Fuente: Cuestionario para analizar el nivel de autoestima, Jaén

Figura 8

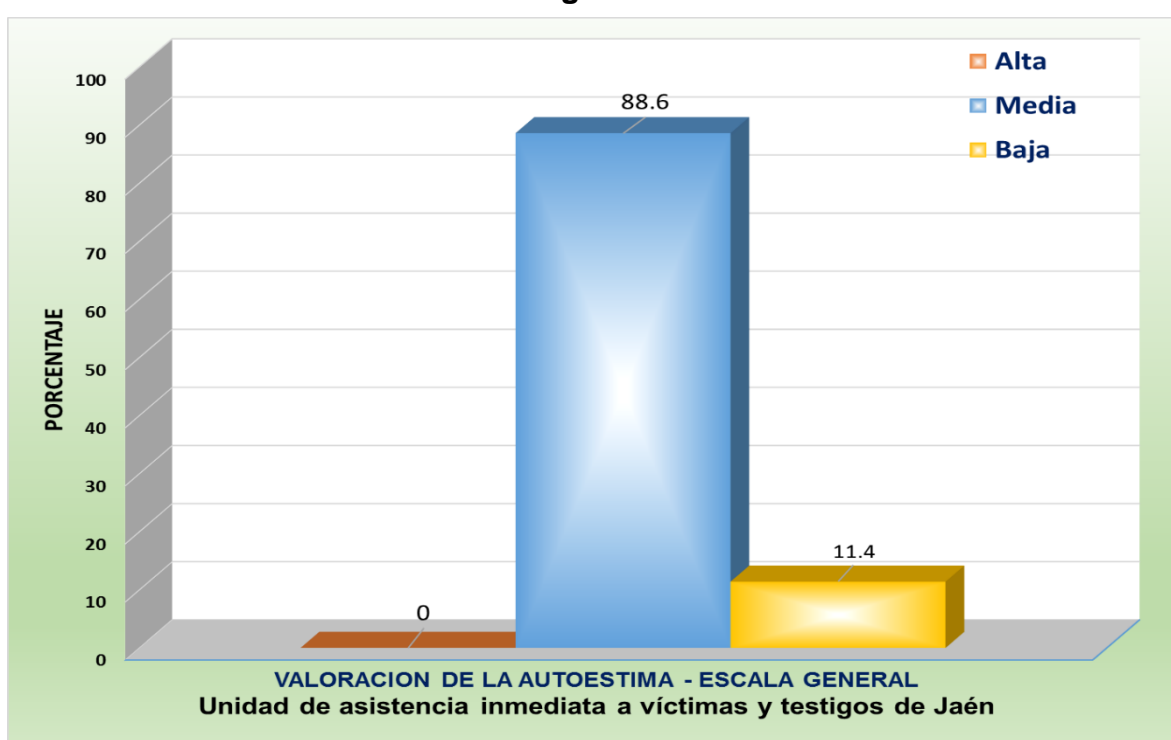


Figura 8: Niveles autoestima

Descripción:

De la tabla y figura 8, referido a los datos estadísticos obtenidos del cuestionario sobre el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén; se confirma que el 88,6% de los sujetos de estudio se encuentran en el nivel de valoración Medio; y solo el 11,4%, en el nivel Bajo. En conclusión, los resultados determinan el problema objeto de estudio y la información necesaria para proponer el programa.

3.1.4 Parámetros estadísticos descriptivos de tendencia central y variabilidad

Tabla 9
Parámetros estadísticos descriptivos

Parámetros Estadísticos		Estadísticos						Total Escala general
		Dimensiones de la variable autoestima						
		Autoimagen	Autovaloración	Autoconfianza	Autocontrol	Autoafirmación	Autorrealización	
N	Válido	35	35	35	35	35	35	35
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,63	3,71	3,94	4,54	3,83	3,69	24,34
Mediana		5,00	3,00	3,00	5,00	3,00	3,00	25,00
Moda		6	3	3	5	3	3	27
Desviación estándar		1,374	1,017	1,136	1,172	1,043	1,078	4,158
Varianza		1,887	1,034	1,291	1,373	1,087	1,163	17,291
Asimetría		-,213	1,156	,756	-,167	,858	1,128	,320
Error estándar de asimetría		,398	,398	,398	,398	,398	,398	,398
Curtosis		-1,856	,035	-,940	-1,457	-,647	-,372	-,024
Error estándar de curtosis		,778	,778	,778	,778	,778	,778	,778
Rango		3	3	3	3	3	3	16
Mínimo		3	3	3	3	3	3	18
Máximo		6	6	6	6	6	6	34
Suma		162	130	138	159	134	129	852
Percentiles	25	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	21,00
	50	5,00	3,00	3,00	5,00	3,00	3,00	25,00
	75	6,00	4,00	5,00	6,00	5,00	5,00	27,00

Fuente: Datos obtenidos a través del cuestionario para analizar el nivel de autoestima, Jaén

Descripción

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **Autoimagen**, de acuerdo a los resultados del cuestionario para analizar el nivel de autoestima, se evidencia una media cuyo valor es 4,63, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [04 – 06 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Medio; la mediana es de valor 5,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 6, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos, con respecto a la desviación estándar alcanza un valor de 1,374, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del cuestionario; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 3 y 6; por otro lado, la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 162, es decir, es la suma de los 35 sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **Autovaloración**, los resultados del cuestionario para analizar el nivel de autoestima, muestran una media cuyo valor es 3,71, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [01 – 03 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Medio; la mediana es de valor 3,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 3, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; por su parte, la desviación estándar alcanza un valor de 1,4017, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del cuestionario; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 3 y 6; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 130, es decir, es la suma de los 35 sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **Autoconfianza**, según los resultados del cuestionario para analizar el nivel de autoestima, se aprecia una media cuyo valor es 3,94, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [01 – 03 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Medio; la mediana es de valor 3,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 3, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; en relación a la desviación estándar obtiene un valor de 1,136, la misma que expresa

la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del cuestionario; el puntaje mínimo y máximo se ubica entre 3 y 6; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 138, es decir, es la suma de los 35 sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **Autocontrol**, los resultados del cuestionario para analizar el nivel de autoestima, indican una media cuyo valor es 4,54, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [04 – 06 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Medio; la mediana es de valor 5,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 5, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; asimismo, la desviación estándar obtiene un valor de 1,172, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del cuestionario; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 3 y 6; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 159, es decir, es la suma de los 35 sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **Autoafirmación**, los resultados del cuestionario para analizar el nivel de autoestima, expresan una media cuyo valor es 3,83, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [01 – 03 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Bajo; la mediana es de valor 3,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 3, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; por su parte, la desviación estándar obtiene un valor de 1,043, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del cuestionario; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 3 y 6; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 134, es decir, es la suma de los 35 sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **Autorrealización**, los resultados del cuestionario para analizar el nivel de autoestima, expresan una media cuyo valor es 3,69, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [01 – 03 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Bajo; la mediana es de valor 3,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 3, y representa

al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; por su parte, la desviación estándar obtiene un valor de 1,078, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del cuestionario; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 3 y 6; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 129, es decir, es la suma de los 35 sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, de acuerdo a la escala general, los resultados del cuestionario para analizar el nivel de autoestima, muestran una media cuyo valor es 24,34, de acuerdo a la escala valorativa general se encuentra entre [19 – 36 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Medio; la mediana comprende el valor 25,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 27, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; por otro lado, la desviación estándar obtiene un valor de 4,158, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del cuestionario; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 18 y 34; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 852, es decir, es la suma de los 35 sujetos de estudio.

IV. DISCUSIÓN

La discusión de resultados comprende un tejido de ideas, conceptos y proposiciones entrelazadas con el propósito de analizar e interpretar críticamente el logro de los objetivos desde un enfoque cuantitativo y cualitativo, en ese sentido se parte de objetivo general expresado en: Proponer un Programa de habilidades asertivas para fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén.

En lo referente a este propósito se puede afirmar que, en el capítulo VII, el informe describe y propone el Programa de habilidades asertivas, en su contenido se establecen actividades reflexivas, vivenciales y significativas según las necesidades de las adolescentes orientadas a potenciar la inclusión social asertiva; la defensa de sus derechos y cumplimiento de sus responsabilidades; establece además, acciones que favorezcan la formación de una personalidad autónoma e independiente para enfrentar todo tipo de adversidad; y el desarrollo de sus capacidades de liderazgo que ayuden a su trascendencia; todo lo descrito enmarcadas en el fortalecimiento de la autoestima.

La intencionalidad del objetivo descansa también en el análisis cuantitativo de los resultados globales del diagnóstico donde el 88,6% de las adolescentes presentan una autoestima Media, y el 11,4% comprenden un nivel de autoestima Baja; por consiguiente, sobre la base de esta información objetiva existen razones suficientes para intervenir y superar esta situación problemática, necesidad que me motivo a proponer un Programa de habilidades asertivas pertinente y funcional. En conclusión, el logro de este objetivo puede corroborar la aceptación de la hipótesis Si se propone un Programa de habilidades asertivas entonces se fortalecerá la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén.

En relación a los objetivos específicos, el primero que se propuso fue diagnosticar el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén; su implementación y desarrollo se alcanzó

a través de la aplicación de un cuestionario cuyos resultados por dimensiones (De Mézerville, 2004) se describen e interpretan a continuación:

Con respecto a la dimensión autoimagen de la autoestima las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, se encuentran en el nivel Medio (62,9%), y Bajo (37,1%), esto explica las razones por la cual la mayoría de los sujetos de estudio tienen una autopercepción de su cuerpo relativamente desfavorable, y una autorrepresentación que no ayuda a su aceptación de sí misma, aparte que puede repercutir en el desarrollo de su personalidad. Vernieri (2006) define que la autoimagen es la aceptación positiva, de lo que se refleja a otros, que está basada en la apariencia personal y el cuidado que se tiene de sí mismo, el adolescente tiene que estar firme en su autoimagen amarse, quererse; Beauregard, Bouffard y Duclos (2005) explican que la autoimagen es tener la representación del valor personal que se reconoce, como un conjunto de actitudes o creencias, para enfrentarse a la vida, la autoimagen se representa de una forma afectiva que se hace uno mismo, son pensamientos positivos, de sus cualidades habilidades, la capacidad para enfrentarse a los desafíos y poder superar las dificultades, con optimismo con la certeza que el adolescente va a transmitir su autoimagen a las demás personas retribuyéndole la confianza seguridad en sus actos, sentimientos, al igual que sus capacidades físicas, intelectuales, sociales, actitudes.

En lo referente a la dimensión autovaloración comprenden el nivel Bajo (62,9%), y Medio (37,1%), lo que demuestra que aún influyen el qué dirán o están sujetas a las opiniones de los demás, por tanto, su personalidad presenta un desequilibrio emocional y dependencia para enfrentar todo tipo de retos y desafíos. Barreto (2010), en base a las afirmaciones considera que “el valor de sí mismo es la exclusividad de cada persona, que debe optar por vivir la mejor vida posible, pues no hay otra igual a ella. Dios, la vida, los semejantes, esperan que realice el mejor proyecto de vida donde se pueda dimensionar y reconocer el valor de esa persona porque se ama inicialmente así misma. Esto no tiene relación alguna con el gusto y satisfacción desmedida de placeres o una mal entendida libertad. Por el contrario, el valor de sí mismo es un cuidado muy prudente frente a los excesos, el orgullo, el egoísmo, la autosuficiencia, caminos que infortunadamente muchos toman

confundiéndolo con el valor de sí mismo. Para este autor, la autovalía lleva a la persona a no imitar modelos sociales inapropiados, con estilos de vida que no edifican a los espectadores; la conduce a tener una opinión equilibrada de sí, teniendo en cuenta las debilidades humanas, pero también las virtudes para vivir sanamente. Este valor viene ya asignado por Dios que espera del hombre lo mejor, puesto que es una oportunidad de vivir aquí en el planeta... ¡Para trascenderse!” (Barreto, 2010)

En cuanto a la dimensión autoconfianza se sitúan en el nivel Bajo (51,4%), y Medio (48,6%), esto indica inseguridad en sus decisiones, en la motivación para alcanzar sus objetivos, así como en la superación de obstáculos en su vida sin alterar de los demás. Owen (2007), la define como “la capacidad para demostrar un alto nivel de seguridad y confianza en las capacidades de sí mismo, aplicándolas al logro de los objetivos fijados, ésta logra movilizar todo el potencial cognitivo y emocional del sujeto, y logra convencer a éste de que el éxito es un logro personal y que puede contagiarse al entorno de trabajo”; Sánchez (2008) como “la creencia de que una persona o grupo será capaz y deseará actuar de manera adecuada en una determinada situación”; y para Pulido (2011) “la autoconfianza consiste en tener un planteamiento mental positivo sobre lo que va a suceder, esta puede traducirse en expectativas realistas sobre un fin que se persigue o desea conseguir, y de lo cual se está convencido de lograr”.

En la dimensión referida al autocontrol también se ubican en el nivel Bajo (54,3%), y Medio (45,7%), esta realidad refleja el escaso manejo de sus propias emociones, limitaciones para autorregular sus impulsos y conductas que pueden encaminar actitudes agresivas y hostiles en ellas mismas. Zafrilla y Laencina (s/f, p. 3), sobre esta dimensión asevera que es la “Capacidad de mantener el control de uno mismo y la calma en situaciones estresantes o que provocan fuertes emociones, y ante situaciones hostiles. Implica resistir positivamente en condiciones constantes de estrés”; asimismo, define el autocontrol emocional como la capacidad que nos permite controlar nuestras emociones, impidiendo que éstas nos controlen a nosotros, disponiendo de la posibilidad de elegir lo que queremos sentir en cada momento de nuestra vida. No dice, además, que nosotros somos los actores o hacedores de nuestra vida ya que de las pequeñas y grandes elecciones depende

nuestra existencia, tenemos la importante posibilidad de hacer feliz o no nuestra vida, a pesar de los acontecimientos externos, y esto debemos aplicarlo al trabajo por ser, habitualmente, el ámbito donde posiblemente más estamos a lo largo de nuestra vida”. (p. 8).

Por su parte, en la dimensión autoafirmación, de igual forma, presentan los niveles Bajo (54,3%), y Medio (45,7%), es decir, en muchas de ellas no tiene sentido su existencia, han empoderado formas de actuar y pensar que no les permiten su realización y trascendencia personal, muchas veces por no creer en sí mismas o en todo caso, asumir que no son capaces de superar y/o rechazar eventos que marcaron su vida. López (s/f), la autoafirmación “significa respetar los deseos, necesidades y valores de uno mismo y buscar su forma de expresión adecuada en la realidad. Su opuesto es la timidez que supone el colocarse a uno mismo en un segundo plano, evitando el enfrentamiento con alguien cuyos valores sean diferentes, para complacer, aplacar o simplemente para caer bien; asimismo, agrega que, estar autoafirmado es estar muy claro, decidido, sin depender de la opinión de los demás para saber su valía. La autoafirmación no significa agresividad inadecuada, no significa abrir el paso para ser siempre el primero o pisar a los demás, no significa afirmar los deseos siendo diferente a los demás. Significa simplemente la disposición a valerse por sí mismo, a ser quien es abiertamente, a tratarse con respeto en todas las relaciones humanas”.

Asimismo, en la dimensión autorrealización las adolescentes se encuentran entre los niveles Bajo (68,6%), y Medio (31,4%), es decir, en la mayoría de ellas no existe una planificación de su proyecto de vida donde establezcan sus propósitos, aspiraciones y expectativas personales. Speranza (2006) comenta que “muchas personas entienden la autorrealización como un estado de plenitud, felicidad, o bien como el óptimo desenvolvimiento de nuestras funciones psíquico-intelectuales o espirituales” (p. 53); a su vez Silva-Escorcía (2014), “la autorrealización es otro de los factores incidentes en la conformación de la autoestima como una necesidad de ser y sentirse valioso en el mundo; es la pauta que traza un camino potencial hacia el éxito, la felicidad y la plenitud, pero que a lo largo de ese trayecto incide en la autovaloración y juicio de nosotros mismos. Si tenemos un proyecto de vida que implique mi autorrealización, mi autoestima se verá incrementada

exponencialmente por la estimulación que conlleva la potencial consecución de logros personales planeados y deseados”.

De igual modo, Silva-Escorcía (2014), considera que “la autorrealización en los adolescentes es un asunto plenamente exponencial. Es decir, no es una cuestión simplemente de humor, de estado de ánimo o puramente emocional. Es un conjunto de elementos que inciden en lo emocional, pero que se forja a lo largo de una vida con más consciencia y estabilidad. La persona adolescente puede tener visos de autorrealización en sus experiencias, primordialmente en el aspecto afectivo, que es en donde centra mucho de su atención y esfuerzo; pero conseguir la autorrealización sería un asunto bastante polémico y complicado. Sin embargo, sí es un asunto de atención”. Concluye, además, que “las personas adolescentes en la escuela mantienen proyectos que tienen que ver con la parte académica, pero poco con la parte de su proyecto de vida y su autorrealización. Por lo que nuestra experiencia de doce años en la docencia nos ha permitido observar, son pocos los adolescentes y las adolescentes que se toman con seriedad el asunto de la autorrealización como una necesidad inmediata o siquiera como una necesidad a futuro”.

Sobre el objetivo expresado en diseñar un Programa de habilidades asertivas para fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, se tuvo en cuenta la siguiente estructura, los datos generales, la fundamentación del programa, los objetivos, general y específicos; medios y materiales (lecturas autoinstructivas, fichas informativas); el fundamento teórico; cronograma de actividades; los pasos a seguir en forma lógica y coherente; el desarrollo de cada una de las actividades, finalizando con un flujograma o modelo teórico del programa.

Las actividades reflexivas y vivenciales que se proponen están relacionadas con las dimensiones del Programa, las mismas que van a contribuir en el fortalecimiento de la autoestima en las adolescentes.

En la dimensión asertividad social, se busca que las adolescentes demuestren seguridad y coherencia en lo que piensan, dicen y actúan sin alterar su realidad

objetiva; reconocer la importancia de decir "no" a una petición irrazonable, sin sentirse culpable ni culpar a los demás; utilizar un lenguaje positivo, claro, de apertura y apropiado en sus interacciones interpersonales; sentirse a gusto en las relaciones con los demás y consigo misma, que haya satisfacción con las cosas que hacen y dicen; de igual modo, expresar actitudes dialógicas para iniciar, mantener o terminar conversaciones; y cree en sí misma y en las otras personas.

En la dimensión defensa de los derechos, el programa hace hincapié en la capacidad para manejar y defender sus derechos, como el derecho a expresar nuestras ideas y emociones, el derecho a usar nuestro tiempo, cuerpo y dinero de manera responsable; el derecho a decidir cuándo si podemos o no ayudar a alguien; el derecho a preguntar y pedir ayuda cuando lo consideremos necesario; derecho a cambiar de ideas, pensamientos y formas de actuar, derecho a dejar de sentirnos inferiores y comenzar a lograr el éxito; derecho a elegir nuestros propios caminos; asimismo, se enfatiza en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones como futuras ciudadanas.

Se promueve también, la dimensión relacionada con la independencia y/o autonomía en las adolescentes, y su propósito es que ellas busquen la objetividad, describan hechos, analicen y tomen decisiones propias; se sientan emocionalmente libres para expresar sus pensamientos y sentimientos; demuestren que son capaces de aportar opiniones propias y diferentes al resto sin sentimientos de culpa por no acceder a peticiones; asumir con responsabilidad su proyecto de vida, reconociendo sus limitaciones y potencialidades; y expresar en forma autónoma sus puntos de vista sobre los riesgos de la sociedad así como rechazar todo tipo de presión o coerción de su contexto.

El programa también pretende abordar la dimensión liderazgo; de tal forma que las adolescentes tengan claro lo que quieren y en qué orden, sin pretender forzar a que los otros estén de acuerdo y no se deja llevar por los deseos de otros, presenten conductas carismáticas, propongan metas a sus compañeras que van más allá de su propio beneficio, orientándose al bien común de todo el equipo; expresen lo que deseen, quieren y poner los medios para conseguirlo; además, desarrollar sus capacidades comunicativas para expresarse con facilidad y libertad ante cualquier

persona, sea ésta extraña o conocida y su comunicación se caracterice por ser directa, abierta, franca y adecuada; de igual manera, se incluyen actividades orientadas a consolidar en los sujetos de estudio una personalidad firme y coherente, que ayude a poner en práctica un liderazgo que goce del respeto, admiración y confianza de quienes le siguen, siendo modelos de identificación e imitación.

Por otro lado, el objetivo que consistió en validar el Programa de habilidades asertivas para fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, se consideró diseñar un instrumento de validación en cuya estructura se determinó los indicadores de calidad del programa relacionados con la base teórica, los objetivos, el contenido, la calidad técnica, viabilidad, metodología y evaluación; asimismo, se precisa la valoración cuantitativa, las posibles observaciones, sugerencia y los resultados obtenidos; este instrumento fue desarrollado por especialistas en asistencia social y expertos como psicólogos, al mismo tiempo, se plantea una Guía de observación para valorar el Programa de habilidades asertivas con criterios de valoración: Malo, Regular, Bueno y Muy bueno.

V. CONCLUSIONES

1. El nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, en base a los resultados globales del cuestionario se encuentra entre los niveles Medio (88,6%) y Baja (11,4%); es decir, la adolescente no se considera superior a otros, ni tampoco se acepta a sí mismo plenamente; frente a esta realidad el Programa constituye un instrumento de asistencia social pertinente y funcional para transformar el problema objeto de estudio.
2. El diseño del Programa de habilidades asertivas se estructuró en base a procesos articulados en forma lógica y sistémica; establece actividades reflexivas y vivenciales orientadas a potenciar la inclusión social, defensa de los derechos, la independencia y liderazgo en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén.
3. La validación del Programa de habilidades asertivas en sus procesos, actividades y contenido fue valorada como Muy bueno por los especialistas y expertos; por tanto, su implementación fortalece la autoestima; además, se fundamentó en la teoría de la inteligencia emocional, los postulados de Pope, Mchale, Craighead y Maslow, garantizando su consistencia teórica y científica.

VI.SUGERENCIAS

Al término de la investigación se sugiere lo siguientes:

1. A los responsables directos de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y testigos de Jaén, para que institucionalice el Programa de habilidades asertivas como una guía de orientación y de asistencia social, la misma que debe ser trabajada como eje transversal en los diferentes procesos de las usuarias; inclusive se puede incluir nuevos contenidos que ayuden a mejorar la autoestima de los sujetos de estudio.
2. Al personal de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y testigos de Jaén, programar en sus intervenciones y acompañamientos actividades reflexivas consensuadas que potencien la autoimagen, autovaloración, autoconfianza, autocontrol, autoafirmación, y autorrealización de las adolescentes; asimismo, promover la participación activa y permanentemente en talleres vivenciales para potenciar sus habilidades asertivas personal y familiares, de esta manera lograr su inclusión social responsable, y la construcción de una personalidad firme y capaz de superar adversidades.
3. A las adolescentes asumir actitudes asertivas proactivas en sus diferentes campos de acción; demostrar sus capacidades para defender sus derechos, tomar de decisiones autónomas en beneficio propio y de los demás; mostrar equilibrio emocional para solucionar sus conflictos, autorregular sus conductas, promover relaciones sociales afectivas; ser capaces de aceptarse y valorarse a sí mismo, así como emprender con optimismo su propio proceso de adaptación y socialización.
4. A los padres de familia de las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, generar espacios de comunicación sincera y abierta, a fin de incrementar los niveles de diálogo y confianza entre padres e hijos, de tal forma, que se pueda prevenir situaciones que vulneren la integridad física y emocional de las adolescentes; asimismo, contribuir en la formación de sus hijas internalizando valores y habilidades asertivas para transferirlas en el desarrollo de su proyecto de vida.

VII. PROPUESTA

I. DENOMINACIÓN

Programa de habilidades asertivas para fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén, 2017

II. DATOS GENERALES

Institución formadora	:	Universidad Cesar Vallejo – Sede Jaén.
Lugar de aplicación	:	Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén.
Ubicación y Dirección	:	Jaén.
Beneficiarios	:	35 adolescentes.
Edades	:	Entre 08 y 16 años.
Áreas de desarrollo	:	Asistencia social .
Duración	:	Octubre y noviembre.
Responsable	:	Br. Evelyn Diana Araujo Novoa.

III. PRESENTACIÓN

El Programa de habilidades asertivas se pretende implementar en la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén, reglamentada mediante Resolución de la Fiscalía de la Nación Nro. 1558-2008-MP-FN del 12 de noviembre del 2008 (en adelante El Reglamento), y se autodefine como “un diseño desarrollado e implementado por la Fiscalía de la Nación, cuya finalidad esencial es apoyar la labor fiscal, adoptando las medidas de asistencia legal, psicológica y social a favor de las víctimas y testigos que intervengan en la investigación o en los procesos penales, cautelando que sus testimonios o aportes no sufran interferencia o se desvanezcan por factores de riesgo ajenos a su voluntad; así como supervisar la ejecución de las medidas de protección que eventualmente se dispongan”. Baique (2017).

Esta Unidad de asistencia inmediata tiene como “finalidad fundamental diseñar y ejecutar las medidas asistenciales para víctimas y testigos que intervengan en todo

tipo de investigación y/o procesos penales evitando que sus testimonios sufran interferencias por factores de riesgo ajenos a su voluntad durante el trámite del proceso; cautelando simultáneamente su integridad a través de la asistencia que se brinda en las especialidades legal, psicológica, médica y social” (Baique, 2017).

El programa responde a la necesidad de revertir el problema objeto de investigación que presenta las adolescentes en el desarrollo de su autoestima donde el 88,6% comprenden el nivel de valoración Medio; y el 11,4%, se encuentran en el nivel Bajo; resultados que expresan un escaso conocimiento de sí mismo; dificultades para reconocer y aceptar sus debilidades y virtudes; igualmente, demuestra una autopercepción incoherente y negativa de propia personalidad; limitaciones en asumir actitudes de valoración propia y hacia los demás, escasa valía personal para enfrentar retos y adversidades, además, muestran una personalidad voluble, insegura e incompetente; la mayoría no son capaces de realizar diferentes cosas de manera correcta; muestran dependencia para enfrentar retos y solucionar sus problemas, asimismo, muestra inseguridad en sí mismo, y es muy relativo que crean en sus propias capacidades y potencialidades.

Por otro lado, también manifiestan limitaciones en su capacidad para organizar su vida y cuidar salud; escasa autorregulación sus emociones, dificultades para promover buenas relaciones interpersonales y autodisciplinar sus comportamientos y conductas; insuficiente capacidad para tomar decisiones responsables, expresar sus sentimientos, pensamientos y emociones con firmeza y libertad; y asumir actitudes asertivas en sus relaciones interpersonales; aparte de, tener dificultades para construir su proyecto de vida de acuerdo a sus intereses y motivaciones; expresar satisfacción de lo que realiza, generar beneficios para sí y para otras personas; y temor para expresar actitudes positivas que le ayuden a trascender y lograr lo que se propone.

Frente a esta realidad y con la intención de superar esta problemática se propone el Programa de habilidades asertivas el mismo que en su estructura presenta los objetivos a alcanzar; determina los recursos y materiales; el fundamento teórico; describe el programa de asistencia social, los pasos y procesos metodológicos de

los talleres; establece una matriz lógica para correlacionar los propósitos de la propuesta; se diseñan los talleres relacionados con la asertividad social, la defensa de los derechos; el fortalecimiento de la independencia y el liderazgo de las adolescentes teniendo en cuenta las fases de: presentación, desarrollo y compromiso; asimismo, presenta dentro de cada uno de los talleres los instrumentos de evaluación, culminado con la evaluación de la propuesta.

Por su parte, los talleres en su estructura y contenido presentan el objetivo y/o propósito a alcanzar; la fecha y hora de ejecución; las fases antes descritas, se explicitan las estrategias de trabajo, las actividades para desarrollar cada una de las estrategias, se determinan los responsables, los materiales a utilizar, y se dosifica el tiempo de ejecución de cada uno de los talleres; además, se incluyen los documentos de trabajo y el proceso de evaluación.

IV. OBJETIVOS

4.1 General

Fortalecer la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, a través de un Programa de habilidades asertivas sustentado en la inteligencia emocional y los postulados de Pope, Mchale, Craighead y Maslow.

4.2 Específicos.

- Determinar los recursos y materiales que permitan desarrollar las diferentes actividades reflexivas y vivenciales del Programa de habilidades asertivas en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén.
- Fundamentar sobre la base de las teorías asumidas el Programa de habilidades asertivas en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén.
- Organizar en un cronograma de actividades reflexivas y vivenciales lógico y coherente que promuevan el desarrollo de la asertividad social, la defensa

de los derechos, independencia y liderazgo en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén.

- Describir los pasos y/o procesos metodológicos de las diferentes actividades (Talleres) a realizar del Programa de habilidades asertivas en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén.
- Desarrollar cada una de las actividades reflexivas y vivenciales; y construir el modelo teórico del Programa de habilidades asertivas en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén.

V. RECURSOS Y MATERIALES

5.1 Recursos humanos: Investigadora, adolescentes beneficiarias de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén, especialistas en investigación, expertos (psicólogos, asistencia social, abogados)

5.2 Recursos financieros: Autofinanciado por la investigadora, y gestión de recursos económicos de la propia entidad (Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén)

5.3 Materiales:

- Materiales de escritorio: Lapiceros, corrector, engrapador
- Plumones
- Laminas, videos, diapositivas
- Impresora
- Proyector multimedia
- Computadora
- Documentos de trabajo
- Guías de asistencia social: Módulos
- Ficha de autoevaluación
- Guía de autoevaluación

VI. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La propuesta se sustenta en la teoría de la inteligencia emocional porque considera que, el desarrollo de habilidades asertivas en las adolescentes influye en la autorregulación de sus impulsos, control de sus emociones, prevención de conductas de riesgo, el ajuste social y la calidad de sus relaciones interpersonales; Goleman (1999), plantea que las personas que saben gobernar sus sentimientos, saben interpretar y relacionarse efectivamente con los demás, aumentan su capacidad para resolver los problemas y mejoran su calidad de vida. Además, son más eficaces y se suelen sentir más satisfechas.

La propuesta sobre la base de esta teoría pretende desarrollar en las adolescentes su habilidad para comunicarse asertivamente para definir sus intereses y necesidades ante la influencia negativa de su entorno, identificar y analizar situaciones de riesgo en su entorno personal, social, familiar; conocer, internalizar y defender sus derechos que garanticen su bienestar y dignidad como persona; recurriendo a las autoridades e instituciones que velen por su seguridad y justicia; habilidades para construir su proyecto de vida y tomar decisiones a partir de un análisis crítico, ético y moral; poner en práctica sus habilidades asertivas para resolver conflictos en sus relaciones e interacciones personales y familiares; y ser capaces de expresar sus emociones y realizar acciones a favor del bienestar común.

De los postulados de la teoría de Pope, Mchale, Craighead, (1988) y Coopersmith (1981), se asume que, en lo personal las adolescentes deben ser capaces de expresar sus sentimientos y pensamientos en forma autónoma y libre, asumir con firmeza sus puntos de vista frente a situaciones que son adversas a sus necesidades o vulneren sus derechos; rechazar y tener la capacidad de decir No cuando considera que este riesgo su dignidad como persona; en lo académico, el programa contribuye a sus formación integral y al desarrollo de sus capacidades y actitudes para trascender en la vida profesional; además, establece actividades de orientación y acompañamiento del Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén garantizando su inclusión social, así como la valoración de sí misma y de los demás.

De igual forma, en lo familiar e interpersonal se propone la práctica de habilidades como la escucha activa, la empatía y el liderazgo, que favorezca una mejor comunicación entre los padres con sus hijas; asimismo, coherencia en sus actuar con valores y principios, la práctica de un dialogo constructivo y afectivo que permita fortalecer los niveles de confianza, entendimiento y comprensión en sus interacciones personales y familiares; complementa, además, acciones dirigidas para que las adolescentes asuman un protagonismo de bien común y bienestar en ellas mismas.

Desde los aportes de Maslow, se promueve la necesidad de creer en sí mismas para alcanzar sus metas y proyectos; de empoderar conocimientos que ayude a solucionar sus problemas personales; necesidad de aceptación de sus fortalezas, limitaciones y potencialidades; necesidad de construir una personalidad sensata, prudente y capaz de romper con los miedos y temores para expresar injusticias, afectos y anhelos; de igual modo, la necesidad de promover una convivencia plena, placentera y responsable, donde prevalezca las relaciones de respeto reciproco, la reflexión ética y moral, que contribuirán a lograr estilos de vida saludable y afrontar las diversas situaciones de su vida diaria.

La propuesta también recoge los aportes de la teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1982), el mismo que “distingue tres procesos que contribuye al desarrollo de las habilidades sociales; el primero de ellos son los procesos vicarios y se refiere a la capacidad que tiene la adolescente de aprender a partir de las experiencias de otras personas por la observación sin necesidad de efectuar esa conducta de forma directa; los procesos autorreguladores que es la capacidad de autocontrol de la conducta, conforme a la significación que le otorgamos al estímulo y la previsión que hacemos de las probables consecuencias; y los procesos simbólicos, son los que permiten presentar en forma simbólica (imágenes vívidas, palabras etc.) el actuar, no solo en forma comprensiva, sino de forma previsor, lo que hace factible prever las consecuencias de las acciones”.

VII. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIAL.

7.1 Introducción

La adolescencia “es una etapa de cambios, de expansión con nuevas posibilidades de desarrollo, de búsqueda afectiva de participación social, de valoración ética y estética, de sueños, actitudes solidarias, creatividad, alegría, vitalidad, afectividad, placer y de aportes significativos al grupo social al que pertenecen las adolescentes. Las adolescentes son sujetos de derecho, esto implica reconocerlos como ciudadanas en proceso de desarrollo, sujetos activos de sus derechos” (MINEDU, 2015).

“Los adolescentes comparten ciertas características propias de esa etapa de la vida. Sin embargo, éstas suelen variar de persona a persona, por lo cual no podemos crear categorías rígidas que unifiquen y generalicen las ideas alrededor de la adolescencia. Por ejemplo, es frecuente que esta etapa se asocie con diversas dificultades y desajustes, como conductas de rebeldía, indisciplina, conflictos generacionales, reto a la autoridad, etcétera; si bien en ocasiones estas características pueden estar presentes, sabemos que no son determinantes ni exclusivas de esta edad” (MINEDU, 2015).

Este programa considera las relaciones de las adolescentes con las personas de su entorno para establecer una convivencia armoniosa y de respeto mutuo, fortaleciendo la igualdad, el sentido de pertenencia y la participación, buscando el bien común. En forma específica contempla el desarrollo de habilidades interpersonales, habilidades prosociales y habilidades para prevenir situaciones de riesgo.

En ese sentido, la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos atiende las influencias negativas que provienen del entorno que rodea el hogar y en el proceso educativo, estableciéndose un vínculo entre familia la institución educativa y la comunidad a través de la preocupación de ambas por ofrecer a las adolescentes víctimas de la vulnerabilidad de sus derechos (sexuales, físicos, emocionales) los soportes y andamiajes para enfrentar y afrontar los procesos legales que permitan hacer prevalecer la justicia en ellas; asimismo, aprender a

participar y a ejercer su ciudadanía mediante su compromiso e involucramiento en las diferentes actividades sociales.

Desde estas perspectivas el Programa de intervención social cuyo ente responsable de su ejecución es la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén, tiene como propósito acompañar y monitorear el proceso de cambios físicos, emocionales, afectivos, sociales y éticos con paciencia, constancia y capacidad de contención emocional, orientando a las adolescentes a desarrollar sus capacidades para tomar decisiones asertivas y asumir comportamientos éticos, responsables, seguros en la vivencia de su sexualidad y la construcción de su proyecto de vida.

El acompañamiento del programa es automático una vez que la persona lo solicita o es determinado por disposición fiscal. La víctima es informada de sus derechos y del procedimiento que se seguirá, pero sobre todo se asegura que su caso sea tratado con confidencialidad. Si el caso es sumamente grave, son trasladados a circuitos de apoyo como albergues que brindan no solo resguardo y protección, sino también alimentos, vivienda y diversos servicios, gratuitamente. asimismo, la atención a los testigos es la misma que a las víctimas, pues son considerados “piezas clave de los procesos”; así, de suscitarse algún tipo de amenaza o riesgo a su integridad, se procede con diligencia a brindarles seguridad

7.2 Principios de la intervención

Los principios que sustentan el Programa de intervención social tienen un carácter preventivo y proactivo en todos los escenarios donde las adolescentes puedan estar sujetas a riesgos de su dignidad y ser vulnerables en sus derechos.

A. Reducción de los factores de riesgo y potenciación de los de protección. Prestando una mayor atención a estos últimos. Debemos aprovechar las potencialidades personales y los recursos familiares y sociales con los que cuenta la adolescente para solucionar sus problemas.

B. Intervención individualizada. Atendiendo a las características individuales y sociales de cada adolescente, así como a su entorno familiar.

C. Intervención flexible y dinámica. Tenemos que reducir y evitar las intervenciones rígidas y moralistas y adaptarlas al proceso que vaya realizando la adolescente y su familia. Para ello, constantemente, el equipo debe adaptarse tanto en la forma como en los procedimientos a seguir.

D. Diferenciar la etapa evolutiva de la adolescencia. Dependiendo de la etapa en la que se encuentre la adolescente, adaptaremos los objetivos y metodología a utilizar. Como señala Funes (2010), el principio de la espera y actuar en clave adolescente, son dos de las premisas fundamentales para la intervención con adolescentes.

E. Evitar etiquetas. Como la mayoría presentan problemas, hay que evitar calificarlos que no van a cambiar. Es importante transmitírselo así a la familia y a los adultos próximos ya que a veces, los adolescentes actúan como se espera de ellos (principio de la profecía autocumplida). También es importante que la familia entienda que los problemas son parte de la vida lo importante es ocuparse de ellos para darle solución. Así evitaremos que se pongan etiquetas como “esta no va a cambiar nunca” “oveja negra” que van a dificultar el proceso de cambio en el adolescente.

F. Globalidad. Las intervenciones no deben centrarse únicamente en el problema a intervenir, éste guarda una relación directa con su estilo de vida y su entorno y se aborda de forma indirecta, dentro de una intervención más global. “Los programas mejores son los que orientan la intervención de forma que permitan optimizar el estilo de vida global del adolescente” (Díaz, 1998)

G. Primacía de la intervención formativas. Fomentar habilidades y ofrecer recursos para conseguir el cambio e ir disminuyendo así factores de riesgo en sus comportamientos. Deben primar las intervenciones formativas sobre las terapéuticas y se le debe dar importancia a la alianza que establezcamos con ellos, ya sea con la familia como con el adolescente.

H. Acompañamiento del adolescente y la familia. La base de este principio es la utilización de un modelo no directivo en el que se le resta importancia a los profesionales. ¿Qué entendemos por acompañamiento? Orientar al

adolescente y a su familia en su proceso para conseguir una mejora en su calidad de vida. Se trata de que recuperen los roles y que la familia sea el agente educativo de la adolescente. Debemos mantenernos al margen.

I. Compromiso activo. Para lograr este compromiso activo por parte de la adolescente y su familia se les debe mantener informados de todo el proceso y de su evolución, hasta el final de la intervención. Es de vital importancia el consenso para conseguir objetivos e implicarles en las tareas a desarrollar.

J. Normalización. Sólo en casos excepcionales, cuando las circunstancias personales y de su entorno sean un peligro para su salud y desarrollo personal, se separará la adolescente de su medio y se derivará a un recurso más adecuado. También debemos tener en cuenta sus horarios, recursos en los que se mueve...para interferir lo menos posible en su vida diaria. Así, debemos adecuar nuestra intervención. Se trata de utilizar los recursos más normalizados en su entorno para evitar el etiquetamiento.

K. Importancia de la familia. La familia tiene un papel fundamental en el desarrollo del adolescente. Por eso y siempre que sea posible, debemos implicarla y contar con su apoyo ya sea como objeto de intervención y/o como agente terapéutico.

L. Coordinación y trabajo en red. Debemos completar, coordinar e implementar nuestra actuación con los demás agentes que están interviniendo con el menor. Así conseguiremos: Mejores objetivos; rentabilizar los recursos disponibles; no solapamiento de actividades; y evitar el desgaste tanto del menor como de la familia.

7.3 Organización del Programa de intervención social

Desarrollo temático	Objetivos de intervención	Estrategias de intervención
Asertividad social	Utilizar formas de comunicación asertiva para definir sus intereses	Taller sobre comunicación asertiva

	y necesidades ante la influencia negativa de su entorno.	
	Identificar y analizar situaciones de riesgo en su entorno personal, social, familiar.	Taller sobre asertividad social para prevenir situaciones y conductas de riesgo
Defensa de los derechos	Conocer e internalizar los derechos que garanticen su bienestar y dignidad como persona.	Taller referido al conocimiento de los derechos
	Demostrar que es capaz de defender sus derechos y de los demás recurriendo a las autoridades regionales y nacionales, que velan por su seguridad y por sus derechos	Taller sobre la defensa de los derechos humanos
Independencia	Comprender y reflexionar sobre la importancia de la toma de decisiones a partir de un análisis crítico, ético y moral.	Taller para fortalecer la independencia a través de la toma de decisiones
	Construir su proyecto de vida retos a corto, mediano y largo plazo en su vida personal.	Taller para asumir retos en forma autónoma de las adolescentes
Liderazgo	poner en práctica sus habilidades asertivas para resolver conflictos en sus relaciones e interacciones personales y familiares	Talleres sobre liderazgo en la resolución de conflictos
	Sensibilizar que son capaces de expresar sus emociones y realizar acciones a favor del bienestar común	Taller sobre liderazgo para realizar acciones a favor del bienestar común

VIII. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA

Actividades	Procesos	Estrategias	Responsables	Recursos y materiales	Cronograma					
					Octubre		Noviembre			
					3 sem	4 sem	1 sem	2 sem	3 sem	4 sem
Planificación	Elaboración de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> Referentes de propuestas Estructura de la propuesta. 	Investigadora y asesor.	Tesis Esquemas	X					
	Descripción de la presentación de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> Descripción de la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén Análisis documental de la situación problemática que se va a intervenir 	Investigadora y asesor.	Documentos de conformación de UAIVT. Documentos estadísticos	X					
	Determinación de los objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Pertinencia y funcionalidad de los propósitos de la propuesta. 	Investigadora y asesor.	Estructura de la propuesta Matriz lógica Programa	X					
	Selección de recursos y materiales de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> Viabilidad y factibilidad de la propuesta Gestión y alianzas con otras instituciones. 	Investigadora y asesor.	Recursos humanos Convenios	X					
	Fundamentación teórica de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> Consistencia teórica y práctica de la propuesta Construcción de conocimientos. 	Investigadora y asesor	Teorías asumidas		X				
	Programa de asistencia social	<ul style="list-style-type: none"> Contextualización, sensibilización, campos temáticos y mecanismos de intervención. 	Investigadora y asesor	Guías de asistencia social Módulos		X				

Organización	Pasos y/o procesos metodológicos de los talleres.	<ul style="list-style-type: none"> Descripción lógica y coherente de la metodología. 	Investigadora y asesor	Estructura de la propuesta Matriz lógica Programa.		X					
	Matriz lógica de los talleres.	<ul style="list-style-type: none"> Análisis comparativo y sistémico de los procesos de los talleres. 	Investigadora y asesor	Cuadro comparativo. Programa		X					
	Diseño de los talleres	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo de gabinete 	Investigadora	Materiales de escritorio		X					
	Talleres sobre asertividad social	<ul style="list-style-type: none"> Definición de objetivos en relación al campo temático del taller Fases: Presentación, desarrollo y compromisos. Selección de estrategias para el desarrollo de los talleres Descripción de las actividades coherentes con las estrategias. Designación de los responsables de los talleres. Determinación de los recursos necesarios para llevar a cabo cada una de las actividades. Dosificación del tiempo para el desarrollo de los talleres. 	Investigadora, asesor, especialista y adolescentes beneficiarias	Papelotes			X				
	Talleres relacionado con la defensa de los derechos			Plumones				X			
	Talleres referido a la independencia de las adolescentes			Laminas, videos, diapositivas						X	
	Talleres para desarrollar el liderazgo			Impresora							
		Proyector multimedia									
		Computadora									
		Documentos de trabajo									
		Guía de observación									
		Ficha de autoevaluación									
									X		

Evaluación	Instrumentos de evaluación de los talleres	Guía de observación	Investigadora y adolescentes beneficiarias	Guía de observación			X	X	X	X
	Evaluación de la propuesta	Ficha de autoevaluación	Investigadora	Ficha de autoevaluación						X

IX. PASOS Y/O PROCESOS METODOLÓGICOS DE LOS TALLERES.

A. Presentación

En este proceso se realiza la presentación de los propósitos del taller es decir lo que se quiere lograr en las adolescentes al término de cada uno de ellos; asimismo se promueve la motivación a través de dinámicas, diálogos interactivos y actividades recreativas que despertarán y mantendrán el interés, así como activaron sus conocimientos previos, su atención y concentración, los mismo que permitirán la construcción desde un inicio de sus aprendizaje y conocimientos. Se presenta el campo temático, se estimula la formulación de preguntas en las adolescentes, se comparten experiencias y se establece reglas de convivencia para el desarrollo de los talleres. Generalmente, las adolescentes se involucran en la situación de aprendizaje a través de una actividad o situación problemática que los conduce a experimentar la necesidad real de adquirir un nuevo conocimiento. En esta etapa, además, deben explicitarse los conocimientos esperados que articularan las habilidades asertivas que se van a desarrollar

“Los saberes previos son aquellos conocimientos que las adolescentes ya trae consigo, que se activan al comprender o aplicar un nuevo conocimiento con la finalidad de organizarlo y darle sentido, algunas veces suelen ser erróneos o parciales, pero es lo que el estudiante utiliza para interpretar la realidad” (MINEDU, 2015)

La motivación de cada actividad se realizará a través del diálogo interactivo y horizontal entre la investigadora y los sujetos de estudio; la misma que dará a conocer el sentido e importancia del aprendizaje propuesto, la relación con otros aprendizajes y, generar el conflicto cognitivo; el mismo que se entiende como el desequilibrio de las estructuras mentales, es decir, cuando la persona se enfrenta con algo que no puede comprender o explicar con sus propios saberes. Seguidamente se describen los pasos que se han desarrollado en los talleres.

- Presentación de los objetivos del taller
- Planificación y motivación
- Motivación y activación de saberes previos

- Motivación y preparación previa para leer textos
- Saberes previos y conflicto cognitivo

B. Desarrollo

Durante este momento, la investigadora presenta “los nuevos contenidos a través de las estrategias que ha planificado previamente, concretadas en una secuencia de actividades significativas y pertinentes que intencionaran los aprendizajes seleccionados. Para propiciar la participación activa y dinámica de las adolescentes durante este momento central, la investigadora realiza una labor intensa que implica preguntar, relevar, registrar, comentar, compartir y reflexionar con las adolescentes. Además, durante este proceso es posible adoptar diversas modalidades de trabajo según los propósitos perseguidos con la labor que se desarrollará” (MINEDU, 2015).

Este proceso es el más sustantivo de los talleres, caracterizado por una fuerte interacción entre la investigadora, los expertos y las adolescentes, de éstos entre sí y con los materiales que puedan proporcionarse y, tiene la intención de desarrollar y poner en práctica las estrategias para desarrollar las habilidades asertivas.

Los procedimientos que se desarrollaran en este momento permiten ofrecer la oportunidad para que las adolescentes pongan en práctica, ensayen, elaboren, construyan y/ o se apropien de los conocimientos propuestos. A través de estas acciones se crearán situaciones que desafiarán a las adolescentes a poner en juego sus habilidades asertivas. De igual modo, es en este proceso que la investigadora debe asumir un rol de guía, acompañante, monitora, de la o las tareas a realizar en forma precisa. Se trabajaron los siguientes pasos:

- Construcción e internalización del aprendizaje
- Procesamiento de la información y construcción del aprendizaje
- Construcción del aprendizaje colaborativo
- Participación y análisis grupal
- Participación y reflexión

- Participación y análisis crítico
- Participación y dramatización de los casos
- Participación en escenarios reales e imaginativos
- Trabajo en equipo y publicación de sus trabajos
- Participación y organización de las metas personales

C. Compromisos

Son procesos reflexivos de internalización y transferencia de los aprendizajes a situaciones prácticas y funcionales para solucionar adversidades y problemas que presentan las adolescentes en su proceso de orientación y acompañamiento; por lo que de manera consciente y responsable asume compromiso de cambio con el único propósito de incrementar y fortalecer sus habilidades asertivas en su vida cotidiana y enfrentar retos y desafíos para alcanzar el éxito e inclusión social.

Este momento “es clave desde la perspectiva de asegurar y/o afianzar los aprendizajes. De allí lo importante de considerar en los talleres, un momento específico que contemple el uso de algún recurso estratégico y de materiales didácticos. Puede ser éste un momento en que las adolescentes se comprometan a afianzar sus aprendizajes; solucionar alguna duda o parte sin comprender; completar y aclarar los puntos que no comprenden; y, por último, quienes estén distraídos pueden tener la oportunidad de mirar en forma sintética o gráfica los aprendizajes centrales del taller.” (MINEDU, 2015)

De acuerdo con lo planteado anteriormente, el propósito principal de este proceso fue fijar los aprendizajes. Junto con ello, se puede aprovechar la instancia para redondear las ideas o puntos centrales del trabajo a realizar; revisar el conjunto del proceso y destacar las partes y/o aspectos importantes; establecer las bases de la continuidad de los aprendizajes y los pasos a seguir; reforzar aquellos aprendizajes que la investigadora considera claves; aclarar incertidumbres y/o ampliar la información y, también para valorar, estimular e incentivar a las adolescentes destacando los aspectos positivos del trabajo a realizar.

Algunos de los recursos que se utilizarán en este proceso, son: Una síntesis realizada por la investigadora destacando los aprendizajes centrales; un recuento de los momentos más importantes de la clase utilizando algún recurso visual; una exposición breve destacando los puntos centrales del taller hecha por una adolescentes o por un grupo; una evaluación cualitativa o una autoevaluación breve sobre los aprendizajes propuestos (recordando que el propósito de este momento no es evaluar, pero que, cuando la investigadora lo estime necesario, puede utilizar la evaluación como un recurso); una dinámica donde cada adolescente exprese lo que puede aprender utilizando diversos medios de expresión. Los pasos que se presentan en los talleres son:

- Metacognición y transferencia del aprendizaje
- Análisis y evaluación.
- Evaluación y compromisos

X. MATRIZ LÓGICA DE LOS TALLERES

Programa de habilidades sociales			
Talleres	Estrategias	Objetivos	Fecha y hora
Taller sobre comunicación asertiva	Presentación de los objetivos del taller. Motivación y activación de saberes previos. Construcción del aprendizaje colaborativo. Participación y análisis grupal Análisis y evaluación.	Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, utilizarán formas de comunicación asertiva para definir sus intereses y necesidades ante la influencia negativa de su entorno	08 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm
Taller sobre asertividad social para prevenir situaciones y conductas de riesgo	Presentación de los objetivos del taller. Saberes previos y conflicto cognitivo. Construcción e internalización del aprendizaje. Participación y reflexión. Participación y reflexión.	Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, serán capaces de identificar y analizar situaciones de riesgo en su entorno personal, social, familiar	10 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm
Taller referido al conocimiento de los derechos	Presentación de los objetivos del taller. Participación y motivación. Construcción e internalización del aprendizaje. Trabajo en equipo y publicación de sus trabajos. Metacognición y	Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, conocerán sus derechos	15 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm

	transferencia		
Taller sobre la defensa de los derechos humanos	Presentación de los objetivos del taller. Motivación y preparación previa para leer textos. Procesamiento de la información y construcción del aprendizaje. Participación análisis de lecturas. Metacognición y transferencia del aprendizaje.	Al termino del taller Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, defenderá sus derechos recurriendo a las instituciones y autoridades que velen por su cumplimiento	17 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm
Taller para fortalecer la independencia a través de la toma de decisiones	Presentación de los objetivos del taller. Planificación y motivación (actividades previas). Participación y dramatización de los casos. Participación y análisis crítico. Metacognición y transferencia del aprendizaje.	Al termino del taller Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, comprenden y reflexionan sobre la importancia de la toma de decisiones a partir de un análisis crítico, ético y moral.	22 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm
Taller para asumir retos en forma autónoma de las adolescentes	Presentación de los objetivos del taller. Planificación y motivación. Saberes previos y conflicto cognitivo. Construcción del aprendizaje. Participación y organización de las metas personales. Metacognición y transferencia del aprendizaje	Al termino del taller Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, serán capaces de plantearse retos a corto, mediano y largo plazo en su vida personal.	24 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm
Talleres sobre liderazgo en la resolución de conflictos	Presentación de los objetivos del taller. Motivación y activación de saberes previos. Procesamiento de la información. Participación en escenarios reales e imaginativos. Evaluación y compromisos.	Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, serán capaces de hacer uso de sus habilidades asertivas para resolver conflictos (escucha activa, asertividad, empatía, entre otras).	27 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm
Taller sobre liderazgo para realizar acciones a favor del bienestar común	Presentación de los objetivos del taller. Motivación y activación de saberes previos. Procesamiento de la información. Identifica y practica normas sociales referidas al trabajo en equipo. Evaluación y transferencias de aprendizajes.	Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, comprendan la importancia de sentirse parte de una sociedad en la que sean capaces de expresar sus emociones y realizar acciones a favor del bienestar común	29 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm

XI. DISEÑO DE LOS TALLERES

TALLER SOBRE COMUNICACIÓN ASERTIVA

Objetivo: Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, utilizarán formas de comunicación asertiva para definir sus intereses y necesidades ante la influencia negativa de su entorno Fecha y hora: 08 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm					
Fases	Estrategias	Actividades	Responsable	Materiales	Tiempo
Presentación	Presentación de los objetivos del taller.	<ul style="list-style-type: none"> La investigadora presenta los propósitos del taller: utilizar formas de comunicación asertiva para definir sus intereses y necesidades ante la influencia negativa de su entorno. 	Investigadora y adolescentes	Taller	5 min
	Motivación y de activación de saberes previos.	<ul style="list-style-type: none"> La investigadora realiza la dinámica el “rey manda” (Documento de trabajo 01) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las adolescentes se ubican en un semicírculo ✓ Eligen una coordinadora quien desarrolla la dinámica ✓ Emite órdenes y las demás cumplen La investigadora luego de la dinámica establece algunas interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ En la sociedad también reciben órdenes y ustedes las cumplen ✓ ¿Por qué siempre actuamos sin pensar y todo acatamos? ✓ ¿Creen que debemos estar siempre alertas a cualquier persona que quiera influir en nosotros? Concluyen que es importante ser asertivos para decir y pedir algo, así como aceptar o rechazar todo tipo de influencia negativa. La investigadora inicia el taller “reflexionando sobre las razones por las que una persona tiende a actuar de manera no asertiva. Para ello plantea las siguientes interrogantes”: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “¿Por qué a las personas les es difícil pedir cosas?; por ejemplo: permisos, ayuda, información, algo prestado, etc”. ✓ “También pregunta, ¿por qué las personas no se atreven a decir no; cuando no pueden asistir o hacer algo cuando no lo desean?” “A continuación, la investigadora establece las diferencias entre la comunicación asertiva frente a la no asertiva”. 	Investigadora y adolescentes	Dinámica Sillas Papelotes Plumones Cinta maskingtape	10 min

Desarrollo	Construcción del aprendizaje colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora, promueve la conformación de grupos de las adolescentes para desarrollar la situación de dramatización: <div style="border: 1px solid orange; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>“Se dramatizará La situación de unas amigas que se encuentran en una esquina para conversar y uno de ellas extraerá una botella de ron con gaseosa durante la conversación y los ofrecerá produciendo una gama de reacciones: algunas reaccionarán agresivamente, otras responderán de manera pasiva; las restantes responderán de manera asertiva” (MINEDU, 2015).</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • La investigadora distribuye a cada grupo una tarjeta, en la que se explica la situación y los detalles, de cómo deben comportarse (Documento de trabajo N° 02). • Luego de realizar la dramatización, se discute con todo el grupo de adolescentes lo observado. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Es importante que se reflexione sobre las ventajas y desventajas de las tres modalidades de respuesta (agresiva, pasiva, asertiva) tanto para la persona que ejecuta la conducta como para los que son afectados por ella. • La investigadora entrega una ficha informativa sobre las “cuatro maneras de comunicarse” (Documento de trabajo N° 03), y solicita que realicen las siguientes actividades: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leer en forma silenciosa ✓ Elaborar un texto autoevaluativo sobre las diferentes formas de comunicarse: en sus relaciones interpersonales y familiares. 	Investigadora y adolescentes	y	Documento de trabajo Vestimentas para la dramatización Papelotes Plumones Cinta maskingtape	20 min
	Participación y análisis grupal	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora explica además que en nuestra sociedad existen distintas situaciones que afectan a todos o a una parte de la sociedad, y comenta acerca de la importancia de llevarlos al análisis e identificar los mecanismos de participación para superarlos. Pide a continuación, leer la definición de acoso sexual callejero (Documento de trabajo N° 04) y responder a la pregunta: 	Investigadora y adolescentes	y	Documento de trabajo Vestimentas para el sociodrama Papelotes Plumones	30 min

		<ul style="list-style-type: none"> • En base al concepto ¿Cómo afecta el acoso sexual callejero a la vida en sociedad? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las adolescentes presentan sus respuestas y la investigadora registra algunas de ellas en un papelote. • La investigadora coloca como título en un papelote ¿Cómo contribuir asertivamente en la lucha contra el acoso sexual callejero? • Luego, pide a las adolescentes leer un gráfico estadístico (Documento de trabajo N° 05), y responder a lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué información proporciona este gráfico? ✓ ¿La realidad que revela la fuente contribuye a la lucha contra el acoso sexual callejero? ¿Por qué? ✓ ¿Qué hacer para contribuir con la reducción del acoso sexual callejero? • Las adolescentes presentan sus respuestas y la investigadora registra en un papelote las que se vinculan con la tercera pregunta. • La investigadora explica que desde distintas instancias se deben realizar acciones para luchar contra los problemas que afectan el bienestar y convivencia social. A continuación, motiva a las adolescentes a leer una noticia (Documento de trabajo N° 06) y en ella a identificar las acciones del gobierno en su lucha contra el acoso sexual callejero: • Concluida la lectura las adolescentes en equipos de tres integrantes trabajan lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Resumen las propuestas planteadas por el gobierno ✓ Responden a la pregunta ¿Las propuestas del gobierno requieren del compromiso y contribución de la ciudadanía? ¿Por qué? • La investigadora pide a las adolescentes, socializar sus respuestas. El primer equipo presenta sus respuestas de manera completa, mientras que el segundo y siguientes equipos dicen lo diferente o lo que complementa a las respuestas del primero. • Conforme las adolescentes comparten sus respuestas, el resto de la clase complementa sus apuntes en su libreta de apuntes. 		Cinta maskingtape Grafico estadístico Noticias	
--	--	---	--	--	--

<p>Compromisos</p>	<p>Análisis y evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora procurará transmitir las siguientes ideas fuerza que faciliten a las adolescentes identificar las ventajas y desventajas de las conductas observadas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “La asertividad consiste en expresarse de manera directa, honesta y apropiada, de tal forma que uno hace respetar sus derechos y necesidades, pero sin atentar contra los derechos de las otras personas”. ✓ “Cuando uno se comporta de manera agresiva, genera rechazo, agresión o sumisión en la otra persona, siendo difícil entablar un vínculo próximo”. ✓ “Las razones por la que las personas actúan de manera pasiva pueden ser las siguientes: por temor a no ser aceptados, porque creen que actuando así demuestran educación, o que van a ayudar a los demás y principalmente porque no se sienten valiosas”. ✓ “La investigadora subrayará la importancia de desarrollar nuestras capacidades de comunicación para poder rechazar hábitos o conductas que dañan nuestra salud emocional y física, tales como el acoso, consumo de cigarrillos, alcohol u otras sustancias” (MINEDU, 2006). • Al término de la sesión la investigadora desarrolla una guía de observación sobre las conductas asertivas de las adolescentes. (Documento de trabajo N° 07). 	<p>Investigadora y adolescentes</p>	<p>Guía de observación</p>	<p>5 min</p>
---------------------------	-------------------------------	---	-------------------------------------	----------------------------	--------------

Documentos de trabajo 01

Dinámica: "El Rey manda"

Objetivo: Para animar al grupo y contribuir a su concentración.

Procedimiento de aplicación:

"De acuerdo al número de integrantes, se divide el grupo en dos subgrupos iguales. Ambos subgrupos se ubican de frente. Uno al lado derecho y el otro al lado izquierdo. Cada subgrupo será el Rey en su totalidad y cada subgrupo enviará un mensajero al subgrupo opuesto para recibir una orden. Ejemplo: El mensajero del Rey del lado izquierdo va a recibir una orden del Rey del lado derecho, la cual consiste en que debe dramatizar a un personaje cualquiera del grupo o de uno de los subgrupos, esto se hace sin decir ni una palabra ni se da ninguna señal específica, este mensajero lo debe hacer lo mejor posible ante su Rey para que pueda ganar puntos. Ellos deben adivinar cuál es el personaje y así sucesivamente se envía un mensajero del lado derecho para recibir una orden del Rey del lado izquierdo, para la dramatización se da un tiempo prudente o se aclara que a la tercera equivocación del subgrupo que está intentando adivinar el personaje, entonces se elimina y el punto que le correspondía a éste subgrupo, le es asignado al siguiente y se procede con el mismo subgrupo que se le cedió el punto del otro. El moderador determina la cantidad de puntos y el que tenga el mayor número gana" (MINEDU, 2006).

Pasos a seguir:

- a) "El coordinador explica que se va a dar diferentes órdenes que, para que sea cumplidas, se debe haber dicho antes la siguiente consigna: "El pueblo manda", por ejemplo. "El pueblo manda se pongan de pie". Solo cuando diga la consigna la orden puede realizarse. Se pierde si no se cumple la orden o cuando se obedece sin haber dicho previamente la consigna" (Anónimo, s/f).
- b) "Se pasa entonces a dar las distintas órdenes. De vez en cuando, el facilitador incluirá órdenes con una consigna distinta; pero algo semejante a la real, por ejemplo, "El pueblo dice que se pongan de pie". Las órdenes se darán lo más rápidamente posible para que el ejercicio sea ágil" (Anónimo, s/f).



Documentos de trabajo 02

SITUACIÓN A DRAMATIZARSE

“Se dramatizará La situación de unos amigos que se encuentran en una esquina para conversar y uno de ellos extraerá una botella de ron con gaseosa durante la conversación y los ofrecerá produciendo una gama de reacciones: algunos reaccionarán agresivamente, otros responderán de manera pasiva; los restantes responderán de manera asertiva” (MINEDU, 2006).

REACCIÓN NO ASERTIVA:

Reacción agresiva:

1. ¿Qué te has creído? ¿Qué a mí me vas a hacer tomar estas cosas?
2. Eres un burro, no aprendiste nada sobre lo dañino que es consumir bebidas alcohólicas.
3. Eres un torpe, cómo se te ocurre ofrecer eso.
4. Eres un estúpido, yo no tomo; y si van a tomar a mí no me interesa conversar con ustedes.

Reacción pasiva:




1. Yo acabo de llegar; pensé que ustedes no tomaban.
2. Qué lástima descubrir que no piensas en la salud de nosotros.
3. No se preocupen, tomen si así lo desean.
4. Toma nomás, tú tienes derecho a tomar ya que estudias mucho y necesitas relajarte.

REACCIÓN ASERTIVA:

Reacción asertiva:

1. Nos molesta muchísimo que tengas el hábito de tomar, pero es tu decisión.
2. Bueno queremos decirte que mientras estemos conversando no tomes porque te hace daño y nos incomoda.
3. Nos preocupa que siendo amigos promuevas el hábito de tomar entre nosotros; lo importante es que comprendas las razones por las que deberías dejar ese hábito.

Documentos de trabajo 03
CUATRO MANERAS DE COMUNICARSE

ESTILOS DE COMUNICACIÓN	MANERA VERBAL	MANERA NO VERBAL	EFECTOS
<p style="text-align: center;">AGRESIVA</p> 	<p>“Hiriente, Hostil, Tosco, Prepotente, malcriado, explosivo, aplastante, despectivo, colérico, mandón, conflictivo, crítico, abusivo...”</p>	<p>“Levantar la voz. Apuntar con el dedo, ojos Desorbitados, puño cerrado2.</p>	<p>“Hierde, crea rivalidades.”</p> <p>“Se hace enemigos”.</p> <p>“Otros aprenden a ser agresivos”</p>
<p style="text-align: center;">PASIVA</p> 	<p>2Desanimado, abatido, sonríe y aguanta, sumiso, retraído, apocado, miedoso, callado, siempre se disculpa, muy ansioso, impotente, tímido, conformista, reprimido, servil.”</p>	<p>Tono de disculpa, manos inquietas, no mira de frente, hombros caídos ...</p>	<p>“Se deja pisar. Ya no se le respeta. Baja autoestima. Los hijos se vuelven irresponsables”.</p>
<p style="text-align: center;">INSINCERA</p> 	<p>“Irónico, sarcástico, indirecto, doble cara, resentido, manipulador, tacaño, disimula la cólera, mezquino, se aferra a pequeñeces, hace sentir culpa, cínico y falso”.</p>	<p>“El lenguaje del cuerpo es una mezcla de agresión y pasividad”.</p>	<p>“Hierde indirectamente, manipula con el sentimiento de culpa, crea sentimientos enfermizos, nadie sabe lo que piensa”.</p>
<p style="text-align: center;">ASERTIVA</p> 	<p>“Positivo, directo, libre, seguro, sincero, sereno, respetuoso, tranquilo, valiente, abierto, sabe ponerse firme cuando debe, personal, con sentido de humor, pacífico, paciente, justo, sabe alentar, amistoso.”</p>	<p>“Postura del cuerpo suelta, voz serena, mirada firme” ...</p>	<p>“Los demás se sienten respetados. La autoestima y la confianza en sí mismos aumentan. Enseñan a otros a ser respetuosos”.</p>

Documentos de trabajo 04

ACOSO SEXUAL CALLEJERO

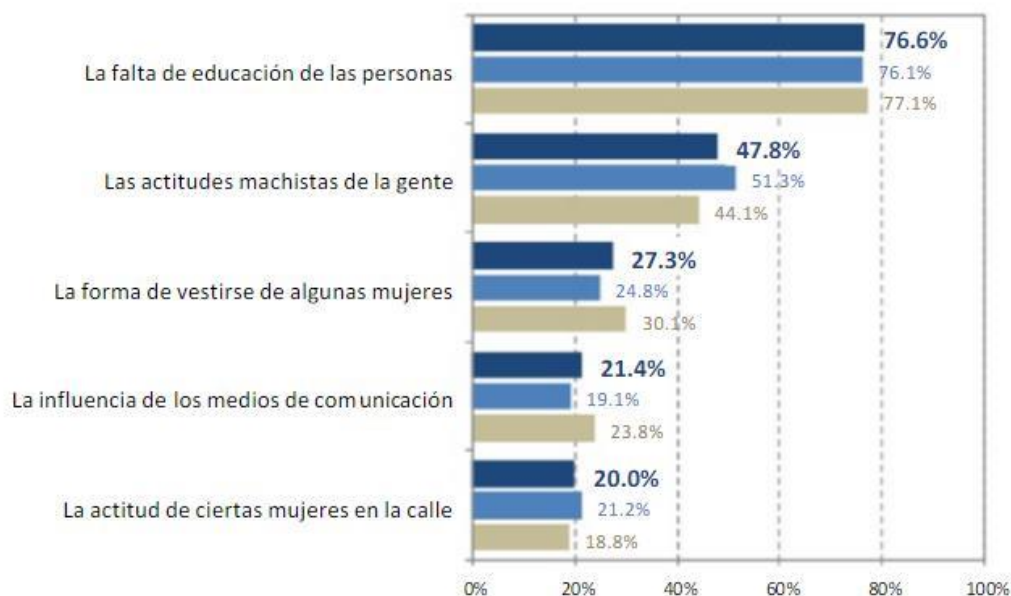
“El acoso sexual callejero es un tipo de violencia particular, ya que por lo general no implica una relación entre la víctima y su agresor. Esta violencia incluye prácticas como silbidos, comentarios sexualmente explícitos, miradas fijas, masturbación pública, seguimiento, tocamientos (meter la mano), exhibicionismo (mostrar los genitales), entre otros, del que son víctima las mujeres cotidianamente en la calle o en el transporte público”

“Es violencia pues, además de ser no deseada, ocasiona en las mujeres impactos negativos como temor a transitar solas por las calles, demoras innecesarias al evitar ciertas zonas consideradas inseguras, gastos extra para poder costear transporte privado, dependencia de otros hombres (padres, hermanos, parejas, entre otros) a quienes piden compañía y protección en las calles, abandono de centros de trabajo (si la zona del trabajo es considerada insegura para una mujer), entre otros.”

Observatorio ciudadano del acoso sexual callejero. ¿Qué es el acoso sexual callejero?

Tomado de: <http://paremoselacosocallejero.com/observatorio-virtual/que-es-el-acoso-sexual-callejero/>

Documentos de trabajo 05



Documentos de trabajo 06

NOTICIA

“El 4 de marzo del 2015 se marcó un hito en la lucha por la igualdad de género en Perú y América Latina: el congreso de la República del Perú aprobó un proyecto de LEY PARA PREVENIR Y SANCIONAR EL ACOSOS SEXUAL EN ESPACIOS PÚBLICOS que previene y sanciona el acoso sexual callejero, el primero de su naturaleza en el continente”

“Un actor clave de este proceso ha sido el colectivo feminista Paremos el Acoso Callejero. Desde que se formó, en febrero de 2012, la labor de difusión de casos en redes sociales y medios masivos logró llamar la atención de las autoridades y generar réplicas en toda América Latina.”

“Luego de años de intenso trabajo para poner el tema en la agenda pública, la mesa parlamentaria de mujeres liderada por la congresista Rosa Mavila invitó al colectivo a formar parte del equipo que trabajó para elaboración del proyecto. El 2 de junio del 2014 ingresó el proyecto de ley y fue debatido el 4 de marzo del siguiente año. Esa misma noche se aprobó la parte preventiva del proyecto, en la cual se involucra a los Gobiernos Regionales, MIMP, MINEDU, MINSA, MT C y MININT ER a establecer, incorporar y brindar procedimientos y medidas de prevención contra el ACOSO SEXUAL en espacios públicos”.

“Finalmente, el 26 de marzo del 2015 el ejecutivo peruano promulga la ley haciendo la publicación respectiva de esta en el diario nacional “El Peruano””.

“Esta es la primera ley contra el acoso callejero de América Latina. En la actualidad, colectivos de países vecinos que han replicado la experiencia presentan propuestas similares en sus países, configurando una verdadera revolución por el derecho de las mujeres y otros grupos vulnerables a transitar por las calles sin ser hostigados por desconocidos”.

Extraído de <http://paremoselacosocallejero.com/el-congreso-de-la-republica-del-peru-aprueba-el-proyecto-deley-para-prevenir-y-sancionar-el-acosos-sexual-en-espacios-publicos>

TALLER SOBRE ASERTIVIDAD SOCIAL PARA PREVENIR SITUACIONES Y CONDUCTAS DE RIESGO

Objetivo: Al término del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, serán capaces de identificar y analizar situaciones de riesgo en su entorno personal, social, familiar.

Fecha y hora: 10 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm

Fases	Estrategias	Actividades	Responsable	Materiales	Tiempo
Presentación	Presentación de los objetivos del taller.	<ul style="list-style-type: none"> La investigadora presenta los propósitos del taller: identificar y analizar situaciones de riesgo en su entorno personal, social, familiar. 	Investigadora y adolescentes	Taller	5 min
	Saberes previos y conflicto cognitivo.	<ul style="list-style-type: none"> La investigadora presenta a las adolescentes diferentes situaciones de la vida diaria. La investigadora les proporciona un texto referido a la discriminación (Documento de lectura 01) La investigadora lee en voz alta información sobre la discriminación, mientras que las adolescentes siguen la lectura en silencio. La investigadora pregunta ¿qué relación existe entre la discriminación y la exclusión social?; ¿por qué consideran que los grupos señalados son vulnerables?; ¿han vivido alguna situación de discriminación?; ¿qué debería proponer el Estado para lograr la inclusión de estos grupos? las adolescentes responden con lluvia de ideas. Para que amplíen su idea de discriminación, la investigadora les pide que lean “Tipos de discriminación” (Documento de lectura 02) Reunidos en pares, las adolescentes comentan un caso por cada tipo de discriminación identificado en la lectura “Tipos de discriminación”. Algunas voluntarias mencionan sus ejemplos. La investigadora les aplica un fast test (Documento de lectura 03) sobre las lecturas. Debemos recordarles que la prueba tiene como finalidad que las adolescentes refuercen los conceptos sobre lo que han leído. El esfuerzo de escribirlos individualmente les permitirá pensar sobre sus experiencias. 	Investigadora y adolescentes	Documentos de lectura Fast test Papelote Plumones	20 min

		<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora pregunta si harían o no la acción que se propone en cada una de ellas y añade que la idea es aprender a diferenciar entre diferentes tipos de situaciones discriminatorias. 			
Desarrollo	Construcción e internalización del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • “La investigadora, con una tiza, traza una línea en el espacio de reunión, separando dos zonas, "SÍ" y "NO", y divide a las adolescentes en dos grupos”. • “La investigadora explica que leerá algunas situaciones y que luego dará una palmada o señal, para que ellos salten rápidamente a una de las dos zonas”. <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Ya es de noche, pero tengo ganas de quedarme a jugar un rato más en la calle, aunque sea solo o sola”. ✓ “Me encuentro con mamá a la salida del colegio y nos vamos juntos a casa.” ✓ “Voy con toda mi familia de paseo”. ✓ “Mi amigo me dice que juguemos al juego de la botella en mi cuarto”. ✓ Mis amigos me llaman para jugar a la pelota. ✓ Mi mamá me pregunta si quiero ir a una parrillada con ella. ✓ Mi padre, tío o primo me invita un vaso de cerveza. ✓ Miro a ambos lados antes de cruzar una calle en Jaén. ✓ En la calle un señor que no conozco me dice que me dará un regalo si lo acompaño a su casa. ✓ Mis amigos me pasan un cigarrillo para fumar en el grupo. ✓ Tomo un remedio sin preguntarle a mamá. • La investigadora da un ejemplo: "Es casi hora de salida y como no llego el profesor, decido saltar la barda e irme a pasear para hacer tiempo hasta la hora de salida". Da una palmada y las adolescentes se ubican en la zona que prefieren. Pregunta <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué los motivó a elegir el SÍ? y ✓ ¿Qué los motivó a elegir el NO? 	Investigadora y adolescentes	Tiza Documentos de lectura Papelote Plumones	20 min

		<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora sin cuestionar las decisiones de las adolescentes, los ayuda a reflexionar con preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué puede pasar si una adolescente se evade de su casa o el colegio? ✓ Si te pasara algo, ¿tu papá o mamá, o tu profesor sabría dónde encontrarte? • La investigadora, luego de trabajar todas las situaciones pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué significa riesgo? ✓ De las situaciones mencionadas, ¿cuáles son situaciones de riesgo? ✓ anota en un papelote y analizan los riesgos a través de la lluvia de ideas. 			
	Participación reflexión. y	<ul style="list-style-type: none"> • “La investigadora, para trabajar estas preguntas, presenta las situaciones en un papelote e identifica junto con las adolescentes cuáles son las de riesgo, marcándolas para dialogar acerca de por qué lo son”. • “La investigadora facilita la reflexión de las adolescentes haciendo las siguientes preguntas”: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “¿Cómo podemos darnos cuenta cuando estamos frente a una situación de riesgo?” ✓ “Trata de que las adolescentes lleguen a considerar las situaciones en que sienten dudas, y reflexionen sobre sus sentimientos.” ✓ “¿Cuál es la señal de alarma?” ✓ “Busca que las adolescentes reconozcan que sus sentimientos les dan señal de alarma frente al peligro. ✓ “¿Qué situaciones de riesgo conocemos?” ✓ “¿Qué otras situaciones peligrosas se les ocurren?” • “La investigadora refuerza lo anterior a través de una ficha informativa referida a la Prevención de situaciones y conductas de riesgo” (Documento de trabajo N° 04). 	Investigadora y adolescentes	Documentos de lectura Papelote Plumones	30 min
Compromisos	Metacognición transferencia. y	<ul style="list-style-type: none"> • “La investigadora señala las principales conclusiones a las que las adolescentes han podido llegar en el diálogo a partir de las preguntas.” 	Investigadora y adolescentes	Guía de observación.	5 min

		<ul style="list-style-type: none"> • “Es importante que las adolescentes lleguen a la conclusión de que no solo los que propiciaron la situación de discriminación tuvieron una conducta que afectaba la convivencia, sino también aquellos que no hicieron nada para detener dicha situación”. • “Asimismo, ellas tienen que precisar las diferentes situaciones de riesgo que viven y que pueden ser afectadas. “ • “Al término de la sesión La investigadora desarrolla una guía de observación para evaluar la prevención de situaciones y conductas de riesgo de las adolescentes”. (Documento de trabajo N° 05). 			
--	--	---	--	--	--

Fuente: (MINEDU, 2006)

Documentos de trabajo 01

Discriminación social

“En nuestra sociedad, muchas personas sufren discriminación constantemente, ya que aprendimos desde la infancia actitudes discriminatorias que se reproducen una y otra vez sin ser cuestionadas. La discriminación es causada por múltiples razones y refleja las desigualdades existentes en nuestra sociedad, como la pobreza, que impide a grandes grupos sociales tener condiciones de vida dignas, o la inequidad, que impide a las mujeres su pleno desarrollo. La sociedad ha estigmatizado a ciertos grupos los cuales, por tanto, son más susceptibles de sufrir discriminación. Los y las adolescentes son un grupo de edad discriminado que a su vez ha aprendido a reproducir las formas de discriminación sociales que incluso pueden llegar a manifestarse con actos de violencia extrema. En nuestro país, y en el mundo en general, ha surgido desde hace tiempo una preocupación por concientizar a la población acerca de las diversas manifestaciones de la discriminación, a fin de promover la defensa y el respeto de los derechos humanos y garantizar el pleno desarrollo de las personas sin distinción alguna” (Valenzuela, 2009).

A fin de comprender mejor las implicaciones de esta definición explicaremos algunos de sus elementos:

“Trato desfavorable. Cuando las personas infringen una ley se les restringen ciertos derechos. Por ejemplo, no se le permite la libre circulación a quien roba o asesina. Sin embargo, es diferente el caso de trato desfavorable cuando la persona o el grupo no ha cometido ningún delito e inmerecidamente se generan acciones que los colocan en situaciones vulnerables. Por ejemplo, a Laura no se le apoyó en un proyecto de ciencias; su maestra no tuvo interés en revisarlo y se enfocó a los proyectos de sus compañeros varones. Laura, por ser mujer, recibió un trato desfavorable inmerecido porque no se le dio la misma oportunidad que a sus compañeros” (Coria, 2014).

“Atribución de características devaluadas. A las personas o grupos a quienes se discrimina se les suelen atribuir características devaluadas. Algo que le sucede a Daniel, a quien ya van varias veces que lo sacan de algunas tiendas por su apariencia. A él le gusta tener el pelo largo, vestirse con ropa holgada, rota y de colores oscuros; usa perforaciones y, además, es moreno y de facciones gruesas. A las personas que tienen esta apariencia se las ve, por lo general, como ladrones, pandilleros o delincuentes. Por otro lado, puede ocurrir que en la experiencia directa con una persona le atribuyamos características para devaluarla, aunque no necesariamente tengan una connotación negativa en la sociedad. Por ejemplo, a Marcela le gusta mucho leer sobre política y dar su opinión, pero cada vez que quiere platicar con su familia, su tío Raúl la calla y le dice que “se cree mucho”, que es una “sabelo todo”. El tío Raúl está coartando la libertad de expresión de Marcela por una característica que ella posee y que a él le molesta.” (Coria, 2014)

“Acceso a la igualdad real. La discriminación impide la igualdad real, que se refiere a la distribución igual de oportunidades y recursos, así como a recibir el mismo respeto y atención que cualquier persona. Para lograrla, existe un mecanismo conocido como “acción afirmativa”, consistente en dar ventajas y más recursos a las personas o grupos que por más tiempo han sufrido desventajas por discriminación. De esta manera se equilibran las situaciones y oportunidades. Por ejemplo, Emilia no puede ir a clases de natación porque su mamá y su papá tienen que pagar para que su hermana, Julia, quien tiene hipoacusia, pueda hablar y comunicarse mejor. A Emilia le parece injusto. Sin embargo, es necesario compensar y capacitar a Julia para que pueda cubrir la necesidad básica de la comunicación. Mientras, Emilia puede hacer otro tipo de deporte, como jugar básquet en el parque y desarrollar sus capacidades físicas, que también son importantes”.

“Imponer obligaciones. En circunstancias en que las personas deberían de tener la misma carga de trabajo o responsabilidad; se les imponen más obligaciones y tareas que al resto. Por ejemplo, Mariana tiene 14 años y es la hija mayor; por eso su mamá le encarga el quehacer de toda la casa, mientras que su hermano de 10 y su hermana de ocho no hacen nada. Las tareas del hogar son responsabilidad de toda la familia y cada miembro debería colaborar de acuerdo con su edad y con sus capacidades en lugar de responsabilizar únicamente a Mariana, discriminada por ser la mayor”.

Fuente: (Coria, 2014)

Documentos de trabajo 02

“Tipos de discriminación”

“**Discriminación directa:** – Ejemplo, cuando a una persona se le impide acceder a un establecimiento público – Ejemplo, alegar que el piso por el que una familia ha mostrado interés, ya ha sido alquilado o va a ser vendido, sin que sea cierto”.

“**Discriminación indirecta:** Ejemplo, con respecto a ciertos inmigrantes, exigir en una oferta de Tipos de discriminación inmigrantes, exigir en una oferta de trabajo un perfecto dominio del español, cuando este requisito no es necesario para desarrollar el puesto”

“También se consideran formas de **discriminación el acoso**, que tiene como objetivo o efecto atentar contra la Tipos de discriminación dignidad de la persona por motivos étnicos y crear un entorno humillante y ofensivo; la incitación a la discriminación; la segregación; y las represalias contra las personas que denuncien prácticas discriminatorias”

La discriminación deja profundas huellas en las personas que la han sufrido. Algunas de sus consecuencias son:

- “Viven como víctimas y dejan de ver sus cualidades, pues se les deteriora la autoestima. En algunos casos entran incluso en un estado de indefensión en el cual no pueden hacer uso de sus recursos, no se responsabilizan de su propio desarrollo y culpan de sus problemas a quienes las dominan. Por otro lado, pueden creer que merecen o son responsables de la discriminación que reciben, ya que han internalizado como legítimos los estereotipos y prejuicios de la sociedad dominante” (Guadalupe, 2013)
- “Tienden a aislarse con miras a evitar ser agredidas, y por este temor a la violencia suelen ceder sus espacios de crecimiento y oportunidades de desarrollo en favor de personas de otros grupos, aunque éstas posean menos capacidades. Pueden dejar de estudiar, solicitar atención médica, buscar mejores puestos de trabajo, asistir a lugares de esparcimiento, etcétera” (Guadalupe, 2013).
- “Adoptan el papel que la sociedad les ha atribuido, es decir, reproducen el comportamiento estereotipado. Llegan incluso a renegar de sus características y adoptan las del grupo dominante, ocultan su pertenencia al grupo discriminado y ya no se identifican con la realidad a la que éste se enfrenta. Además, afectan a personas en su misma situación y a otras que están en grupos de mayor desventaja, contribuyendo a mantener al grupo dominante y a la discriminación” (Guadalupe, 2013).
- “Se reafirman frente a la discriminación, esto es, resaltan las características propias del grupo para vivirse como superiores frente a quienes las oprimen. Esta superioridad las lleva a tratar a los demás con desprecio y a separarse radicalmente del resto de la sociedad, lo que mantiene su exclusión y la desigualdad social. Reconocen como injusta la situación en la que están y utilizan su fuerza para hacer válidos sus derechos y establecer condiciones de igualdad. Esta es una reacción que, aunque se presenta con menos frecuencia en las personas que sufren discriminación, realmente genera cambios a favor de la igualdad y la eliminación de estereotipos y prejuicios.” (Guadalupe, 2013)

En lo social, la discriminación tiene efectos devastadores. Entre ellos, por ejemplo:

- “Es una causa de la violación y la negación de los derechos humanos; muchas personas y grupos se valen de la discriminación para mantener privilegios económicos y sociales en detrimento del resto de la sociedad” (Guadalupe, 2013).
- “Se manipulan las diferencias para denigrar, eliminar y señalar a ciertos grupos como chivos expiatorios, lo que genera odio, división y ruptura de los lazos de solidaridad y comunidad que permiten el desarrollo de cualquier sociedad.”
- “Cuando el Estado aplica e impone las leyes injustamente se impide la existencia de mejores condiciones de vida y se promueve la discriminación entre particulares” (Guadalupe, 2013).

Documentos de trabajo 03

Fast test

Tema: La discriminación

Mi nombre: _____ Mi sección: _____

Completo las siguientes ideas.

1. Discriminación es

2. Conozco los siguientes tipos de discriminación:

3. Doy un ejemplo para dos tipos de discriminación.

Discriminación por: _____

Ejemplo: _____

Discriminación por: _____

Ejemplo: _____

4. Considero que, en mi casa, barrio, escuela hay discriminación por el siguiente motivo:

Documentos de trabajo 04

PREVENCIÓN DE SITUACIONES Y CONDUCTAS DE RIESGO



La prevención "se define como el proceso dirigido al apoderamiento de los individuos y los sistemas para enfrentar efectivamente los retos de vida y las transiciones, mediante la creación y fortalecimiento de las condiciones que promuevan estilos de vida y conductas saludables. La prevención al consumo de bebidas alcohólicas persigue el fortalecimiento de un clima en el cual: Solamente se aprueba el uso controlado de alcohol por parte de aquellas personas que cumplen con el criterio de edad de acuerdo a la ley vigente y únicamente cuando los riesgos de confrontar circunstancias adversas son mínimas" (ASAM, 2002),

"Son **conductas de riesgo** aquellas acciones voluntarias o involuntarias, realizadas por un individuo o comunidad, que puede llevar a consecuencias nocivas. Son múltiples, y pueden ser biopsicosociales. El estudio de ellas ha mostrado que son particularmente intensas en la

adolescencia. A ello contribuyen diferentes características propias de la edad, entre las que destaca la "sensación de invulnerabilidad" o mortalidad negada, la necesidad y alto grado de experimentación emergente, la susceptibilidad a influencia y presión de los pares con necesidad de conformidad intergrupala, la identificación con ideas opuestas a los padres y necesidad de trasgresión en el proceso de autonomía y reafirmación de la identidad." (CEDRO, s/f)

Por su parte, "los **factores de riesgo** son actitudes, comportamientos, creencias, situaciones o acciones que ponen a un grupo, organización, individuo o comunidad en riesgo de desarrollar problemas con sustancias controladas. Se ha demostrado que mientras más factores de riesgo posee un adolescente, mayor es la probabilidad de desarrollar problemas de comportamiento como el uso de alcohol, productos del tabaco, y otras drogas, fracaso escolar, o delincuencia. También se ha comprobado que en la medida en que los factores de riesgo se reducen o debilitan, menos vulnerable será el adolescente a estos problemas. Sin embargo, el hecho que un niño esté expuesto a una gran cantidad de factores de riesgo no garantiza que este desarrolle problemas con el uso de sustancias controladas. Muchos de estos niños sobrepasan los efectos de riesgo al estar también expuestos a factores de protección." (ASAM, 2002)



Por otro lado, "los **factores de protección** son actitudes, comportamientos, creencias, situaciones o acciones que fortalecen a un grupo, organización, individuo o comunidad contra el uso de sustancias controladas. Los factores de protección amortiguan los factores de riesgo. El reto que tiene el sector de prevención de uso de sustancias controladas es el identificar estos factores de protección y determinar cómo utilizarlos para influenciar las conductas de los niños, niñas y jóvenes en alto riesgo." (ASAM, 2002)

"Aunque la mayoría de las personas están o han estado en riesgo de desarrollar problemas con el uso de sustancias controladas alguna vez en sus vidas, hay personas que están en mayor riesgo debido a sus características personales, familiares y/o ambientales. Los factores de riesgo y protección se clasifican de acuerdo al ambiente que influyen (dominio): individuo, pares, escuela, familia, comunidad y sociedad/ambiente. Cada ambiente posee una serie de factores que han demostrado tener una relación con el uso de alcohol, productos derivados del tabaco y otras drogas.

La siguiente tabla nos ilustra varios factores de riesgo y protección clasificados por ambiente” (ASAM, 2002).

FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN		
Ambiente	Factor de protección	Factor de riesgo
•Individuo	<ul style="list-style-type: none"> •“Religiosidad “ •Destrezas y habilidades sociales •Creencia en principios éticos y morales 	<ul style="list-style-type: none"> • “Actitudes favorables hacia el consumo de bebidas alcohólicas”. •“Experimentación temprana en el consumo de bebidas alcohólicas”. •“Impulsividad y búsqueda de placer y protagonismo.” •“Conducta antisocial temprana.” •Enajenación y rebeldía.
•Familia	<ul style="list-style-type: none"> •Formación en valores •Adaptación familiar •“Oportunidades para la interacción social “ •“Recompensas por participar en actividades sociales”. •“Comportamientos asertivos”. 	<ul style="list-style-type: none"> •“Inadecuada supervisión y formación familiar. •“Disciplina familiar laxa o errática, permisiva”. •“Historial familiar de comportamiento antisocial”. •“Actitudes favorables de los padres, madres y encargados hacia el consumo de bebidas alcohólicas”. •“Actitudes favorables de los padres, madres y encargados hacia el comportamiento antisocial.”
•Pares	<ul style="list-style-type: none"> •“Asociación con pares involucrados en actividades sociales positivas” 	<ul style="list-style-type: none"> •“Comportamiento delictivo de los pares” •“Consumo de bebidas alcohólicas por los pares” •“Recompensa de parte de los amigos/as por comportamiento antisocial” •“Actitudes favorables de los pares hacia un comportamiento antisocial” •“Actitudes favorables de los pares hacia el consumo de bebidas alcohólicas”
•Escuela	<ul style="list-style-type: none"> •“Oportunidades para participar en acciones sociales positivas” •“Recompensas por involucrarse en actividades sociales positivas” 	<ul style="list-style-type: none"> •“Fracaso académico” •Bajo compromiso con la escuela •Normas y reglas de convivencia que no se cumplen y respetan. •“Actividades recreativas y de aniversario que promueven espacios de consumo de bebidas alcohólicas”
•Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> •“Oportunidades para participar en acciones sociales positivas” •“Recompensas por involucrarse en actividades sociales positivas “ •“Sentido de pertenencia” •“Presencia de redes de apoyo y vínculos sociales “ 	<ul style="list-style-type: none"> •“Bajo nivel de adaptación social” •Falta de organización comunal •Transición y movilidad alta •Falta de leyes y normas para una sana convivencia social •Percepción del fácil acceso de sustancias controladas
•Sociedad /Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> •“Correspondencia entre la edad cronológica legal límite para consumir sustancias legales y la edad en que se alcanza la madurez social “ 	<ul style="list-style-type: none"> •Pobreza •Desempleo •Mensajes que glamorizan el consumo de bebidas alcohólicas en los medios •Incremento de cantinas o bares.

Documentos de trabajo 05

Guía de observación

N°	Adolescentes	INDICADORES																								Valoración total		
		Informativa												Valoración parcial	Actitudinal												Valoración parcial	
		Reconoce las conductas de riesgo de los adolescentes			Maneja información sobre situaciones de riesgo			Asimila y propone estrategias de prevención			Reflexiona sobre los diferentes factores de riesgo				Asume actitudes de autocontrol frente al consumo de bebidas alcohólicas			Comparte experiencias y reflexionan sobre las mismas asumiendo actitudes de cambio			Expresa compromisos responsables para hacer frente a cualquier tipo de riesgos			Organiza con sus pares actividades de sensibilización para prevenir riesgos				
A-3	B-2	C-1	A-3	B-2	C-1	A-3	B-2	C-1	A-3	B-2	C-1	A-3	B-2	C-1	A-3	B-2	C-1	A-3	B-2	C-1	A-3	B-2	C-1					
1.																												
2.																												
3.																												
4.																												
5.																												
6.																												
7.																												
8.																												
9.																												
10.																												
Sub total																												
Total																												
Calificación																												

ESCALA:

Valoración	Puntaje	Rango	calificación
A = La mayoría de las veces actúa según lo esperado	A-3	49 - 72	Logro
B = Algunas veces actúa de acuerdo con lo esperado	B-2	25 - 48	Proceso
C = Casi nunca actúa de acuerdo a lo esperado	C-1	01 - 24	Inicio

TALLER REFERIDO AL CONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS

Objetivo: Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, conocerán sus derechos. Fecha y hora: 15 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm					
Fases	Estrategias	Actividades	Responsable	Materiales	Tiempo
Presentación	Presentación de los propósitos del taller.	La investigadora presenta los propósitos del taller: Conocer e internalizar los derechos que garanticen su bienestar y dignidad como persona.	Investigadora y adolescentes	Taller	5 min
	Participación y motivación.	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora saluda a las adolescentes y plantea a la clase la siguiente pregunta retadora: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Conocen sus derechos? ✓ ¿Cuáles son las situaciones más comunes que afectan nuestros derechos? • Las adolescentes presentan sus repuestas de manera voluntaria, y la investigadora escribe en un papelote las respuestas • Concluye manifestando el tema a tratar 	Investigadora y adolescentes	Papelote y plumones Cinta maskingtape	10 min
Desarrollo	Construcción e del internalización del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora explica la importancia de que los niños, niñas y adolescentes deban conocer, ejercer y defender sus derechos e incentiva la formulación de preguntas o comentarios. • En seguida, presenta las imágenes referentes al cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Documento de trabajo 01). • Las adolescentes responden mediante lluvia de ideas a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué sucede en estas imágenes? ✓ ¿Qué derechos representan? ✓ ¿Quiénes garantizan que estos derechos se respeten? • La investigadora anota los aportes de las adolescentes en un papelote e indica que trabajarán en pares. • Las adolescentes leen la lectura sobre la dignidad (Documento de trabajo 02) y dialogan en base a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Si todos tenemos dignidad, ¿por qué hay casos en los que no se respetan los derechos de las personas? 	Investigadora y adolescentes	Imágenes Documentos de trabajo Papelote y plumones Cinta maskingtape	20 min

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo nos aseguramos que se respeten los derechos? • La investigadora destaca que el ser humano es valioso porque no es un medio sino un fin en sí mismo; por lo tanto, no puede ser tratado como un objeto. • La investigadora y las adolescentes intercambian ideas acerca de las preguntas planteadas. 			
	Trabajo en equipo y publicación de sus trabajos.	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora indica que antes de conocer los derechos de los niños y adolescentes debemos conocer cuáles son las características de los derechos humanos. • En silencio, las adolescentes leen las características de los derechos humanos (Documento de trabajo 03) para tener un fundamento teórico para realizar la actividad final del taller. Luego, dialogan en pares acerca de la relación entre dignidad y derechos. Puede guiarse de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Por qué es importante nuestra dignidad? ✓ ¿Por qué son importantes los derechos humanos? ✓ Elaboran un organizador cognitivo en pareja. • La investigadora explica qué significa ser sujeto de derechos y por qué se considera un sujeto de derecho y presenta los siguientes casos para que las adolescentes identifiquen a qué derechos aluden y se expresen al respecto. <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>José es golpeado por todos sus compañeros varones todos los días y él no avisa a ninguno de sus maestros o familiares</p> </div> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Esteban tiene 14 años y es uno de los cinco hijos de Martha. Como no alcanza el dinero, es obligado a vender caramelos en las calles por lo que falta muchas veces al colegio</p> </div> 	Investigadora y adolescentes	Documentos de trabajo Papelote y plumones Cinta maskingtape	30 min

		<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora orientará a las adolescentes a que expresen su indignación respecto a estas situaciones donde se vulneran los derechos de las personas. • La investigadora escribe en un papelote la siguiente afirmación <div style="border: 1px solid green; border-radius: 15px; padding: 10px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <p>Los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Se conforman equipos de trabajo de cinco integrantes y leen el texto “Sujetos de derechos” • La investigadora pregunta si tienen alguna duda y explica que para proteger a los niños, niñas y adolescentes de cualquier tipo de maltrato existen normas como la Convención sobre los Derechos del Niño. En seguida, la investigadora indica a las adolescentes que lean en voz alta y por turnos el texto “La Convención sobre los Derechos del Niño” (Documento de trabajo 04). • Los equipos dialogan sobre la base de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué finalidad tiene la Convención sobre los Derechos del Niño? ✓ ¿Por qué es necesaria la educación para fortalecer el respeto de los derechos del niño, niña y adolescente? 			
Compromisos	Metacognición y transferencia.	<ul style="list-style-type: none"> • En pares, las adolescentes escriben una carta donde expresan su rechazo a una de las situaciones descritas en los ejemplos anteriores de transgresión de los derechos del adolescente y les piden a los responsables que corrijan esa situación. Es importante que la investigadora resalte que las adolescentes deben sustentar sus pedidos teniendo como base la información teórica aprendida en la sesión. • Las adolescentes publican sus trabajos en un lugar visible del salón para ser leídos con la técnica del museo, la investigadora lee en voz alta los aportes y sugerencias escritas por sus compañeros finalmente consolida las 	Investigadora y adolescentes	Cartas	5 min

		<p>ideas centrales resaltando a las adolescentes la importancia de conocer nuestros derechos como persona.</p> <ul style="list-style-type: none">• Asumen compromisos y se proponen transferirlos a situaciones donde consideren que se vulnera sus derechos como persona.			
--	--	--	--	--	--

Documentos de trabajo 01

imágenes de los derechos del niño y adolescente

 <p>Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.</p>	 <p>Derecho a una protección especial para que puedan crecer física, mental y socialmente sanos y libres.</p>	 <p>Derecho a tener un nombre y una nacionalidad.</p>	
 <p>Derecho a una alimentación, vivienda y atención médica adecuadas.</p>	 <p>Derecho a educación y atenciones especiales para los niños y niñas con discapacidad.</p>	 <p>Derecho a comprensión y amor por parte de las familias y de la sociedad.</p>	 <p>Derecho a una educación gratuita. Derecho a divertirse y jugar.</p>
 <p>Derecho a atención y ayuda preferentes en caso de peligro.</p>	 <p>Derecho a ser protegido contra el abandono y el trabajo infantil.</p>	 <p>Derecho a recibir una educación que fomente la solidaridad, la amistad y la justicia entre todo el mundo.</p>	

Documentos de trabajo 02

Lectura: LA DIGNIDAD DE LA PERSONA

¿Qué entendemos por dignidad?

El término dignidad significa algo que es valioso por sí mismo, y no en función de otra cosa. En el caso de la dignidad humana, es el valor interno e insustituible que tiene la persona por el hecho de serlo; es decir el valor de la persona no depende de su rendimiento, ni su comportamiento u otra condición.

El ser humano vale por su ser, porque es. La dignidad de la persona se basa en ella misma. De aquí nacen todos los derechos humanos y la igualdad en cuanto a ser hombre o mujer. La dignidad de la persona es la razón por la que no podemos tratar a las personas de cualquier manera, como si fueran cosas.

Hay grupos de personas que son más vulnerables debido a que dependen del trato que le den otros; por ejemplo, en el caso de los no nacidos, los recién nacidos, las personas con habilidades diferentes, con necesidades especiales, entre otros.

Respetar la dignidad de la persona implica que se aprenda a tomar conciencia de ella. Una persona que no se respeta, es muy difícil que respete a los otros.

La dignidad de la persona es la base de cualquier sociedad y de cualquier tipo de relación. Si no se conoce su valor íntimo, entonces se le acaba tratando como a una cosa.

Adaptado de: <http://www.fundacioncanfranc.org/wp-content/uploads/2012/03/PDF-Tema-9-DIGNIDAD-DE-LA-PERSONA.pdf>

Documentos de trabajo 03

Características de los derechos humanos

Extraído de Provea Conceptos y Características de los derechos humanos

http://www.derechos.org/ve/pw/wp-content/uploads/tdnb_05.pdf

“¿Qué son los Derechos Humanos? Ya que se ha reconocido la diversidad de concepciones sobre los derechos humanos, hay que decir de entrada que todas tienen un punto de partida general: el valor de la dignidad que se le reconoce al ser humano. Efectivamente, según René Cassin, coautor de la Declaración Universal de Derechos Humanos “la defensa y promoción de los derechos humanos abarca todas las dimensiones del quehacer humano al considerarlas a la luz de la dignidad humana”. ¿Qué es, entonces, la dignidad humana en la que todos coinciden? Haciendo uso del diccionario encontramos que digno significa: “que merece algo”. Lo digno es equivalente a lo justo, lo recto, lo noble. De modo que por dignidad humana se debe entender a aquellas cosas que merecemos por ser “seres humanos” apegados a lo noble, lo justo y lo recto”

“La noción de derechos humanos se corresponde con la afirmación de la dignidad de la persona frente al Estado. El poder público debe ejercerse al servicio del ser humano: no puede ser empleado lícitamente para ofender atributos inherentes a la persona y debe ser vehículo para que ella pueda vivir en sociedad en condiciones cónsonas con la misma dignidad que le es consustancial. La sociedad contemporánea reconoce que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al Estado, derechos que éste, o bien tiene el deber de respetar y garantizar o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización. Estos derechos, atributos de toda persona e inherentes a su dignidad, que el Estado está en el deber de respetar, garantizar o satisfacer son los que hoy conocemos como derechos humanos”

CARACTERÍSTICAS

1. **“Los Derechos Humanos son innatos o inherentes.** Todas las personas nacemos con derechos que nos pertenecen por nuestra condición de seres humanos. Su origen no es el Estado o las leyes, decretos o títulos, sino la propia naturaleza o dignidad de la persona humana. Por eso cuando una ley viola los derechos humanos se la considera nula (sin valor), porque va contra la misma naturaleza humana”.
2. **“Los derechos humanos son universales.** Todas las personas: independientemente de su condición u origen tenemos derechos. Por eso no importa la raza, el sexo, la tendencia política, la orientación sexual, la cultura o la religión que tengamos; tampoco importa la nacionalidad o el lugar en que se viva. Cada persona tiene la misma dignidad y ninguna persona puede estar excluida o discriminada del disfrute de sus derechos. Es así que tienen los mismos derechos tanto un niño como una niña, un indígena como un campesino, una mujer como un hombre, un árabe como un chino, un simpatizante del gobierno como adversario de ese gobierno, un musulmán como un cristiano, un negro como un blanco, un pobre como un rico, un delincuente o corrupto como una persona honesta”.
3. **“Los derechos humanos son inalienables e intransferibles.** La persona humana no puede, sin afectar su dignidad, renunciar a sus derechos o negociarlos. Tampoco el Estado puede disponer de los derechos de los ciudadanos. Se entiende que en situaciones extremas el ejercicio y la garantía de algunos derechos pueden ser limitados o suspendidos, pero nunca alienados (eliminados, extinguidos). Ejemplificaremos esto con dos situaciones. Cuando se suspenden las garantías constitucionales, por ejemplo, ello no implica que desaparezcan o estén extinguidos los derechos, sino que por un lapso limitado y dentro de las razones que originaron la suspensión, las formas de protección están sujetas a restricciones; además, algunos derechos como el derecho a

la vida a no ser torturado ni incomunicado, aún en estas condiciones extremas no pueden ser objeto de restricción alguna. Por otro lado, el derecho a la participación política que contempla la elección de nuestros gobernantes, el control de sus acciones, la participación en la toma de decisiones, entre otras cosas, no implica que negociemos nuestro derecho con el político o partido político de nuestra elección. Cuando votamos no transferimos a los elegidos nuestro legítimo derecho a participar políticamente en la vida del país. En realidad, lo que hacemos es delegar en representantes la responsabilidad de llevar adelante nuestro mandato, ideas o propuestas, lo que es muy diferente a otorgarles o transferirles nuestro derecho a participar libre y abiertamente.”

4. “Los derechos humanos son acumulativos, imprescriptibles o irreversibles. Como la humanidad es cambiante, las necesidades también. Por ello, a través del tiempo vamos conquistando nuevos derechos o ampliando los existentes, o teniendo más claridad de lo que significa cada derecho. Todo ello va formando parte del patrimonio universal de la dignidad humana. Una vez reconocidos formalmente los derechos humanos su vigencia no caduca (es decir, no vence nunca), incluso superadas las situaciones coyunturales que llevaron a reivindicarlos. En 1863 fue abolida la pena de muerte en nuestro país; desde entonces, el derecho a la vida está garantizado en la Constitución, por lo que bajo ninguna circunstancia puede permitirse que la pena de muerte sea restablecida”.

5. “Los derechos humanos son inviolables. Nadie está autorizado para atentar, lesionar o destruir los derechos humanos. Esto quiere decir que las personas y los gobiernos deben regirse por el respeto a los derechos humanos; las leyes dictadas no pueden ser contrarias a estos y las políticas económicas y sociales implementadas tampoco. Por ejemplo, el derecho a la vida no puede ser violentado bajo ninguna circunstancia, como ocurre frecuentemente en la realidad, ni por la acción de fuerzas policiales o militares ni por políticas económicas que condenan a la muerte por desnutrición o hambre a la población”.

6. “Los derechos humanos son obligatorios. Los derechos humanos imponen deberes concretos a las personas y al Estado obligaciones de respetarlos, aunque no haya una ley que así lo diga. Queda claro entonces que es obligatorio respetar todos los derechos humanos incluidos en nuestras leyes y también aquellos que aún no lo están. El Estado tiene la obligación de adoptar de manera oportuna y adecuada todas las medidas a su alcance para garantizar la realización de los derechos”.

7. “Los derechos humanos trascienden las fronteras nacionales. Esta característica se refiere a que la comunidad internacional puede y debe intervenir cuando considere que un Estado está violando los derechos humanos de su población. En este sentido, ningún Estado puede argumentar violación de su soberanía cuando la comunidad internacional interviene para requerir que una violación a los derechos humanos sea corregida. Ejemplo de ello es el Tribunal Penal Internacional para Ruanda, creado por Naciones Unidas para investigar el genocidio cometido en la República de Ruanda en 1994. Igual ocurrió con los crímenes cometidos en la ex Yugoslavia con la creación del Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia”.

8. “Los derechos humanos son indivisibles, interdependientes, complementarios y no jerarquizables. Los derechos humanos están relacionados entre sí. Es decir, no podemos hacer ninguna separación ni pensar que unos son más importantes que otros. La negación de algún derecho en particular significa poner en peligro el conjunto de la dignidad de la persona, por lo que el disfrute de algún derecho no puede hacerse a costa de los demás. Es así, como, por ejemplo, no podemos disfrutar plenamente de nuestro derecho a la educación si no estamos bien alimentados o si carecemos de una vivienda adecuada, ni podemos ejercer nuestro derecho a la participación política si se nos niega el derecho a manifestar o a estar bien informados”.

Fuente: http://www.derechos.org.ve/pw/wp-content/uploads/tdnb_05.pdf

Documentos de trabajo 04

“La Convención sobre los Derechos del Niño”

“¿Conoces los derechos de todos los niños y las niñas? ¿Sabías que todos los niños y niñas tienen derechos?” La Convención sobre los Derechos del Niño recoge los derechos de todas las personas menores de 18 años. Sus derechos están íntimamente relacionados con las obligaciones y las responsabilidades de los Estados, es decir, los artículos son de cumplimiento obligatorio para todos los gobiernos y todas las personas.

Los cuatro principios rectores de La Convención son: el Principio de la No Discriminación; el Interés Superior del Niño; la Supervivencia y el Desarrollo; y la Participación. Estos principios sirven para orientar la forma en que se cumplen y se respetan los derechos y sirven de punto de referencia constante para la aplicación y verificación de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Trabajamos para ofrecer a los niños y niñas un mejor comienzo en la vida. Ayudamos a que se desarrollen plenamente, a que vayan a la escuela, contribuimos a crear espacios protegidos para todos ellos, en especial durante las situaciones de emergencia. De esta manera ayudamos a que se cumplan todos y cada uno de los 54 artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Pero ¿Cómo garantizar que se cumplan los derechos de la infancia? ¿Con cuáles derechos puedes contribuir tú directamente? ¿Crees que estos derechos son respetados en tu casa, en tu barrio, en tu ciudad o tu pueblo, en tu país o en el mundo? ¿Quieres que los derechos de la infancia sean conocidos y respetados por todos? Si estas preguntas se te pasan a veces por la cabeza, ¡Entonces este folleto (se ofrece la dirección electrónica) te puede servir! **¡Recuerda que tu opinión cuenta!**”

Fuente: http://www.derechos.org.ve/pw/wp-content/uploads/tdnb_05.pdf

5 preguntas sobre la Convención

¿Qué?

“Instrumento que protege los derechos del niño La “Convención sobre los Derechos del Niño” es un tratado de las Naciones Unidas y la primera ley internacional “jurídicamente vinculante” sobre los derechos del niño y la niña. Esto quiere decir que su cumplimiento es obligatorio. Reúne derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que reflejan las diferentes situaciones en las que se pueden encontrar los niños, niñas y adolescentes de todo el mundo.

Los 54 artículos de La Convención reconocen que todas aquellas personas menores de 18 años tienen derecho al pleno desarrollo físico, mental y social y a expresar libremente sus opiniones. Pero, además, La Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad.”

¿Para qué?

“Para garantizar la protección y desarrollo de la niñez Aun cuando numerosos países poseen leyes que protegen a la infancia, muchos no las cumplen. Para los niños, niñas y adolescentes -y en especial para los grupos excluidos o minoritarios esto significa con frecuencia vivir en situaciones de pobreza, sin hogar, sin protección jurídica, sin acceso a la educación, en abandono, afectados por enfermedades prevenibles, etc. Estos problemas no solo afectan a los países pobres. La Convención reconoce claramente el derecho de TODO niño y niña -y no sólo de algunos privilegiados- a un nivel de vida adecuado”.

¿Cuándo?

“El 20 de noviembre de 1989 En 1959, las Naciones Unidas aprobaron una “Declaración de los Derechos del Niño” que incluía 10 principios. Pero no fue suficiente porque legalmente no tenía carácter obligatorio. Por eso en 1978, el gobierno de Polonia presentó a las Naciones Unidas la versión provisional de una Convención sobre los Derechos de los Niños. Tras diez años de negociaciones con gobiernos de todo el mundo, líderes religiosos, ONG y otras instituciones, se logró acordar el texto final de la “Convención sobre los Derechos del Niño”, el 20 de noviembre de 1989, cuyo cumplimiento sería obligatorio para todos los países que la firmaran. La Convención se convirtió en Ley en 1990, después de ser firmada y aceptada por 20 países, entre ellos Perú. Hoy, la Convención ya ha sido aceptada por todos los países del mundo, excepto por Estados Unidos y Somalia.”

¿Dónde?

“Asamblea General de las Naciones Unidas El objetivo de la Naciones Unidas es unir a todas las naciones del mundo para trabajar en favor de la paz y el desarrollo, sobre la base de los principios de justicia, dignidad humana y bienestar de todos los pueblos. También ofrece la oportunidad de equilibrar las relaciones entre los países. La Sede de las Naciones Unidas está en Nueva York, pero el terreno y los edificios son considerados territorio internacional. Las Naciones Unidas tienen bandera, correo y sellos propios, como si fuese un país aparte: el país de todos. Utilizan 6 idiomas oficiales: árabe, chino, español, francés, inglés y ruso. La Asamblea General es el principal órgano de debate de las Naciones Unidas y es ahí donde se aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño. En esa Asamblea están representados los 192 estados miembros de Naciones Unidas.”

ARTÍCULOS DE LA CONVENCIÓN

https://www.unicef.org/peru/spanish/convencion_sobre_los_derechos_del_nino_final.pdf

1. Definición del niño
2. No discriminación
3. El interés superior del niño
4. Aplicación de los derechos
5. Orientación de los padres y madres
6. supervivencia y desarrollo
7. Nombre y nacionalidad
8. Identidad
9. Separación de los padres
10. Reunión de la familia
11. Traslado y retenciones ilícitas
12. Opinión de niños, niñas y adolescentes
13. Libertad de expresión
14. Libertad de conciencia, religión y pensamiento
15. Libertad de asociación
16. Protección a la intimidad
17. Acceso a una información adecuada
18. Responsabilidades de los padres
19. Protección contra los malos tratos
20. Protección de los niños sin familia
21. Adopción
22. Niños refugiados
23. Los niños y niñas con habilidades diferentes
24. La salud y los servicios sanitarios
25. Condiciones de internamiento
26. La seguridad social
27. El nivel de vida
28. La educación
29. Objetivo de la educación
30. Minorías étnicas o religiosas
31. El ocio y la cultura
32. El trabajo infantil
33. El uso de drogas
34. La explotación sexual
35. La venta y el secuestro de niños
36. Otras formas de explotación
37. Tortura y cárcel
38. Conflictos armados
39. recuperación y reinserción social
40. Justicia y menores
41. La ley más favorable
42. Difusión de la convención
43. Los artículos 43 al 54 explican cómo los gobiernos y organizaciones internacionales deben colaborar para que se cumplan los anteriores derechos.

TALLER SOBRE DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Objetivo: Al termino del taller Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, defenderá sus derechos recurriendo a las instituciones y autoridades que velen por su cumplimiento. Fecha y hora: 17 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm					
Fases	Estrategias	Actividades	Responsable	Materiales	Tiempo
Presentación	Presentación de los objetivos del taller.	La investigadora presenta los propósitos del taller: Demostrar que es capaz de defender sus derechos y de los demás recurriendo a las autoridades regionales y nacionales, que velan por su seguridad y por sus derechos.	Investigadora y adolescentes.	Taller	5 min
	Motivación y preparación previa para leer textos.	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora lee en voz alta el texto del Documento 01 para despertar el interés de los estudiantes y las expectativas correspondientes. • Plantea las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué título le pondrías al texto? ✓ ¿Qué derechos están en conflicto en esta situación? ✓ ¿Quién crees que tiene razón?, ¿por qué? • La investigadora recoge los aportes de las adolescentes escribiéndolos en un papelote. • Propicia que infieran cual será el tema y recoge los aportes en un papelote, así como el aprendizaje esperado del taller. • Presenta la pregunta retadora en un papelote: ¿Las niñas y los niños deben tener los mismos derechos? • Promueve el diálogo entre las adolescentes. 	Investigadora y adolescentes	Texto Papelote Plumones Cinta maskingtape	10 min
Desarrollo	Procesamiento de la información y construcción del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora les recuerda a las adolescentes que en el Perú los derechos de los niños y adolescentes están garantizados por las leyes; y que, además, el Estado y la sociedad civil velan por su cumplimiento. Es importante que la investigadora remarque la importancia de que los propios ciudadanos velemos por el cumplimiento de nuestros derechos y deberes. • La investigadora invita a leer el Documento 02: “¿Qué tipo de ciudadanos queremos formar?” Luego, plantea la siguiente pregunta: ¿Es necesario que los niños se involucren en la defensa de sus derechos?, ¿por qué? 	Investigadora y adolescentes	Documento de trabajo Papelote Plumones Cinta maskingtape	20 min

		<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora promueve que las adolescentes compartan sus respuestas y enfatiza su rol activo en la defensa de sus derechos sin olvidar el cumplimiento de sus deberes. 			
	Participación análisis de lecturas.	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora reparte el Documento 03 (noticia sobre maltrato infantil) y las adolescentes lo leen en silencio. • Las adolescentes responden las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿De qué trata la noticia? ¿Cuál es la fuente? ✓ ¿Qué saben acerca de la DEMUNA? • Luego de las respuestas de las adolescentes, la investigadora menciona que en lo que resta del taller aprenderán acerca de las instancias a las cuales recurrir en caso de que se vulneren sus derechos. • Los estudiantes leen individualmente el texto: “Las DEMUNAS”. Al concluir la lectura la investigadora pregunta lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál es la principal función de las DEMUNAS? ✓ ¿Quiénes pueden denunciar ante las DEMUNAS?, ¿qué te parece esto? • Luego de las respuestas de algunas adolescentes voluntarias, la investigadora les pregunta si conocen alguna institución o autoridad a quien recurrir en caso de alguna forma de maltrato hacia el niño o adolescente. Luego de las respuestas de las adolescentes, la investigadora les informa que los casos de maltrato pueden denunciarse en la Comisaría de su localidad; igualmente, el Ministerio de la Mujer y poblaciones vulnerables tienen una línea gratuita a la que se puede acudir en caso de violencia familiar y sexual. • Las adolescentes, guiados por la investigadora, llegan a una conclusión y la anotan en su libreta de apuntes. 	Investigadora y adolescentes	Documento de trabajo Papelote Plumones Cinta maskingtape	30 min
Compromisos	Metacognición y del transferencia del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora recuerda el aprendizaje esperado que se está desarrollando en el taller. • La investigadora organiza equipos y solicita que lean el documento 04 sobre otras opciones para reportar casos de maltrato o violencia hacia ellos e ingresen a la web de Siseve y visiten el sitio: http://www.siseve.pe/ 	Investigadora, abogado y adolescentes	Documento de trabajo Internet Papelote Plumones	20 min

		<ul style="list-style-type: none"> • Luego de la lectura, las adolescentes comentan sobre posibles situaciones en las que sea necesario acudir a la DEMUNA, llamar a la línea 100 o reportar el caso a Síseve. • La investigadora informa que en el caso de Síseve puede descargar el manual del usuario para realizar bien su reporte. • La investigadora selecciona a algunos voluntarios para explicar a qué instancias se puede recurrir para defender sus derechos. • La investigadora presenta a un abogado para explicar cada uno de los derechos que ellos tienen y como pueden hacer para su defensa <ul style="list-style-type: none"> ✓ El derecho a expresar nuestras ideas y emociones ✓ El derecho a usar nuestro tiempo, cuerpo y dinero de manera responsable. ✓ El derecho a decidir cuándo si podemos o no ayudar a alguien. ✓ El derecho a preguntar y pedir ayuda cuando lo consideremos necesario. ✓ Derecho a cambiar de ideas, pensamientos y formas de actuar ✓ Derecho a dejar de sentirnos inferiores y comenzar a lograr el éxito. ✓ Derecho a elegir nuestros propios caminos 		Cinta maskingtape	
--	--	---	--	-------------------	--

Documentos de trabajo 01

TEXTO

“.....”

Cusi y Anka son hermanos y viven en una comunidad andina. Todavía son niños, pero sus padres ya les han dicho que Anka estudiará la secundaria y harán un esfuerzo para que sea el primer varón de la familia que termine la universidad. En cambio, Kusi, como es mujercita, solo terminará su primaria. Algunas noches, Kusi llora en su cama porque ella quisiera ser profesora y enseñar a los niños que cada uno tiene derecho a disfrutar de las mismas oportunidades de estudiar.

Centro Guamán Poma de Ayala, 2010: 15

Analicemos el caso:

- 1. ¿Qué título le pondrías al texto?, ¿por qué?**
- 2. ¿Qué derechos están en conflicto en esta situación?**
- 3. ¿Quién crees que tiene razón, sus padres o Kusi?, ¿por qué?**

Documentos de trabajo 02

¿Qué tipo de ciudadanos queremos formar?

Como país aspiramos a formar ciudadanos que actúen inspirados en la construcción del BIEN COMÚN y tomen parte activa en el desarrollo de la nación.

Queremos pasar:

De...



Personas que desconocen

sus derechos, no los exigen y no cumplen sus obligaciones ciudadanas...

Personas que conocen

a...

sus derechos y los exigen, pero también son capaces de cumplir sus obligaciones individuales y sociales.



Personas individualistas

e indiferentes ante los problemas de su comunidad

a...

Personas que participen

en su comunidad promoviendo su desarrollo individual, pero también el de quienes forman parte de su entorno.



Contraloría General de la República. 2012:12

Documentos de trabajo 03

Noticia sobre maltrato infantil

LA OROYA: DEMUNA REPORTA 10 CASOS DE VIOLENCIA ESCOLAR

Miércoles, 23 de Julio 2014 - 5:33 pm



En una de las denuncias, un menor fue obligado a abandonar sus estudios porque su madre rompió su uniforme.

“En el último mes se registraron 10 casos de violencia escolar en las diferentes instituciones educativas de la provincia, según un informe de la Defensoría del Niño y Adolescente de La Oroya (región Junín)”.

“Asimismo, se señala que cinco de los menores abandonaron sus estudios por irresponsabilidad de sus padres, mientras que en la mayoría de casos los menores que son agredidos en sus hogares tienen prohibiciones para estudiar”.

“Uno de los casos es el de un menor de nueve años, quien fue obligado a abandonar sus estudios luego de que su madre rompiera su uniforme; mientras que una alumna fue golpeada con un cable por su profesor.”

“Frente a ello, la DEMUNA de La Oroya ha denunciado los casos en la Unidad de Gestión Educativa Local para sancionar a los responsables de tales maltratos”.

Recuperado de http://www.rpp.com.pe/2014-07-23-la-oroya-demuna-reporta-10-casos-de-violencia-escolarnoticia_710388.html

Documentos de trabajo 04

Opciones para reportar casos de maltrato o violencia

¿DÓNDE PODEMOS ACUDIR?

En caso te veas afectado(a) por alguna situación de vulneración de derechos o seas testigo de ello, hay varias instancias donde puedes recurrir. Aquí te damos información básica sobre dos de ellas.

1

Te invitamos a contactarte con nosotros, **marcando desde tu teléfono el número 100**

- Atención las 24 horas
- Servicio Gratuito
- Confidencialidad y anonimato en cada llamada
- Fácil acceso desde cualquier teléfono fijo, público ó celular

¿Qué es la LÍNEA 100?

“Servicio gratuito de cobertura nacional a cargo de un equipo de profesionales especializados en brindar contención emocional, orientación e información en temas de violencia familiar y abuso sexual, con acceso desde cualquier teléfono fijo, público o celular durante las 24 horas del día”.

“La Línea 100 cuenta con un equipo multidisciplinario de profesionales especializados en atender temas de violencia familiar y/o sexual y derivan los casos a los Centros de Emergencia Mujer u otras Instituciones que atienden la problemática.”

¿Quiénes llaman a la Línea 100?

Todas aquellas personas afectadas por hechos de violencia familiar y abuso sexual, o aquellas que conozcan sobre algún caso de maltrato.

Horario de atención

Puedes contactarnos las 24 horas del día, llamándonos de lunes a domingo e inclusive los feriados, desde cualquier teléfono:

Fijo – Celular – Público

LLAMA GRATIS A LA LÍNEA 100

2

SISTEMA ESPECIALIZADO EN ATENCIÓN DE CASOS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

“Si has sido afectado por la violencia escolar directa e indirectamente (tu hijo/a, compañera/o de estudios, familiares, etc.), haz clic en "Tu reporte".”

“Para poder ingresar un reporte y darle seguimiento debes registrarte en el sistema. Para ello es importante que tengas a la mano tu DNI y Ubigeo.”

“Recuerda: toda la información que nos brindes es confidencial, y solo te lo pedimos para evitar cualquier difamación. Acá, te orientaremos sobre qué hacer y a quién acudir para buscar la mejor y más pronta solución a tu caso. Haremos lo posible para que nadie pase por una situación similar”.

“El Ministerio de Educación cuenta con un portal <http://www.siseve.pe/> en el cual se puede reportar los casos de violencia escolar. Sólo tienes que registrarte para tener acceso a este servicio gratuito”.

3

DEFENSORÍA MUNICIPAL DEL NIÑO, NIÑA Y ADOLESCENTE - DEMUNA

“La DEMUNA es un servicio gratuito del Sistema Nacional de Atención Integral cuya finalidad es promover y proteger los derechos que la legislación reconoce a los niños, niñas y adolescentes, con un enfoque multidisciplinario.”

¿A quién va dirigido?

“Niños, niñas y adolescentes cuyo derecho haya sido vulnerado o puesto en peligro.”

Objetivos

“Restaurar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, vigilar su cumplimiento y promover el fortalecimiento familiar”.

¿Cómo accedo a este servicio?

“Cualquier persona que conozca de una situación o problema que atente contra los derechos de los niños, niñas y adolescentes o los ponga en riesgo de estarlos, pueden acercarse directamente a las oficinas de la DEMUNA.”

- Requisitos o trámites a seguir
- Copia del DNI de la/el solicitante.
- Copia de la Partida de Nacimiento del niño, niña o adolescente.
- Dirección exacta de la/el invitado.



Fuente: DEMUNA

TALLER PARA FORTALECER LA IDEPENDENCIA A TRAVÉS DE LA TOMA DE DECISIONES

Objetivo: Al termino del taller Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, comprenden y reflexionan sobre la importancia de la toma de decisiones a partir de un análisis crítico, ético y moral.

Fecha y hora: 22 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm

Fases	Estrategias	Actividades	Responsable	Materiales	Tiempo
Presentación	Presentación de los objetivos del taller.	<ul style="list-style-type: none"> La investigadora presenta los propósitos del taller: comprender y reflexionar sobre la importancia de la toma de decisiones a partir de un análisis crítico, ético y moral. 	Investigadora y adolescentes		5 min
	Planificación y motivación (actividades previas).	<ul style="list-style-type: none"> Iniciamos el taller preguntando a las adolescentes lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Alguna vez han tomado decisiones? Inmediatamente replanteamos la pregunta: ¿han tenido dificultad a la hora de tomar una decisión? ✓ Invitamos a las adolescentes a que voluntariamente compartan alguna experiencia. Escuchamos algunas intervenciones. Luego presentamos el siguiente caso en un papelote: <div style="border: 1px solid green; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Carla y Elena son amigas de carpeta, cursan el tercero de secundaria. Carla tiene dificultades por sus bajas calificaciones en el curso de Historia. Mientras que Elena, en el curso de Matemática.</p> <p>En una de las clases, el profesor indica que harán un trabajo en equipo sobre algunas de culturas prehispánicas del Perú. Carla piensa que es su gran oportunidad para subir sus notas e inmediatamente pide a Elena hacer juntas el trabajo.</p> <p>Ambas amigas deberán reunirse después de la clase para coordinar sobre cómo hacer el trabajo. Sin embargo, Carla le propone a Elena lo siguiente: “Realiza tú sola el trabajo, tú lo harás mejor sin mí. Así me ayudas con mis notas en Historia. Yo te ayudaré con el curso de Matemática”.</p> </div> Dicho esto, preguntamos lo siguiente: ¿qué harías tú si te ocurriera algo así? Escuchamos y, luego, presentamos 	Investigadora y adolescentes	Documento de trabajo Papelote Plumones Cinta maskingtape	10 min

		un caso que se relacionen con ellas y los animamos a seguir reflexionando sobre los casos presentados									
Desarrollo	Participación y dramatización de los casos.	<ul style="list-style-type: none"> • Para el desarrollo del taller, debemos generar un ambiente de confianza en el que las adolescentes se sientan libres de expresar sus puntos de vista. • Comunicamos a las adolescentes que formen equipos de trabajo de cuatro o cinco integrantes. • Cada equipo deberá elaborar un guion para dramatizar el caso de Carla y Elena. Para ello deberán tener en cuenta los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> • Para analizar el caso de Carla y Elena: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Deberán dialogar en base a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ¿cuál es el problema que se ha presentado en el caso de Carla y Elena?, ¿por qué le cuesta tomar una decisión a Fernando?, ¿cuáles serían las consecuencias de optar por una de las situaciones?, ¿qué título propondrían para el caso de Carla y Elena? • En base a lo conversado, deberán completar el siguiente cuadro: <table border="1" data-bbox="759 815 1456 1007"> <tr> <td>Opciones de Elena</td> <td>Realizar el trabajo de historia con otro de sus compañeros</td> <td>Aceptar la propuesta de Carla y hacer el trabajo sola</td> </tr> <tr> <td>Consecuencia de su decisión</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Para elaborar el guion de dramatización: Brindar a las adolescentes las siguientes pautas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tomar como referente el caso de Carla y Elena, adecuándolo al contexto local. ✓ Todos los miembros del equipo deben asumir un rol y participar en la dramatización. ✓ Recordar que, si bien las adolescentes van a ceñirse a un libreto, pueden incorporar algunas escenas libres y espontáneas. 	Opciones de Elena	Realizar el trabajo de historia con otro de sus compañeros	Aceptar la propuesta de Carla y hacer el trabajo sola	Consecuencia de su decisión			Investigadora y adolescentes		20 min
Opciones de Elena	Realizar el trabajo de historia con otro de sus compañeros	Aceptar la propuesta de Carla y hacer el trabajo sola									
Consecuencia de su decisión											

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deberán incorporar en la dramatización una escena más: en la toma de decisiones, considerando las consecuencias y los valores. • Presentamos a las adolescentes el siguiente esquema, para facilitarles los papeles o roles que deben tener cada uno de los personajes. <div style="display: flex; flex-direction: column; gap: 10px;"> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 2px 10px; margin-right: 10px;">Carla</div> <div style="background-color: #cccccc; width: 200px; height: 20px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 2px 10px; margin-right: 10px;">Elena</div> <div style="background-color: #cccccc; width: 200px; height: 20px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="background-color: #ffcc00; width: 30px; height: 20px; margin-right: 10px;"></div> <div style="background-color: #cccccc; width: 200px; height: 20px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="background-color: #90ee90; width: 30px; height: 20px; margin-right: 10px;"></div> <div style="background-color: #cccccc; width: 200px; height: 20px;"></div> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Luego, los equipos deben presentar la dramatización. Al finalizar la puesta en escena, promovemos la reflexión sobre la importancia de evaluar las consecuencias cuando uno toma una decisión (Documento de trabajo 01), cómo esta nos afecta como personas y cómo afecta a los demás. 			
	Participación y análisis crítico.	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora les entrega a las adolescentes una ficha de información “Pensándolo bien... yo creo que...” (Documento de trabajo 02) e invita realizar una lectura silenciosa para enterarse del contenido. • Luego las adolescentes forman grupos de cuatro para escenificar la historia que se encuentra en la ficha. • Después de la escenificación de uno o dos grupos se desarrolla las dos preguntas siguientes en forma oral. <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué diferencias ves entre el razonamiento de Lucía y de José? ✓ ¿De qué manera crees que las personas se forman una opinión de los hechos? 	Investigadora y adolescentes		30 min

		<ul style="list-style-type: none"> • Concluida esta actividad, la investigadora explica cómo hacer práctica una comunicación asertiva haciendo uso de un pensamiento crítico. • La investigadora plantea las siguientes actividades. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qué tipo de comunicación utilizaron en el sociodrama. ✓ La comunicación que utiliza es razonable. ✓ Debemos ser sinceros en nuestro discurso o diálogos entre compañeros. ✓Cuál es el modelo que debemos apropiarnos para mejorar nuestras vidas. • Concluye, recalando la importancia en nuestras relaciones interpersonales de la comunicación asertiva. • Asimismo, la investigadora, solicita que desarrollen las actividades individuales y grupales de la ficha informativa. • Individualmente pide que las adolescentes elaboren un organizador cognitivo sobre el pensamiento crítico. • Escriben situaciones de su vida cotidiana donde han practicado la comunicación asertiva • La investigadora hace participar a las adolescentes leyendo sus respuestas, para formular luego las conclusiones del tema. 			
Compromisos	Metacognición y del transferencia aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Promovemos que las adolescentes formulen las conclusiones a las que llegaron por consenso, que enfatizen la importancia de tomar nuestras decisiones considerando la forma en que pensamos, sentimos y nos relacionamos con los demás. • Finalizamos este taller preguntando a las adolescentes: ¿cómo se sintieron?, ¿qué han aprendido con esta actividad? Tomando como referencia el ejercicio realizado, ponemos énfasis en las siguientes ideas fuerza: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Todos los días, a veces sin darnos cuenta, tomamos decisiones, como por ejemplo qué ropa ponernos hoy, a qué hora levantarnos, etc. Sin embargo, hay decisiones que son más complicadas, estas no las tomamos deliberadamente, sino pensando si es correcto o incorrecto, si conviene o no conviene. Es decir, lo hacemos a partir de un análisis. 	Investigadora y adolescentes		5 min

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ En el proceso de toma de decisiones siempre tenemos que elegir entre una serie de cosas que nos interesan. Esto implica que para cada elección hay que dejar de lado otras cosas. Lo importante es ver las consecuencias de la elección y escoger lo que sea mejor para nosotros. • Animamos a las adolescentes a que se comprometan a evaluar las consecuencias positivas o negativas de una decisión antes de tomarla. • Solicitamos a las adolescentes que recuerden algunas situaciones en las cuales han tenido que optar por una decisión difícil de tomar. Luego, deberán analizar la solución que en aquel momento dieron a esta situación y reflexionar en base a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál fue la situación que tomaste? ✓ ¿Consideras que en aquel momento fue la decisión correcta? ¿Por qué? 			
--	--	---	--	--	--

Documentos de trabajo 01

ORIENTACIONES PARA TOMAR DECISIONES

“Para muchas personas, tomar decisiones importantes en la vida supone un cierto temor o al menos incertidumbre, por si se elige incorrectamente. Cuando se trata de decidir una ocupación o unos estudios, este proceso está cargado de inseguridad, porque sabemos que esta elección va a marcar nuestro estilo de vida y porque somos conscientes de que estamos decidiendo nuestro futuro profesional y vital. Tomar una buena decisión consiste en trazar el objetivo que se quiere conseguir, reunir toda la información relevante y tener en cuenta las preferencias del que tiene que tomar dicha decisión. Si queremos hacerlo correctamente, debemos ser conscientes de que una buena decisión es un proceso que necesita tiempo y planificación.

Por ello, la única manera de tomar una buena decisión es a través de la aplicación de un buen procedimiento, o modelo de toma de decisiones, el cual nos ahorrará tiempo, esfuerzo y energía”.



La mayoría de autores coinciden en señalar seis criterios para tomar una decisión eficaz y que destacamos como:

- “Concentrarse en lo realmente importante.”
- “Realizar el proceso de forma lógica y coherente.
- Considerar tanto los elementos objetivos como los subjetivos y utilizar una estructura de pensamiento analítica e intuitiva.”
- “Recoger la información necesaria para optar o elegir”.
- Recopilar las informaciones, opiniones, etc., que se han formado en torno a la elección.
- Ser directos y flexibles antes, durante y después del proceso.

“La necesidad de tomar decisiones rápidamente en un mundo cada vez más complejo y en continua transformación, puede llegar a ser muy desconcertante, por la imposibilidad de asimilar toda la información necesaria para adoptar la decisión más adecuada. Todo ello nos conduce a pensar que el tomar decisiones supone un proceso mental, que lleva en sí mismo los siguientes pasos”:

“Identificación del problema: tenemos que reconocer cuando estamos ante un problema para buscar alternativas. En este primer escalón tenemos que preguntarnos, ¿qué hay que decidir?”

“Análisis del problema: en este paso habremos de determinar las causas del problema y sus consecuencias y recoger la máxima información posible. En esta ocasión la cuestión a resolver es: ¿cuáles son las opciones posibles?”

“Evaluación o estudio de opciones o alternativas: aquí nos tenemos que centrar en identificar las posibles soluciones al problema o tema, así como sus posibles consecuencias. Nos debemos preguntar: ¿cuáles son las ventajas e inconvenientes de cada alternativa?”

“Selección de la mejor opción: una vez analizadas todas las opciones o alternativas posibles, debemos escoger la que nos parece más conveniente y adecuada. Observamos como aquí está implicada en sí misma una decisión. En esta ocasión, nos preguntamos: ¿cuál es la mejor opción?”

“Poner en práctica las medidas tomadas: una vez tomada la decisión debemos llevarla a la práctica y observar su evolución. Aquí reflexionamos sobre: ¿es correcta la decisión?”

“Finalmente, evaluamos el resultado: en esta última fase tenemos que considerar si el problema se ha resuelto conforme a lo previsto, analizando los resultados para modificar o replantear el proceso en los aspectos necesarios para conseguir el objetivo pretendido. En esta fase nos preguntamos: ¿la decisión tomada produce los resultados deseados?”

Fuente:

Carreto, J. (2008). “La importancia de saber tomar decisiones”. Recuperado de <http://uprotgs.blogspot.pe/2008/01/la-importancia-de-saber-tomar.html>

Universidad de Cádiz (s/f). “Tomar decisiones”. Recuperado de http://www.csintranet.org/competenciaslaborales/index.php?option=com_content&view=article&id=163

Documentos de trabajo 02

Ficha de lectura: PENSÁNDOLO BIEN... YO CREO QUE...

Cuando crecemos empezamos a ver el mundo de forma diferente a como lo hacíamos de niños. Cada vez se va teniendo más argumentos, nuevos puntos de vista, más intereses y curiosidades. Todo ello hace que las cosas sean vistas de manera más "crítica". En esta ficha, analizaremos cómo se desarrolla **El pensamiento crítico**.

Nora les contaba a sus hermanos una noticia que acababa de leer en el periódico. Ella leyó: "Un accidente dejó varios heridos cuando un camión se estrelló contra un árbol al querer evitar atropellar a un burro que se encontraba pastando. El dueño del burro será multado para que la próxima vez tenga más cuidado con sus animales".

Luego de leerla, les preguntó a sus dos hermanos qué opinaban de esa noticia.

Lucía, de ocho años, dijo que seguramente el dueño del burro estaba distraído. José, que tiene doce, dijo que también era posible que ese fuese siempre el lugar de pastar de aquel burro, pues no estaba en la carretera y, por esa razón, el dueño estaba confiado en que por ahí no pasarían carros. También pensó que era posible que el chofer estuviese distraído porque en el campo es muy fácil distinguir desde lejos a un burro pastando, y, peor aún, pensó que el camión estaba cargado de gente, porque no pudo desviarse a tiempo por el peso.

Nora quedó muy sorprendida por las respuestas tan diferentes. Lucía dio una respuesta simple, basada sólo en los hechos relatados; en cambio, José había empezado a analizar los hechos, a preguntarse otras cosas que no se veían en el relato del periódico, pero que, sin lugar a dudas, podían ser parte de la situación. Él era capaz de formarse una opinión de lo que sucedía. Nora se dio cuenta de que su hermano estaba creciendo.

La

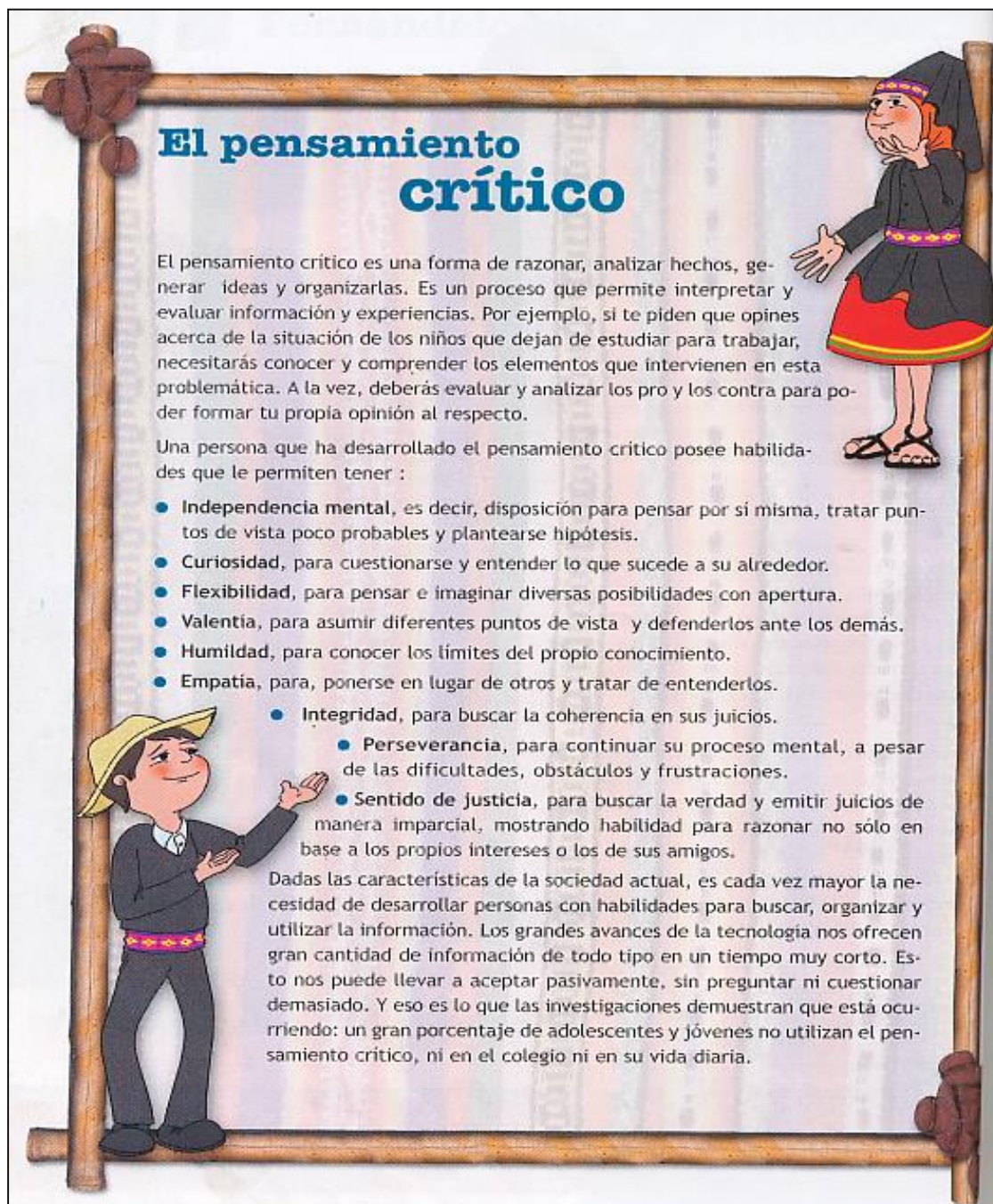


forma cómo entendemos el mundo varía de acuerdo a nuestro desarrollo. Los niños y las niñas entienden todas las cosas que se les dice, pero, a la hora de razonar sobre las situaciones que viven, predomina sólo su punto de vista y les cuesta ponerse en el lugar de los demás. Como en el caso de Lucía, que dio una respuesta simple sin analizar la situación.

En cambio, cuando se entra a la pubertad, se desarrolla otra forma de pensamiento, se comienza a reflexionar sobre las situaciones desde varias perspectivas y puntos de vista. Como en el caso de José, que elaboró varias hipótesis sobre el mismo hecho. En este momento, las posibilidades de análisis y razonamiento se amplían. El adolescente se vuelve más reflexivo que antes y analiza todo, cuestiona más las cosas que escucha y probablemente tiene más intereses y curiosidad que antes.

Muchas veces, se piensa que expresar opiniones es una facultad de los adultos; sin embargo, es importante saber que ésta es una capacidad que debe ser desarrollada, ya que así se podrá participar en debates y contrastar diferentes puntos de vista, dando a conocer los nuestros. Algunas personas, al escuchar lo que ocurre en su familia, en su localidad y en su país, se forman una opinión; sin embargo, no se atreven a expresarla.

Al mirar el mundo de manera más reflexiva, nuestra forma de actuar, de pensar y de sentir se amplía, y se enriquece la argumentación para defender los propios puntos de vista, asumiendo una actitud activa y crítica para entender las cosas.



El pensamiento crítico

El pensamiento crítico es una forma de razonar, analizar hechos, generar ideas y organizarlas. Es un proceso que permite interpretar y evaluar información y experiencias. Por ejemplo, si te piden que opines acerca de la situación de los niños que dejan de estudiar para trabajar, necesitarás conocer y comprender los elementos que intervienen en esta problemática. A la vez, deberás evaluar y analizar los pro y los contra para poder formar tu propia opinión al respecto.

Una persona que ha desarrollado el pensamiento crítico posee habilidades que le permiten tener :

- **Independencia mental**, es decir, disposición para pensar por sí misma, tratar puntos de vista poco probables y plantearse hipótesis.
- **Curiosidad**, para cuestionarse y entender lo que sucede a su alrededor.
- **Flexibilidad**, para pensar e imaginar diversas posibilidades con apertura.
- **Valentía**, para asumir diferentes puntos de vista y defenderlos ante los demás.
- **Humildad**, para conocer los límites del propio conocimiento.
- **Empatía**, para, ponerse en lugar de otros y tratar de entenderlos.
- **Integridad**, para buscar la coherencia en sus juicios.
 - **Perseverancia**, para continuar su proceso mental, a pesar de las dificultades, obstáculos y frustraciones.
 - **Sentido de justicia**, para buscar la verdad y emitir juicios de manera imparcial, mostrando habilidad para razonar no sólo en base a los propios intereses o los de sus amigos.

Dadas las características de la sociedad actual, es cada vez mayor la necesidad de desarrollar personas con habilidades para buscar, organizar y utilizar la información. Los grandes avances de la tecnología nos ofrecen gran cantidad de información de todo tipo en un tiempo muy corto. Esto nos puede llevar a aceptar pasivamente, sin preguntar ni cuestionar demasiado. Y eso es lo que las investigaciones demuestran que está ocurriendo: un gran porcentaje de adolescentes y jóvenes no utilizan el pensamiento crítico, ni en el colegio ni en su vida diaria.

ACTIVIDADES INDIVIDUALES Y GRUPALES

1. ¿Sabías que en las asambleas comunales de algunas localidades hay mujeres que asisten, pero no se atreven a opinar directamente? Ellas buscan hacer llegar sus voces a través de los hombres de la localidad. Piensa en este tema y opina al respecto. *En un colegio de Jaén se prohibió el ingreso a un niño por llevar el pelo largo. La familia explicó que, por cuestiones religiosas, el niño debía llevar el pelo de esa manera. La directora argumentó que el reglamento escolar indicaba que todos los niños deben llevar el pelo corto y temía que, al permitir a este niño llevar el pelo largo, los demás hicieran lo mismo. ¿Tú qué opinas?*
2. En tu libreta de apuntes, escribe tres razones a favor de la directora y tres a favor del niño.
3. Sepárense en dos grupos al azar y cada grupo deberá defender un punto de vista tratando de convencer al otro.
4. ¿En qué se diferencia la forma de pensar de los niños y de los adolescentes?
5. Propongan un tema que les gustaría discutir. Armen dos equipos para debatir sobre él, donde unos estén a favor y otros en contra.

TALLER PARA ASUMIR RETOS EN FORMA AUTÓNOMA DE LAS ADOLESCENTES

Objetivo: Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, serán capaces de plantearse retos a corto, mediano y largo plazo en su vida personal.
Fecha y hora: 24 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm

Fases	Estrategias	Actividades	Responsable	Materiales	Tiempo
Presentación	Presentación de los objetivos del taller.	<ul style="list-style-type: none"> La investigadora presenta los propósitos del taller: Construir su proyecto de vida a través de retos a corto, mediano y largo plazo en su vida personal. 	Investigadora y adolescentes	Taller	5 min
	Planificación y motivación. Saberes previos y conflicto cognitivo.	<ul style="list-style-type: none"> Organizamos cuatro grupos de trabajo y entregamos a cada uno un periódico y unas tijeras. Señalamos que le presentaremos un reto que consiste en hacer el máximo de cadenetas en forma de muñeco con papel de periódico u otros, en dos minutos. Al terminar el tiempo preguntamos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo se sintieron? ✓ ¿Cuál fue la meta a lograr? ✓ ¿Qué hicieron para lograr el máximo número de cadenetas? ✓ Entonces, ¿qué entendemos por “reto”? Explicamos a las adolescentes que un reto es un objetivo que supone un desafío a nivel personal para quien quiere demostrarse a sí mismo que puede luchar por cumplir esa meta y que los retos se pueden dividir en tres categorías: a corto (menos de un año), mediano (menos de cinco años) y largo plazo (más de cinco años). Presentamos algunos ejemplos y animamos a seguir dialogando sobre el tema propuesto. 	Investigadora y adolescentes	4 periódicos, revistas, bolsas de papel, etc. 4 tijeras Papelote con esquema de la hoja de trabajo: Inventario de retos personales	10 min
Desarrollo	Construcción del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> Pegamos en un papelote la ruta de trabajo: Inventario de retos personales (Documento de trabajo 01) y animamos a todas a reproducirlo y completar lo relacionado a las áreas de familia, amigos, estudio, trabajo-profesión y vida pidiéndoles que escriban un reto general en cada casillero. Luego que terminó el trabajo, solicitamos que de manera voluntaria algunas adolescentes compartan lo realizado. Escuchamos sus respuestas y precisamos que no es una tarea fácil y el ejercicio realizado nos enseña la 	Investigadora y adolescentes	Documento de trabajo Papelote Plumones Cinta maskingtape	20 min

		<p>importancia de plantearnos retos en la vida y de lo necesario que es aprender a planificar las acciones para tener éxito. No existen los resultados por buena suerte.</p>							
	<p>Participación y organización de las metas personales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicamos que en cada momento de la vida vamos enfrentando desafíos y cumpliendo retos. • Ahora que estamos en esta etapa de la vida se nos presentan nuevos desafíos, para lo cual tenemos que proponernos metas que tenemos que cumplir. • Explicamos que la meta es aquello que se decide alcanzar. Añadimos que podemos trazar metas en lo personal, familiar, escolar y profesional. • Preguntamos a las adolescentes si se sienten listos o preparados para trazarse metas y cumplirlas. Los motivamos y animamos a cumplirlas. • Entregamos a cada adolescente la mitad de una hoja A4 y pedimos que en cada cuadrante escriban una meta personal a corto plazo y cuatro acciones para lograrlo. <table border="1" data-bbox="766 756 1456 944"> <tr> <td>Mi meta personal</td> <td>Mi meta familiar</td> </tr> <tr> <td>Mi meta escolar</td> <td>Mi meta profesional y ocupacional</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Las adolescentes escriben sus metas. Posteriormente solicitamos cuatro voluntarias para compartir con las demás compañeras. Una de ellas hablará sobre sus metas personales, la otra comentará su meta en lo familiar, la tercera compartirá su meta escolar y la última hablará sobre su meta profesional. • Solicitamos formulen algunas conclusiones. Luego explicamos que para alcanzar nuestras metas personales debemos decidir lo que queremos y para cuándo. • Reforzamos con las siguientes ideas fuerza: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nuestra meta debe estar expresada en lo que se quiere y no en lo que no se quiere. 	Mi meta personal	Mi meta familiar	Mi meta escolar	Mi meta profesional y ocupacional	<p>Investigadora y adolescentes</p>	<p>Documento de trabajo Papel bond Cinta maskingtape</p>	<p>30 min</p>
Mi meta personal	Mi meta familiar								
Mi meta escolar	Mi meta profesional y ocupacional								

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Debemos determinar en qué tipo de persona debemos convertirnos para alcanzar nuestra meta (ejemplo: ¿qué nuevos hábitos debo crear?, ¿qué habilidades debo adquirir?”). ✓ Las metas deben ser divididas en mini objetivos y acciones que ayudarán a cumplirlas. 			
Compromisos	Metacognición y del transferencia del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Para promover la reflexión en las adolescentes sobre lo trabajado, planteamos las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo debemos planteamos los retos? ✓ ¿Qué necesitamos para lograr nuestros retos? • Precisamos que los retos tienen que ir de menos a más, deben plantearse a corto, mediano y largo plazo. También es necesario aprender a utilizar nuestra voluntad y tener la plena certeza de que vamos a cumplir lo propuesto. • De ser necesario, reforzamos lo dicho por las adolescentes con las siguientes ideas fuerza (vincularlo con el ejercicio de la motivación): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para cumplir un reto hay que tener plena certeza que la meta es algo que desea. ✓ Es necesario planificar para cumplir con nuestra meta. La improvisación no ayuda. ✓ Para superar un reto es necesario tener paciencia y perseverancia. ✓ Proyecta en tu mente el resultado que deseas. • Motivamos a las adolescentes que se comprometan a elaborar un Proyecto de vida de corto plazo relacionado a sus retos escolares. • Se invita a las adolescentes a realizar un análisis de las posibles dificultades que se presentarían para cumplir con sus retos propuestos y qué podrían hacer para afrontar el problema. 	Investigadora y adolescentes	Proyecto de vida	5 min

Documentos de trabajo 01

RUTA DE TRABAJO: INVENTARIO DE RETOS PERSONALES

A. Reto general

Este es un inventario de retos a nivel del área de familia, estudios, trabajo y vida. Coloca en el recuadro tu deseo o reto a corto, mediano y largo plazo para cada área propuesta.

Área \ Reto	A corto plazo 0 a 1 año	A mediano plazo 2 a 5 años	A largo plazo 6 a 10 años
Familiar	Reto:	Reto:	Reto:
Estudios	Reto:	Reto:	Reto:
Trabajo - profesión	Reto:	Reto:	Reto:
Vida	Reto:	Reto:	Reto:

TALLER SOBRE LIDERAZGO EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Objetivo: Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, serán capaces de hacer uso de sus habilidades asertivas para resolver conflictos (escucha activa, asertividad, empatía, entre otras). Fecha y hora: 27 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm					
Fases	Estrategias	Actividades	Responsable	Materiales	Tiempo
Presentación	Presentación de los objetivos del taller.	<ul style="list-style-type: none"> La investigadora presenta los propósitos del taller: poner en práctica sus habilidades asertivas para resolver conflictos en sus relaciones e interacciones personales y familiares. 	Investigadora y adolescentes	Taller	5 min
	Motivación y activación de saberes previos.	<ul style="list-style-type: none"> La investigadora después de dar la bienvenida a las adolescentes, les presenta el siguiente caso: <i>Carlos y Juan son compañeros de aula y muy amigos. Un día, Juan no asistió a la escuela y por la tarde fue a la casa de Carlos a pedirle prestado su cuaderno y libro de Comunicación; quedó en devolvérselos al día siguiente. Sin embargo, pese al compromiso asumido, Juan no llevó el cuaderno ni el libro de Carlos el día indicado, ni siquiera se tomó la molestia de pedir disculpas a su amigo. Carlos está molesto, pero no es capaz de acercarse a Juan a pedirle sus materiales; él espera que Juan se acerque primero. Han pasado tres días, Carlos no tolera más esta situación y le asombra la irresponsabilidad de Juan; además, no ha podido avanzar con la tarea que dejó la maestra. En el recreo, Carlos espera a Juan en el patio y parece que va a enfrentarlo.</i> Invitamos a las adolescentes a que nos brinden sus impresiones sobre el caso revisado: ¿cuál es el problema?, ¿qué pudo haber evitado esta situación?, ¿cuál crees que será el desenlace de este caso? Escuchamos sus respuestas y les explicamos que cuando se presenta un problema, lo importante es identificarlo y darle solución, pero esta debe ser una respuesta asertiva, en la que uno haga valer sus 	Investigadora y adolescentes	Cuartillas de papel bond Papelote Plumones Cinta maskingtape	10 min

		derechos sin violentar los de los demás; para esto se requiere habilidad.			
Desarrollo	Procesamiento de la información.	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora plantea las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo son nuestros conflictos en nuestra vida? ✓ ¿Podemos vivir sin que surjan conflictos?, ¿por qué? • Las adolescentes responden la pregunta con una lluvia de ideas. A medida que van respondiendo, la investigadora pregunta si existen otras formas de resolver conflictos y promueve la opinión de las adolescentes. • La investigadora explica que en este taller se concentrarán en reflexionar sobre las formas de solucionar conflictos, lo que depende de ellos; es decir, poniendo en práctica sus habilidades sociales y la negociación. • Las adolescentes leen, por turnos y en voz alta, la siguiente estrategia: “Prevenimos y enfrentamos los conflictos” (Documento de trabajo 01) para activar sus conocimientos previos. Presentación de diapositivas. • La investigadora explica que los pasos para enfrentar los conflictos que han leído en la estrategia son acciones que nos ayudan a negociar y llegar a acuerdos. • La investigadora y las adolescentes concluyen que la convivencia implica que surjan conflictos y que estos no necesariamente son negativos, sino que deben manejarse adecuadamente para evitar caer en la violencia. • Luego indica que respondan las siguientes preguntas en su libreta de apuntes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Han practicado alguna de estas formas de solución cuando han vivido alguna situación de conflicto?, ¿cuál? ✓ ¿Controlo mis emociones con facilidad?, ¿por qué? ✓ ¿Es sencillo evitar la violencia cuando enfrentamos un conflicto?, ¿por qué? 	Investigadora y adolescentes	Documento de trabajo Diapositivas Proyector multimedia Papelote Plumones Cinta maskingtape	20 min

	<p>Participación en escenarios reales e imaginativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Copiamos o pegamos en un papelote los siguientes enunciados: <div data-bbox="808 293 1429 512" style="border: 2px solid orange; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Formas negativas de enfrentar un problema</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ignorar el problema ✓ Evitar los conflictos ✓ Demorar en dar solución al problema ✓ Responder agresivamente </div> • Considerando el caso presentado, motivamos el diálogo con las adolescentes a través de las siguientes preguntas: ¿cuáles de estas formas de enfrentar un problema se evidencian en el caso de Juan y de Carlos?, ¿por qué?, ¿crees que esto ayuda a resolver los problemas? • En base a las respuestas de las adolescentes, orientamos la reflexión hacia la importancia de usar habilidades asertivas para resolver problemas o conflictos, como el suscitado entre los amigos. • Les comentamos que una forma de solucionar los problemas es identificarlos y hacer todo lo posible por encontrar una solución. Algunas preguntas guías que pueden ayudarnos para tal fin son las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál es el problema? (define el problema) ✓ ¿Qué podemos hacer? (plantea alternativas de solución) ✓ ¿Qué solución es la más indicada para resolver el problema? (elige la solución asertiva) ✓ ¿Ha sido eficaz la solución que hemos puesto en práctica?, ¿por qué? (evalúa la solución aplicada) • Comunicamos a las adolescentes que ayudaremos a Juan y Carlos a resolver el problema que tienen. Para ello, conformamos equipos de seis integrantes. Les indicamos que trabajarán en equipo para llevar a cabo un sociodrama o ensayo de roles. Para ello, distribuimos 	<p>Investigadora y adolescentes</p>	<p>Documentos de trabajo Papelote Plumones Cinta maskingtape</p>	<p>30 min</p>
--	---	---	-------------------------------------	--	---------------

		<p>entre los equipos las lecturas sobre la escucha activa y la asertividad (Documentos de trabajo 02 y 03), una u otra por grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicamos a los equipos que tendrán que elaborar un guion en el que se pueda apreciar la solución al problema presentado entre Carlos y Juan. Para ello y la posterior dramatización, les indicamos que deberán seguir las siguientes pautas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ El guion debe responder las siguientes preguntas: ¿cuál es el problema?, ¿qué podemos hacer?, ¿qué solución es la más indicada para resolver el problema?, ¿ha sido eficaz la solución que hemos puesto en práctica?, ¿por qué? ✓ Asimismo, deberá tomar en cuenta la escucha activa y la asertividad, según se le haya asignado al equipo. ✓ Todos los miembros del equipo deben asumir una responsabilidad en la dramatización; ya sea como personajes principales o secundarios. ✓ Recordar que, si bien los personajes principales van a ceñirse a un libreto, pueden incorporar algunas escenas libres y espontáneas. ✓ Para la elaboración del guion, todos dispondrán de 10 minutos; para la dramatización y puesta en escena, por grupo contarán con 3 minutos. • A medida que los equipos presentan lo realizado, anotamos en un papelote la habilidad puesta en práctica para resolver el problema. Al finalizar la puesta en escena, dialogar con las adolescentes sobre cómo las habilidades asertivas nos ayudan a resolver problemas de manera asertiva, sin afectar nuestros derechos ni de los demás. 			
Compromisos	Evaluación compromisos. y	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitamos a las adolescentes que respondan: ¿cómo se sintieron con la dramatización?, ¿qué aprendieron en el desarrollo del taller? Finalizamos reforzando con las siguientes ideas fuerza: 	Investigadora y adolescentes		5 min

		<p><i>Como miembros de una sociedad, constantemente interactuamos con otras personas. En esta relación con los demás es frecuente que se susciten algunos conflictos o problemas. En estas circunstancias es importante desplegar nuestras habilidades sociales, como la escucha activa, la asertividad para poder responder o resolver problemas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • También existen otras habilidades, por ejemplo, la empatía, la tolerancia, el respeto por los demás, entre otros, para solucionar positiva o asertivamente los problemas. • Resolver asertivamente los problemas implica respetar tus derechos y respetar los de los demás. • Animamos a las adolescentes a que se comprometan a poner en práctica, durante la semana, la escucha activa y la asertividad cuando se presente un problema o conflicto con sus compañeros y compañeras en el aula y fuera de esta. • Indicamos a las adolescentes que con la ayuda de una persona adulta en casa recuerden algún problema o conflicto que se haya presentado en la familia y que no haya sido resuelto. Utilizando las habilidades asertivas trabajadas en los talleres y respondiendo a las preguntas para la resolución de problemas, traten de establecer una solución a dicho problema 			
--	--	--	--	--	--

Documentos de trabajo 01

ESTRATEGIA 'PREVENIMOS Y ENFRENTAMOS LOS CONFLICTOS'

(Basado en las Rutas de Aprendizaje *Ejerce Plenamente su Ciudadanía*, ciclo VI)

“Los problemas forman parte de nuestra vida diaria. Constantemente nos vemos en la tarea de enfrentarlos. Algunos de estos problemas pueden estar ligados a nuestra vida social o repercuten en esta. Cada vez que se presenta un problema o un conflicto, debemos asumirlo como una oportunidad de cambio, de crecer personalmente, ya que demandará que pongamos en práctica nuestras habilidades, lo cual contribuye a nuestro crecimiento personal.

Algunos puntos que debemos tener presentes en el proceso de resolución de problemas o conflictos son los siguientes”:

La comunicación

“Se trata de transmitir un mensaje a través de un canal y usando un código conocido por los participantes, de forma que la otra persona entienda el mensaje. La comunicación siempre es intencional: existe comunicación cuando el receptor tiene oportunidad de reaccionar al mensaje del emisor (feedback), cuando una persona influye en el comportamiento de otra.”

“Durante la comunicación se pueden producir malentendidos, aparecer rumores, debido a la interpretación que el emisor haga del mensaje. Para evitar estas dificultades, puede seguir estas indicaciones:”

- ✚ “Asegurarse de que la otra persona está prestando atención, eligiendo un momento y lugar oportuno para establecer la comunicación.”
- ✚ “Transmitirle el mensaje escogiendo unas palabras, un ritmo al hablar; utilizando ejemplos, etc., siempre con el fin de facilitar que la persona con la que nos comunicamos capte el mensaje, tal como lo queremos transmitir”:
- ✚ “Asegurarse de que lo ha comprendido. Le ofrecemos que pregunte lo que no tenga claro, para que nos plantee dudas si las hubiere (no es suficiente un ¿de acuerdo?, o un ¿queda claro?).”

Percepción

“Una parte esencial del comportamiento humano está determinada por la percepción, que se convierte así en la base más importante para las relaciones humanas. El hecho de que la persona se comporte de una manera, y no de otra, depende en gran medida de cómo percibe el mundo que la rodea”.

“La percepción es algo totalmente subjetivo e influido por multitud de variables (valores, creencias, expectativas, hechos pasados, condiciones innatas de nuestros sentidos, etc.). Dos personas pueden recibir los mismos estímulos visuales y auditivos, y percibirlos de un modo totalmente diferente.”

Escucha activa y empática

“La escucha activa es el proceso por el cual quien escucha motiva al que habla para que continúe hablando; y, en una forma muy sutil, guía el curso de la conversación. Asimismo, hace que quien habla se sienta cómodo. La escucha empática se define como olvidarse por un momento de uno mismo para ser del otro. Es tratar de interpretar el contenido del mensaje desde el punto de vista del emisor. Es la forma de escucha ideal, pues nos permite no solo entender lo que el otro plantea, sino también cómo se siente al hacerlo”.

Asertividad

La asertividad ha sido definida por Wolpe (1958) y Lazarus (1966) como “la expresión de los derechos y de los sentimientos personales”. Actuar asertivamente implica defender nuestros derechos, expresar nuestras necesidades, exponer nuestras opiniones y puntos de vista, pelear por aquello que consideramos justo, y hacer todo esto con firmeza y respetando siempre al otro. La conducta asertiva implica una serie de habilidades y técnicas que las personas normalmente utilizamos en nuestras relaciones con los demás. Se tiene una conducta asertiva, cuando se defienden los derechos propios de modo que no queden violados los ajenos. Además, se pueden expresar los gustos e intereses de forma espontánea, se puede hablar de uno mismo sin sentirse cohibido, se pueden aceptar cumplidos sin sentirse incómodo, se puede discrepar con la gente

abiertamente, se pueden pedir aclaraciones de las cosas y se puede decir no. Cuando se es una persona asertiva, hay una mayor relajación en las relaciones interpersonales.”

APRENDIENDO A CONTROLAR LAS EMOCIONES

“Existen diferentes formas para controlar nuestras emociones en situaciones difíciles. Cuando nos sentimos a punto de explotar, es importante recuperar el control. Algunas maneras de lograrlo son las siguientes”:

- Contar hasta veinte.
- Respirar profundamente con el abdomen.
- Alejarse del lugar o de la persona que le ha provocado el malestar.
- Echarse agua a la cara.
- Correr.
- Sacudirse, moviendo con fuerza y rapidez, manos, piernas y cabeza.

PREVENCIÓN DE SITUACIONES DE CONFLICTO

Muchos conflictos personales se originan porque nosotros distorsionamos el significado de los hechos que vivimos o de los mensajes que recibimos, o debido a que otras personas distorsionan la realidad. Debido a esto, nos sentimos mal o tenemos sentimientos negativos hacia otras personas. Una forma de prevenir el conflicto es analizar lo que vivimos o escucharnos antes de reaccionar. Si conocemos las formas más frecuentes en que se distorsiona la realidad, podemos ayudar no solamente a prevenir conflictos, sino también a evitar reacciones emocionales negativas para sí mismos. Identificar y comprender las distorsiones negativas ayuda también a un mejor autocontrol emocional.²

ENFRENTANDO EL CONFLICTO

PASO 1

Si estás molesto, nervioso o descontrolado, no digas ni hagas nada.

Lo primero es enfriarse, que se pase la ira o la conmoción sufrida. Evitar la reacción violenta, ya sea física o verbal. Para ello, se pueden utilizar los consejos revisados en “Aprendiendo a controlar las emociones”, expuestas líneas antes.

Una vez que se sienta tranquila la persona, se puede encarar la situación. Lograr el control de sí mismo no es fácil, especialmente, para los varones, a quienes se ha enseñado a enfrentar los problemas a golpes e insultos. Por eso, junto con estas medidas de corto plazo tenemos que trabajar, especialmente con los varones, que la masculinidad no tiene que ver con reaccionar agresivamente. Por el contrario, hay que trabajar con ellos un modelo alternativo de masculinidad que ponga énfasis en el autocontrol y en un comportamiento razonable.

PASO 2

Exprésate usando oraciones en primera persona.

Cuando nos vemos envueltos en un conflicto, es recomendable que una vez que estemos en condiciones emocionales de reaccionar, empecemos a expresarnos usando oraciones en primera persona.


Tenemos que evitar hacer referencia a la persona con la que tenemos el conflicto. No hay que echarle la culpa ni agradecerlo. Frases como: “Yo me siento herido...”, “Yo me siento atacado...”, “Me gusta que me traten con respeto...”, son más efectivas que “¿Qué te pasa?”, “¿Cuál es tu problema?”, “¿Qué estupideces dices!”.

De esta manera desviaremos la concentración de la otra persona de sí misma y podrá, posiblemente, empezar a entender el conflicto que ha originado.

PASO 3

Pide una explicación y escucha.

Una vez que la persona expresa lo que siente, es conveniente solicitar una explicación y escuchar con atención el punto de vista del otro. “Explícame por qué estás molesto”, “Dime qué está ocurriendo, porque no entiendo qué te sucede” son algunas expresiones que nos ayudan en esta situación. Cuando la persona responde, hay que escucharla atentamente, tratando de comprender por qué se ha generado una situación así.



PASO 4

Asume la responsabilidad.

Una manera de bajar la tensión y propiciar un entendimiento es asumiendo parte o toda la responsabilidad de los hechos. No se trata de culparse a sí mismo, sino de reconocer en la medida necesaria que hay algo que hemos hecho mal: “Creo que ha habido un malentendido”, “Seguramente yo no me he dejado entender”.

PASO 5

Propón sugerencias de soluciones.

Una vez que queden claros los factores que propiciaron el problema, hay que enfocarnos en su solución. Proponer ideas para llegar a un acuerdo que deje a las dos partes satisfechas, por ejemplo:

“¿Qué tal si repartimos los puntos equitativamente?”.

“¿Por qué no anulamos los resultados y comenzamos de nuevo?”.

“Hay que establecer horarios para el uso de la cancha y asunto arreglado”.

PASO 6

Afirma, disculpa, agradece.

Cuando se haya encontrado una solución al conflicto, debemos agradecer a la persona por su actitud favorable a resolver el problema. Según el caso, expresa también las disculpas por el comportamiento o palabras hacia la otra persona. Siempre es positivo una palabra o un gesto amable al cerrar el conflicto.

Adaptado de Muriel, A. (2012). “Asertividad y resolución de conflictos en intervención social”. En Mentalia Puerto [Blog]. Recuperado de <http://goo.gl/MzpljN>
USEM (s/f). “Taller de formación humana. El hombre es un ser social”. Recuperado de https://pcpialcrebite.wikispaces.com/file/view/actividad_ser_social.pdf

Documentos de trabajo 02

LA ASERTIVIDAD

“Es una habilidad que le permite a la persona expresar directamente sus sentimientos, deseos, derechos legítimos y opiniones, sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La asertividad implica tanto respeto hacia uno mismo, al expresar necesidades y defender derechos propios, como respeto por los demás, teniendo en cuenta sus derechos y necesidades. Las consecuencias principales de este modo de actuar son dos: una sensación por parte de los demás de ser respetados y valorados, y una mayor probabilidad de aclarar equívocos”.

“La persona asertiva manifiesta su propia postura ante un tema, petición, demanda. Expresa un razonamiento para explicar o justificar su postura, sentimientos, petición expresa, la presencia de un problema que, en su opinión, debe ser modificado; sabe pedir cuando es necesario y del modo correcto; pide aclaraciones si hay algo que no tiene claro; expresa gratitud, afecto, admiración, insatisfacción, dolor, desconcierto”.

“Guía de resolución de conflictos”. Recuperado de <http://goo.gl/IVLQCF>

Documentos de trabajo 03

ESCUCHA ACTIVA

“La escucha activa es una habilidad que consiste en prestar la atención necesaria al otro. Se utiliza tanto la expresión verbal como la no verbal para demostrar al interlocutor que le estamos prestando la atención debida para comprender el mensaje que nos quiere transmitir. Mediante la retroalimentación comunicaremos a nuestro interlocutor el resumen del mensaje que hemos escuchado, demostrándole que le hemos interpretado correctamente”.

Los elementos que caracterizan la fase de la preparación de la escucha activa son:

- “La elección del momento y el lugar idóneo para mantener la comunicación. Elegiremos un lugar amplio, iluminado y, sobre todo, sin ruidos. Estos impiden que escuchemos claramente el mensaje de nuestro interlocutor, así como nos hacen perder la atención”.
- “La recopilación de la información sobre las características personales del interlocutor, su estilo de comunicación y los previsible puntos más relevantes del mensaje que nos transmitirá, en caso de conocerlo.”
- “Presentar una actitud positiva hacia la escucha. Mostraremos entusiasmo antes del encuentro. Nos predispondremos a escuchar. Decidiremos realmente realizar el esfuerzo personal de prestar atención.”
- “Para demostrar al emisor que le prestamos atención, respetaremos su distancia personal, y presentaremos una posición adecuada (posición adelantada, inclinando el cuerpo hacia delante)”.
- “Además, fijaremos la mirada en sus ojos, desviándola de vez en cuando para que el interlocutor no se sienta molesto”.

“Guía de resolución de conflictos”. Recuperado de <http://goo.gl/IVLQCF>

TALLERES SOBRE LIDERAZGO PARA REALIZAR ACCIONES A FAVOR DEL BIENESTAR COMÚN.

Objetivo: Al termino del taller las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, comprendan la importancia de sentirse parte de una sociedad en la que sean capaces de expresar sus emociones y realizar acciones a favor del bienestar común. Fecha y hora: 29 de noviembre de 3.00 a 6.00 pm												
Fases	Estrategias	Actividades	Responsable	Materiales	Tiempo							
Presentación	Presentación de los objetivos del taller.	<ul style="list-style-type: none"> La investigadora presenta los propósitos del taller: Sensibilizar que son capaces de expresar sus emociones y realizar acciones a favor del bienestar común. 	Investigadora y adolescentes	Taller	5 min							
	Motivación y activación de saberes previos.	<ul style="list-style-type: none"> La investigadora inicia el taller dando la bienvenida a las adolescentes. Luego, coloca en un papelote las siguientes tarjetas: <table border="1" style="margin: 10px auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px; text-align: center;">Dialogar</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">Liderar</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px; text-align: center;">Escuchar</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">Opinar</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px; text-align: center;">Proponer soluciones</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">Dialogar</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px; text-align: center;">Escribir</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">Realizar tareas</td> </tr> </table> Les preguntamos: ¿cuántas de estas actividades realizan?, ¿cuál de ellas les gusta más?, ¿qué emoción o sentimiento les produce realizarlas? Luego les pedimos que escriban en una hoja aquella actividad que les gusta más y que la mantengan en secreto. Reflexionamos con las adolescentes sobre aquellas emociones que les produce realizar estas actividades (de manera muy general, sin mencionar aquella que escribieron en la hoja en blanco). Comentamos que, al igual que estas, en el día a día realizamos acciones que nos hacen sentir bien y que no afectan a los demás ni ponen en riesgo nuestro espacio de convivencia. Dicho esto, presentamos algunos ejemplos de 	Dialogar	Liderar	Escuchar	Opinar	Proponer soluciones	Dialogar	Escribir	Realizar tareas	Investigadora y adolescentes	Tarjetas Papelote Plumones Cinta maskingtape Papel bond
Dialogar	Liderar											
Escuchar	Opinar											
Proponer soluciones	Dialogar											
Escribir	Realizar tareas											

		<p>liderazgo y los animamos a realizar con entusiasmo las actividades que propondremos en esta oportunidad.</p>																		
Desarrollo	Procesamiento de la información.	<ul style="list-style-type: none"> Al lado de las tarjetas, al otro lado de la pared, dibujamos el siguiente cuadro en un papelote. <table border="1" data-bbox="757 347 1429 571"> <thead> <tr> <th>Actividades</th> <th>¿Cuándo mis acciones me benefician y no afectan a los demás?</th> <th>¿Cuándo mis acciones afectaron a alguien?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> Brindamos algunos minutos para que las adolescentes vayan pensando sobre las acciones que les gusta realizar, cuándo y dónde las llevan a cabo y qué efectos puede tener si la practican de una forma inadecuada. A continuación, les pedimos que formen equipos de cinco integrantes. Les indicamos que ninguno de los miembros del equipo deberá tener la misma actividad que escribieron en la hoja en blanco. Les brinda la siguiente indicación: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cada equipo deberá copiar y completar el cuadro, pero solo con las actividades que fueron elegidas como las preferidas por sus miembros. ✓ Deberán describir la situación de forma clara y precisa. Por ejemplo: <table border="1" data-bbox="757 1069 1415 1165"> <tr> <td>Ayudar a los demás</td> <td>Me gusta ayudar a mis amigos.</td> <td>Suelo frustrarme cuando no me permiten ayudarles</td> </tr> </table> Finalizada esta actividad, los equipos entregan su trabajo. A continuación, en función de las respuestas que dieron los equipos, iremos completando el cuadro del papelote con las acciones más significativas o representativas. Conforme se va realizando esta acción, promovemos la reflexión de las 	Actividades	¿Cuándo mis acciones me benefician y no afectan a los demás?	¿Cuándo mis acciones afectaron a alguien?										Ayudar a los demás	Me gusta ayudar a mis amigos.	Suelo frustrarme cuando no me permiten ayudarles	Investigadora y adolescentes	Papelote Plumones Cinta maskingtape Papel bond	20 min
Actividades	¿Cuándo mis acciones me benefician y no afectan a los demás?	¿Cuándo mis acciones afectaron a alguien?																		
Ayudar a los demás	Me gusta ayudar a mis amigos.	Suelo frustrarme cuando no me permiten ayudarles																		

		<p>adolescentes sobre nuestras acciones que contribuyen o no al bienestar común, y de la responsabilidad que tenemos al ser parte de una sociedad con principios y valores democráticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remarcamos la importancia del liderazgo en las acciones que emprenden las adolescentes para la mejora de sus espacios o comunidades. 			
	<p>Identifica y practica normas sociales referidas al trabajo en equipo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La investigadora distribuye una ficha de información denominada “Trabajo colectivo” (Documento 01) para afianzar sus conocimientos sobre el tema a tratar. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Invita a realizar una lectura silenciosa y de reflexión personal. Plantea las siguientes actividades: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifican conceptos y definiciones. ✓ Las adolescentes subrayan las ideas importantes ✓ Reflexionan sobre las imágenes y diálogos que presenta la ficha informativa. ✓ Desarrolla las actividades de la historieta. • La investigadora propone trabajar la estrategia “Aprendiendo a ponerse en el lugar del otro” (Documento 02), y plantea las siguientes actividades. <ul style="list-style-type: none"> ✓ De acuerdo a la lectura elaboran un sociodrama y demuestran sus actitudes empáticas. ✓ Contextualizan con su realidad, se sensibilizan y valoran el valor del trabajo cooperativo en su vida y en sus aprendizajes. ✓ Aprender a trabajar en equipo, compartir y relacionarnos de manera positiva. ✓ Escuchar, negociar, llegar a acuerdos y a respetar a los demás. ✓ La investigadora registra el trabajo en equipo, la fluidez de su comunicación y protagonismo de las adolescentes, así como el interés y respeto por el otro. • Culminado el estudio y la comprensión del texto confrontan los saberes previos con los nuevos conocimientos. • Responden a las actividades individuales y grupales propuestas en la ficha de información. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escriben en sus cuadernos sus respuestas 	<p>Investigadora y adolescentes</p>	<p>Documento de trabajo Papelote Plumones Cinta maskingtape Papel bond</p>	<p>30 min</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escriben historias o relatos de sus experiencias vividas, cuando han trabajado en equipo. ✓ Asume compromisos para mejorar sus relaciones con los demás, de igual forma se compromete a apoyar a sus compañeros. ✓ Transfieren sus aprendizajes a otros escenarios de su vida cotidiana 			
Compromisos	Evaluación y transferencias de aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Tomando como referencia el trabajo realizado, invitamos a las adolescentes a formular algunas conclusiones sobre el tema tratado. Luego de las conclusiones, reforzamos la siguiente idea fuerza: <i>Pertenecer involucra ser o formar parte de un grupo, una comunidad o una sociedad. Este hecho nos permite ser libres de realizar una serie de actividades y expresar diversas emociones; sin embargo, también involucra que nuestras acciones deben realizarse en favor del bienestar común.</i> • Animamos a las adolescentes a que se comprometan a realizar una acción por el bien común en su localidad. • Indicamos a las adolescentes que se tomen un tiempo para observar las diversas actividades que realizan sus pares en su vida cotidiana o en la hora recreo (por ejemplo, jugar, conversar, etc.). Luego, que analicen e identifiquen las acciones que afectan y las que no afectan el bienestar de sus compañeros y compañeras. • La investigadora a través de una ficha de observación (Documento 03) registra y evalúa las actitudes empáticas de los estudiantes 	Investigadora y adolescentes	Tarjetas Papelote Plumones Cinta maskingtape Papel bond	5 min

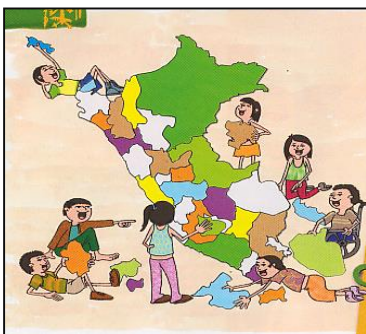
Documentos de trabajo 01

Ficha de lectura: TRABAJO COLECTIVO

Las personas podemos ganar mucho trabajando en equipo, y existen varios ejemplos de ello. A lo largo de la historia, los peruanos hemos utilizado la minka o minga para lograr en equipo metas difíciles de alcanzar individualmente. En esta ficha, comprenderás cómo el **trabajo cooperativo** también puede ser útil para el aprendizaje.

No importa si estás sentado en carpetas individuales o en pareja, o bien con cuatro o más compañeros; lo más importante es que en el salón de clase se van estableciendo diferentes tipos de relaciones con los demás; por ejemplo, de amistad, de juego o de trabajo, etc. Constantemente estamos interactuando y comunicándonos —varias horas al día durante semanas, meses y, en algunos casos, años—; es decir, siempre hay algo que compartir, que decir, que escuchar y, sobre todo, que aprender del otro.

Trabajar en equipo nos da la posibilidad de recibir los aportes de cada uno de sus miembros, así como dar los nuestros. En un equipo, cada uno es responsable de sus logros personales y de los logros de los demás. "Todos para uno y uno para todos".



Estar unidos es el punto de apoyo para que un equipo funcione. Es importante tener un objetivo en común. Así se crean lazos de solidaridad y cooperación, donde cada uno da lo mejor de sí.

Aprender a trabajar en equipo, compartir y relacionarnos de manera positiva, no siempre es una tarea sencilla, es algo que vamos aprendiendo poco a poco.

Trabajar en equipo tiene muchas ventajas:

- Disminuye la carga de trabajo, ya que los demás también colaboran.
- Se obtienen mejores resultados porque son diferentes personas las que aportan.
- Se aprende a escuchar, a negociar, a llegar a acuerdos y a respetar a los demás.
- Se aprende a ser responsables y a confiar en los otros.
- Se puede ser más productivo.
- Mejora el aprendizaje porque, al observar cómo trabajan los demás, se aprenden nuevas estrategias.
- Mejora las relaciones sociales y afectivas.

Sin embargo, el equipo puede tener dificultades y entorpecer el trabajo. Esto puede suceder si las metas no están lo suficientemente claras y si el grupo no logra encontrarle sentido a lo que hace.

ACTIVIDADES INDIVIDUALES Y GRUPALES

Reflexiona y responde:

1. ¿Qué ventajas tiene para ti trabajar en equipo?
2. Para ti, ¿qué es lo más difícil de trabajar en equipo?
3. Recuerda una actividad que hayas realizado en grupo. ¿Qué dificultades habrías tenido si lo hubieras hecho solo?

Júntate con tus compañeras e identifiquen algún aspecto en el que necesiten mejorar como grupo (buen trato, responsabilidades, orden y limpieza, valores, etc.). Deben llegar a un consenso. Luego:

4. Anoten en su libreta de apuntes los acuerdos y compromisos a los que lleguen.
5. Organicen una campaña para enfrentar el problema. Reflexionen sobre la experiencia.



¿Qué observas en la figura?
¿Qué diferencias encuentras en cada situación?
¿Cuál de las dos escenas te parece más interesante? ¿Por qué?

Documentos de trabajo 02

Estrategia afectiva N° 03: Aprendiendo a ponerme en el lugar del otro.

“La empatía es la capacidad para poner en marcha los componentes cognitivos (la comprensión del otro), emocionales (la preocupación por el otro) y conductuales acordes al estado afectivo del otro. El conocimiento y la comprensión de los demás no se limitan a conocer el punto de vista del otro sino también a comprender lo que sienten los demás”.

“El aprendizaje de la empatía es de suma importancia puesto que explica el buen desarrollo social y de las interacciones sociales del estudiante. Así como una mayor autoestima. Los alumnos que son empáticos tienen más conductas sociales positivas (prosociales, asertivas, de consideración con los demás, de autocontrol y liderazgo), alto autoconcepto y alta capacidad para analizar causas que generan emociones negativas, mostrando pocas conductas sociales negativas (agresivas, antisociales y de incomunicación)”.

“Desde este punto de vista, la propuesta tiene la intención de desarrollar la empatía de los púberes y adolescentes del primer grado de educación secundaria con el fin de aprender a tener en cuenta los deseos y las emociones del otro/a antes de actuar, comprendan y asuman normas de convivencia que favorezcan las relaciones sociales positivas y su adaptación a situaciones nuevas. Asimismo, la estrategia afectiva contribuye al desarrollo de capacidades y actitudes del comportamiento como: la calidad de interrelación, el desarrollo moral, el altruismo, la simpatía, compasión y ternura”.

Esta estrategia persigue que cada adolescente aprenda a:

- Ser personas solidarias, compartir, apoyar y ayudar a sus compañeros.
- Comunicarse y confiar en los demás, esto facilitará el progreso de las relaciones entre dos o más personas, convirtiéndose en algo así como nuestra conciencia social, ya que situarse en el lugar de la otra persona, ayuda a comprender lo que ésta siente en este momento
- Trabajar en equipo, saber escuchar a los demás
- Ser capaces de entender emocionalmente a las personas, lo cual es la clave del éxito en las relaciones interpersonales.
- Ser sensibles e interpretar de manera correcta las emociones de los demás es decir poder ponerse “en los zapatos o la piel” del otro, de forma tal de entender realmente sus penas, temores y también sus alegrías.
- Manejar sus emociones; expresar los propios sentimientos.
- Escuchar con la mente abierta y sin prejuicios; prestar atención y mostrar interés por lo que nos están contando, ya que no es suficiente con saber lo que el otro siente, sino que tenemos que demostrárselo; no interrumpir mientras nos están hablando y evitar convertirnos en un experto que se dedica a dar consejos en lugar de intentar sentir lo que el otro siente.
- Aprenda a descubrir, reconocer y recompensar las cualidades y logros de los demás. Esto va a contribuir, no solamente a fomentar sus capacidades, sino que descubrirán también, nuestra preocupación e interés por ellos.

“La estrategia afectiva *Aprendiendo a ponerme en el lugar del otro*, permitirá a las adolescentes expresar afecto y amabilidad en sus relaciones interpersonales; ayudar a sus pares cuando están en situaciones difíciles; compartir y apoyar a sus compañeros en el trabajo de equipo o grupal; comprender y entender los sentimientos y emociones de sus pares y finalmente demostrar sensibilidad, valoración e interés por los demás”.

a) Objetivo.

Desarrollar la habilidad social de la empatía a través del fomento de capacidades cognitivas como la comprensión de los sentimientos y emociones de sus compañeros; y actitudes positivas para demostrar sensibilidad, valoración e interés por los demás, compartir, apoyar en la solución de problemas y trabajar en equipo.

b) Procedimientos.

Esta estrategia consiste en ponerse en lugar del otro, previa a su aplicación la maestra debe generar un clima de confianza y participación, intentando que todos los alumnos reconozcan el problema que se plantea y lo acepten como un tema de interés. Presenta las siguientes fases:

- **Primera fase:** La investigadora invita a las adolescentes a recrear una situación problemática que presentan sus compañeros en clase (puede ser de carácter personal, familiar, académico, emocional, etc.).
 - “Se organizan grupos para dramatizar (sociodramas, juego de roles, teatros entre otros). los estudiantes comparten situaciones conflictivas propias de su experiencia o de su entorno”.
 - “La educadora monitorea y juntos con los integrantes del grupo deciden la situación problemática que van a escenificar. En este proceso se analiza, evalúa e interpreta las diferentes causas y consecuencias del conflicto, asimismo, se puede ir determinando qué personajes intervienen y qué situación o escena concreta se dramatizará. Para ello se puede ayudar de un breve escrito en el que se explique el problema”.
 - “Después de este breve análisis los responsables de cada grupo organizan la dramatización; construyen un pequeño guión o libreto, se reparten los roles, personajes y el contenido que se pretende comunicar y expresar. La investigadora anima y motiva a los alumnos a participar, pero sin forzarlos. Es interesante asumir roles diferentes, de forma que el alumno se vea forzado a buscar argumentos distintos a los propios y a ponerse en el lugar del otro.”
 - “A continuación, los actores salen del aula y tienen unos breves minutos para interiorizar su papel. Si se considera necesario cada uno de los participantes deben tener un pequeño escrito de su personaje a caracterizar. Mientras, el profesor informa al resto de la clase sobre cómo deben realizar su función de observadores, subrayando la importancia de sus apreciaciones en el análisis de la representación y en la calidad del debate posterior. Les indica también que no pueden hablar hasta que la representación haya finalizado”.

- **Segunda fase:** Durante la dramatización los estudiantes intentan asumir su **rol** acercándose lo más posible a la realidad y esforzándose por encontrar argumentos convincentes que hagan creíble su postura.
 - “La investigadora observa las actitudes de las adolescentes y registra en una ficha de observación el trabajo en equipo, la empatía de sus acciones, su capacidad de diálogo, la comprensión del problema y sus posibles soluciones, el manejo de sus emociones y sentimientos, así como la actitud de ponerse en el lugar del otro”.
 - “Teniendo en cuenta que la situación física facilita o entorpece enormemente la observación de la escena, es conveniente que los demás grupos estén situados de tal manera que pueda ver y escuchar sin dificultad a los distintos personajes. La colocación en semicírculo con los actores frente al grupo suele ayudar a este fin”.
 - “Se toma en cuenta además el esfuerzo, la improvisación y el tener que situarse en un punto de vista ajeno de los estudiantes”.
 - “Concluido la presentación de los diferentes grupos, la investigadora invita a realizar un diálogo reflexivo y empático de los diferentes roles y sucesos recreados”.

- **Tercera fase.** “En esta fase se analizan, reflexionan y valoran los distintos elementos de las diferentes situaciones que han sido interpretadas: cuál era el problema, qué sentimientos han entrado en juego, qué actitudes, qué soluciones se han propuesto, cuáles parecían más adecuadas, cuáles menos, y otras cuestiones semejantes. Para facilitar y agilizar el diálogo empático, puede ser conveniente seguir un orden en la puesta en común. Por ejemplo, puede iniciarse la discusión con una exposición breve por parte de los actores sobre la experiencia que acaban de vivir, seguidamente será el grupo de observadores quien comunique su percepción de la dramatización. Una vez los dos grupos han expuesto sus puntos de vista, se abre el diálogo interviniendo indistintamente unos y otros”.
 - “La investigadora como moderadora es definitivo para una buena calidad en el diálogo. El interés real del grupo por el problema y el grado de implicación tanto intelectual como afectivo también son factores decisivos para la discusión. La búsqueda de nuevas soluciones y alternativas al conflicto, la transferencia a situaciones reales y cercanas a los alumnos, el medir las consecuencias de las distintas decisiones y el intento por llegar a establecer conclusiones como grupo son los elementos que debe tener presente el educador a fin de explotar al máximo esta fase.”

XII. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La evaluación de la propuesta es un proceso integral y sistémico que permite comprender y obtener información concreta acerca de las actividades planificadas que se pretenden desarrollar; tiene la finalidad de obtener información concreta, objetiva y pertinente del desarrollo de los contenidos y procesos; el instrumento a utilizar será una guía de observación y una ficha de evaluación

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA VALORAR EL PROGRAMA DE HABILIDADES ASERTIVAS

Objetivo: Contrastar cualitativa y cuantitativamente las limitaciones y fortalezas del Programa de habilidades asertivas en el fortalecimiento de la autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén.

Instrucciones: Lee con cuidado cada una de los ítems y marca con un aspa (X) los criterios de valoración: **Malo** (1), **Regular** (2), **Bueno** (3) y **Muy bueno** (4). **Variable independiente:** Programa de habilidades asertivas.

Ítems	Valoración			
	M	R	B	MB
	1	2	3	4
1. Expresa seguridad y coherencia en lo que piensa, dice y actúa frente a los demás.				
2. Es capaz de decir "no" a situaciones que vulneren su integridad física y emocional.				
3. Pone en práctica un lenguaje positivo, claro, de apertura en sus interacciones interpersonales.				
4. Expresa satisfacción en sus relaciones con los demás y consigo misma, y a gusto con las cosas que hacen y dicen.				
5. Utiliza el dialogo para comunicarse y llegar a acuerdos.				
6. Se siente segura y cree en sí misma y en los demás				
7. Expresa sus ideas y emociones				
8. Utiliza su tiempo, cuerpo y dinero de manera responsable.				
9. Es libre de decidir en apoyar a los demás.				
10. Es capaz de preguntar y pedir ayuda cuando lo considera necesario.				
11. Intercambia ideas, pensamientos y regula sus formas de actuar				
12. Se siente valorada en igualdad de condiciones de los demás.				
13. Es capaz de elegir sus propios caminos.				
14. Busca la verdad, describe hechos, analiza y toma decisiones propias.				
15. Muestra autonomía para expresar sus pensamientos y sentimientos.				
16. Es capaz de emitir opiniones propias y diferentes a los demás sin sentimientos de culpa por no acceder a peticiones.				
17. Presenta actitudes responsables para construir su proyecto de vida.				
18. Es consciente de los riesgos de la sociedad y rechaza todo tipo de presión o coerción de su contexto.				
19. Demuestra seguridad en lo que quiere y no se deja llevar por los deseos de otros				

20. Expresa carisma para plantear metas a sus compañeras en beneficio de todo el equipo.				
21. Demuestra firmeza en lo que desea y se propone conseguirlo.				
22. Se comunica con facilidad y libertad con cualquier persona,.				
23. Demuestra un liderazgo que goza del respeto, admiración y confianza de quienes le siguen.				
Sub total				
Total				
Valoración				

FICHA DE EVALUACIÓN

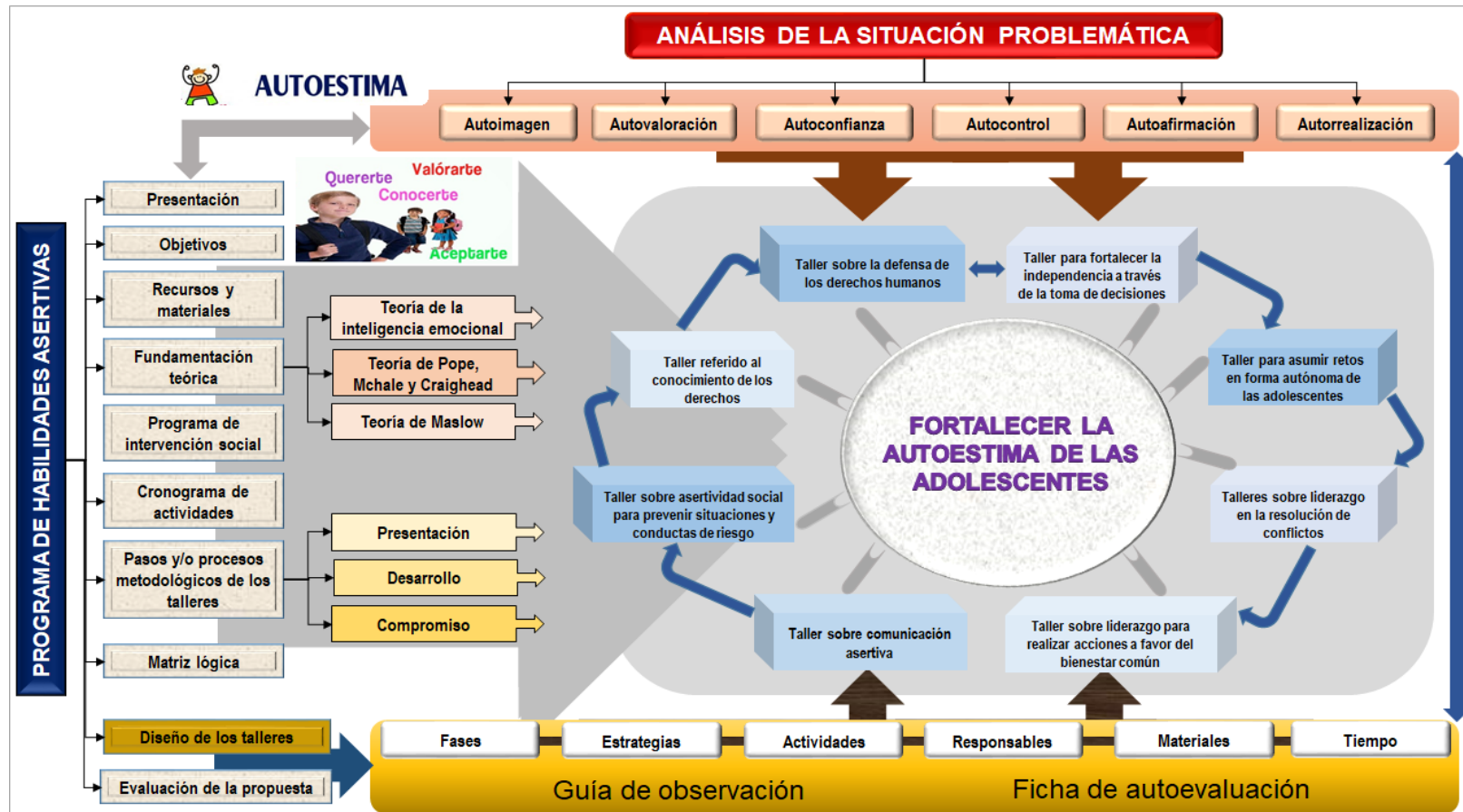
Objetivo: Valorar cualitativa y cuantitativamente las actividades planificadas en la propuesta, así como obtener información que permita tomar decisiones oportunas para hacer las recomendaciones y reajustes para su mejora.

Instrucciones: Lee con cuidado cada una de los ítems y marca con un aspa (X) los criterios de valoración: **Nunca** (1), **A veces** (2), **Casi siempre** (3) y **Siempre** (4).

Actividades	Ítems	Valoración			
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
		1	2	3	4
Planificación	La elaboración de la propuesta se tiene en cuenta los procedimientos básicos (objetivos, fundamentación, cronograma de actividades, etc.) para su implementación				
	La presentación de la propuesta describe en forma lógica y coherente las razones, necesidades y las actividades que se pretende implementar				
	Los objetivos guardan relación con los propósitos de la investigación y la solución de la problemática objeto de estudio.				
	La planificación y selección de recursos y materiales de la propuesta guardan relación con las actividades propuestas.				
	La fundamentación teórica de la propuesta se sustentan en teorías que garantizan su consistencia científica.				
	El Programa de asistencia social contribuye a organizar y relacionar las habilidades asertivas con los conocimientos y aprendizajes de las adolescentes.				
Organización	Los pasos y/o procesos metodológicos de los talleres presentan un desarrollo articulado y sistémico para el logro de sus objetivos				
	La matriz lógica de los talleres permite concatenar los propósito del programa con la investigación				
	El diseño de los talleres tiene funcionalidad y viabilidad en su posible ejecución				
	Los talleres sobre asertividad social permiten fortalecer el lenguaje asertivo y la prevención de situaciones y conductas de riesgo.				
	Los talleres se relacionan con el conocimiento y la defensa de los derechos de las adolescentes.				

	Los talleres referido a la independencia de las adolescentes son coherentes con la toma de decisiones y con el proyecto de vida				
	Los talleres para desarrollar el liderazgo se relacionan con la resolución de conflictos y la realización de acciones a favor del bienestar común.				
Evaluación	Los instrumentos de evaluación de los talleres guardan relación con los indicadores de las habilidades asertivas.				
Sub total					
Total					
Valoración					

XIII. MODELO TEÓRICO DE LA PROPUESTA



Fuente: Araujo, E. D. (2018). Programa de habilidades asertivas. Investigadora. Modelo teórico de la propuesta. Jaén – Perú.

VIII. REFERENCIAS

- Acosta, R. (2004). La autoestima en la educación. *Límite: revista de filosofía y psicología*, 1 (11), 86-99.
- Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1978). *Your Perfect ROI: A Guide to Assertive Behavior*. San Luis Obispo, California: Impact, 1978 (3rd edition).
- Alberti, R. E., Emmons, M. L., Fodor, I. G., Galassi, J. P., Galassi, M. D., Garnett, L., Jakubowski, P. Y Wolfe, J. L.: A statement of "Principles for ethical practice of assertive behavior training". In R. E. Alberti (ed.), *Assertiveness: Innovations, Applications, Issues*. San Luis Obispo, California: Impact, 1977.
- Alcántara, J. (1990). *Como educar la autoestima*. España: Editorial CEAC S. A.
- Aldana, K. (2012). *Programa de apoyo a la autoestima para niños y niñas víctimas de bullying*. Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades. Guatemala.
- Álvarez A, Sandoval G, Velásquez S. (2010). Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia. Tesis de Bachiller. Universidad Austral de Chile.
- Anónimo. (s/f). Obtenido de <https://documents.mx/download/link/tecnicas-de-dinamica-de-grupo>
- Angione, G. (2016). *Acoso escolar, autoestima y ansiedad en adolescentes*. Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Sede Lomas de Zamora. Argentina.
- Arias, W. (2013). Agresión y violencia en la adolescencia: La importancia de la familia. *Avances en Psicología*, 21(1), 23-34.
- ASAM. (11 de Octubre de 2002). *Principios guías para programas de prevención y tratamiento*. Obtenido de http://acpon1.ponce.inter.edu/cai/plan_control/Principios_Guias.pdf
- Baique. B. (2017). "El Programa de Asistencia a Víctimas y Testigos y su aplicación en la investigación del delito, en el distrito judicial de Lambayeque". Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque – Perú.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Ediciones. Espasa - Calpe, Madrid, España.

- Barreto, A. (2010). Autoestima de calidad. Recuperado de <http://www.mailxmail.com/curso-autoestima-calidad/autovaloracion>
- Barroso, M. (2000). *Autoestima. Ecología y Catástrofe*. Caracas: Editorial Galac, S.A.
- Beauregard L. Bouffard R. y Duclos G. (2005). Autoestima para quererse más y relacionarse mejor. De Ediciones Narcea, S.A. Recuperado de <http://books.google.com.gt/books/about/Autoestima.html?id=e5ppgHDeN2UC>
- Becker DF y Grilo CM (2006). Prediction of drug and alcohol abuse in hospitalized adolescents: Comparisons by gender and substance type. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1431-1440.
- Bereche, V. y Osoreo, D. (2015). *Nivel de autoestima en los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa privada "Juan Mejía Baca" de Chiclayo Agosto, 2015*. Universidad Privada Juan Mejía Baca. Chiclayo, Perú.
- Branden, (1998). *Los seis pilares de la autoestima*. Segunda Edición, Editorial Paidós, Barcelona.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Revista Estudios de psicología* 13, 52 – 62.
- Caballo, V. E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia, España: Promolibro.
- Caño, A. & Rodríguez, C. (2012) *Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Cao, M. (2013). *Desventuras de la autoestima adolescente. Hacia una clínica del enemigo íntimo*. Buenos Aires: Windú.
- Carbajal, A., Rojas, M., y Saldaña, C. (2011). La baja autoestima y su influencia en las relaciones interpersonales de los alumnos y alumnas del nivel secundario de la Institución Educativa Antenor Orrego de Bellavista”, año, 2011. Universidad César Vallejo. Jaén – Perú.
- Carrillo, I. (1991) Habilidades sociales, en M. Martínez y J. M. Puig (Coords.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, pp. 131-142 (Barcelona, Graó).

- Carrillo, L. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. España.
- Castañeda, A. (2013). *Autoestima, claridad de autoconcepto y salud mental en adolescentes de Lima Metropolitana* (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5094/CASTANEDA_DIAZ_ANNA_AUTOESTIMA_ADOLESCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Casullo, M. M. & Castro Solano, A. (2001). Patrones de personalidad, síndromes clínicos y bienestar psicológico en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7 (2), 129-140
- Cataño D, Restrepo S, Portilla N, Ramírez H. (2008). Autoestima y sexualidad en adolescentes: validación de una escala. *Investigaciones Andinas*; 10(16): 57-66,
- Cava MJ, Murgui S y Musitu G (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20, 389-395.
- CEDRO. (s/f). *Aspectos de evaluación para la prevención integral*.
- Coria, B. (06 de Marzo de 2014). *Tipos de discriminación*. Obtenido de <http://discriminativo.blogspot.pe/>
- Clark, A., Cledes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Debate.
- Cledes, H. y Bean, R. (1995): *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Coopersmith, S. (1981). *The Antecedents of Self — Esteem*. Consulting Psychologists. Press 2 nd Edition. E.E.U.U.
- Coopersmith, S. (1990). *Inventario de Autoestima*. Palo Alto. Consulting Psychologists Press, Inc.
- Coopersmith, S. (1995). *The Antecedents of Self Esteem Consulting*. USA: Psychologist Press.
- Coopersmith, S. (1995). *The Antecedents of Self Esteem Consulting*. USA: Psychologist Press.

- Craighead, E.; McHale, S. y Poper, A. (2001). *Self-Esteem Enhancement With*
- De Irala, J., Corcuera, P., Osorio, A. & Rivera, R. (2010). *Estilos de vida de los adolescentes peruanos*. Lima: Universidad de Piura, Universidad de Navarra, Intermedia Consulting. Recuperado de <http://www.slideshare.net/intermediaconsulting/libro-estilo-de-vida-de-losadolescentes-peruanos>
- De Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Díaz–Aguado (1998). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz, K. (2011). *Medición y caracterización de factores familiares, individuales y ambientales en consumo de drogas y no consumo de drogas en adolescentes* (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Bogotá). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4291/1/karinadiazmorales.2011.parte1.pdf>
- Donnellan MB, Trzesniewski KH, Robins RW, Moffitt TE y Caspi A (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behaviour, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328-335.
- Estévez, E., Musitu, G., Murgui, S. & Moreno D. (2008). Clima Familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*. 25(1), 119-128.
- Fensterheim, H. y Baer, J. (1976). *No digas si cuando quieres decir no*. Barcelona: Grijaldo.
- Ferrari J y Díaz Morales J (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 91-96.
- Ferreira, A. (2003). *Sistema de interacción familiar asociado a la autoestima de menores en situación de abandono moral o prostitución*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Lima – Perú.
- Flores, G. (2007). *Escala multidimensional de asertividad*. México: Editorial Manual. Moderno. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3823454>

- Funes, J. (2010). *9 ideas clave para educar en la adolescencia*. Graó. FUNDACIÓN GITANO. (s/f). Obtenido de <http://www.gitanos.org/upload/53/85/2.pdf>
- García JM, Zaldívar F, López F y Molina A. (2009). The role of personality variables in drug abuse in a Spanish university population. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 7, 475-487.
- García, A. (2007). *Asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de la educación social*. Revista de educación. Universidad de Huelva, 12.
- García, E. y Magaz, A. (1992). *Autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales (ADCAs)*. Editorial ALBOR-COHS.
- García, M. y Magaz, A. (2003). *Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1. Manual Técnico*. Lima: Departamento de Investigación y Estudio del Equipo ALBOR de Psicología.
- Gila A, Castro J, Gómez MJ y Toro J (2005). Social and body self-esteem in adolescents with eating disorders. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1, 63-71.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairos.
- Goleman, D. (2002) *Inteligencia emocional*. Kairos.
- González, N. (2001). *La autoestima: medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser*. (1ª ed.) Editorial México, México.
- Guadalupe, M. (31 de Enero de 2013). *Basta Ya de discriminación*. Obtenido de <http://discrimiluz.blogspot.pe/>
- Holmes, J. (2001). *The search for the secure base: Attachment theory and psychotherapy*. London and New York.:Brunner- Rutledge.
- Hurtado, J. (2000), *Metodología de la Investigación Holística*. (3ª. ed.). Fundación SYPAL. Caracas.
- INEI. (2014). Día mundial de la población [Internet]. Lima; 2014 p. 1–48. Recuperado de: HTTP://www.inei.gob.pe/MEDIA/MENURECURSIVO/PUBLICACIONES_DIGITALES/EST/LIB1157/LIBRO.PDF

- Instituto de Salud Mental Honorio Delgado - Hideyo Noguchi, (2009). Estudio epidemiológico de salud mental en la sierra rural 2008 [Internet]. Castillo DJS, editor. Lima - Perú; 2009. Recuperado de: <http://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/2008-ASM-EESMSR/files/res/downloads/book.pdf>
- Karatzias A, Power KG y Swanson V (2001). Predicting use and maintenance of use of substances in Scottish adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 465-484.
- Kavas A (2009). Self-esteem and health-risk behaviors among Turkish late adolescents. *Adolescence*, 44, 187-198.
- Kindlundh AMS, Hagekull B, Isacson DGL y Nyberg F (2001). Adolescent use of anabolic-androgenic steroids and relations to self-reports of social, personality and health aspects. *European Journal of Public Health*, 11, 322-328.
- Kling KC, Hyde JS, Showers CJ y Buswell BN (1999). Gender differences in self-esteem: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Lopez de Dicastillo, N; Iriarte, C, y González, C. (2004). Aproximación y revisión del concepto "competencia social". *Revista Española de Pedagogía* 62 (227), 143-158. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866882>
- López, P. (s/f) Educar en la autoafirmación. Recuperado de <http://www.eduinnova.es/abril2010/autoafirmacion.pdf>
- Lorr, M., More, W., & Mansueto, C. (1981). The structure of assertiveness: A confirmatory study. *Behavior Research and Therapy*, 19, 153-156.
- Martínez B, Murgui S, Musitu G y Monreal MC (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.
- Maslow, A. (1968) *A theory of human motivation-* Psychological Review # 50; y *Toward a psychology of being*-John Wiley & Sons.
- Maslow, A. (1975), *Motivación y Personalidad*, Sagitario, Barcelona.
- McKay, M. y Fanning, P. (1999). *Autoestima. Evaluación y Mejora*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.

- Mendez, D. (2015). *La autoestima y su relación con la agresividad que presentan los adolescentes de 15 a 17 años de edad*. Quito: Universidad Central de Ecuador.
- Michelson L., Sugai D. P., Wood R. y Kazdin A. (1987). *Las Habilidades Sociales en la Infancia. Evaluación y Tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca
- MINSA (2009). *Análisis de situación de salud de las y los adolescentes*. Lima - Perú; 2009. p. 100.
- MINEDU. (2006). *Sesiones de tutoría para los niveles de educación primaria y secundaria*. Lima: MINEDU.
- MINEDU. (25 de Junio de 2015). *Sesiones de tutoría*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/269667651/Sesiones-de-Tutoria>
- Monjas, M. I. (1997). *Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar*. En M.A. Verdugo et. Al. (eds.). *Evaluación curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- Monjas, M. I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo* (Serie colección Nº 146). España: Centro de Investigación y Documentación Educativa- CIDE. España.
- Moreno D, Estévez E, Murgui S y Musitu G (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*. ISSN 1409-4703.
- Ochoa, R. (2008). *La autoestima y la experiencia espiritual en el adolescente postmoderno*. Universidad Vasco de Quiroga.
- Olivares, J. (2005). *Programa IAFS. Protocolo para el tratamiento de la fobia social en adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Owen, E. (2007). Diccionario de competencias. *Revista Ser Mejores*, 1, 8.
- Palacios, L. (2016). *Nivel de autoestima en adolescentes de 5to. y 6to. Grado de educación primaria de la Institución Educativa Nº 3059 República de Israel, Comas – 2015*. Universidad de Ciencias y Humanidades. Los olivos – Perú.

- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (1989). *Desarrollo Humano*. México: Mc. Graw Hill.
- Paula, I. (1998). *Las habilidades sociales en el marco de la intervención psicopedagógica*. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords). *Manual de orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis, Walters Kluwer.
- Pick, W. y Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. México: IMIFAP/Limusa
- Pinazo S, Pons J y Carreras A (2002). El consumo de inhalables y cánnabis en la preadolescencia: análisis multivariado de factores predisponentes. *Anales de Psicología*, 18, 77-93.
- Pope A, Mchale S, Craighead W. (1988). *Self — Esteem Enhancement with Children and Adolescents*. U.S.A.
- Pope, A. W.; McHale, S. M. & Craighead, W. E. (1996). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pope, A. W.; McHale, S. M.; Craighead, W. E. (1988) *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Pergamon, Nueva York.
- Pope, A. W.; McHale, S. M.; Craighead, W. E. (2001). *Self-Esteem Enhancement With*.
- Pulido, F. (2011). Motivación y autoconfianza en deportistas. Recuperado de: <http://defidepor25.ugr.es/acrd/alumnos/document/clases/14.pdf>
- Reasoner, R. (1982). *Building self-esteem. Parent's guide*. Palo Alto, California.
- Rich, A. R. y Schroeder, H. E. (1976) *Research issues in assertiveness training*. *Psychological Bulletin*, 83, 1081-1096.
- Rimari. (2002). *Cómo desarrollar la autoestima de nuestros educandos*. *INNOVANDO Revista Nº 07 del Equipo de Innovaciones Educativas – DINESST – MED*. Diciembre, 2002.
- Riso, W. (2008). *Cuestión de dignidad*. (2ª. ed.) Colombia: Editorial Norma.
- Robins RW, Donnellan MB, Widaman KF y Conger RD (2010). Evaluating the link between self-esteem and temperament in Mexican origin early adolescents. *Journal of Adolescence*, 33, 403-410.
- Roca, E. (2003,2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia social*. Valencia: ACDE Ediciones.

- Roca, E. (2013). *Autoestima sana. Una visión actual, basada en la investigación*. Segunda edición. Valencia.
- Rodríguez C, Caño A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*; 12(3): 389-403
- Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). *Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención*. Facultad de Psicología, Universidad de Málaga, España.
- Rodríguez, E. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill.
- Rojas, L. (2008). *La Autoestima. Nuestra fuerza secreta*. Bilbao: Espasa.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent Self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1996) *Counseling the Self*. New York: Basic Book.
- Salazar L, DiClemente R, Wingood G, Crosby R, Harrington K, Davies S, Hook E y Oh M. (2004). Self-concept and adolescents' refusal of unprotected sex: A test of mediating mechanisms among African American girls. *Prevention Science*, 5, 137-149.
- Sánchez, P. (2008). Autoconfianza. Consultado el 03 de marzo de 2011. (En red). Recuperado de: <http://pisaal.blogia.com/2008/062706- autoconfianza.php>
- Sánchez, S. (2016). *Autoestima y conductas autodestructivas en adolescentes (Estudio realizado con adolescentes de 14 a 17 años en el instituto IMBCO de Nebaj, Quiché)*. Universidad Rafael Landívar. Facultad De Humanidades. Quetzaltenango, Guatemala.
- Santrock, (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.
- Satir, V (2002) *Terapia familiar paso a paso*. Segunda Edición, México.
- Scheier L, Botvin G, Griffin K y Díaz T (2000). Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use. *Journal of Early Adolescence*, 20, 178-209.
- Secretariado General de las Naciones Unidas (2007). *Estudio sobre la Violencia en contra de los Niños*.
- Silva-Escorcia, I. (2014). *Autoestima, adolescencia y pedagogía*. Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos. Cuernavaca, Morelos, México.

- Sistema de las Naciones Unidas de El Salvador. (2008). *Situación y desafíos de la juventud en Iberoamérica*.
- Speranza, A. (2006). *Ecología profunda y autorrealización*. Introducción a la filosofía ecológica de Arne Naess. Buenos Aires: Biblos.
- Steiner, D. (2005). *La teoría de la autoestima en el proceso terapéutico para el desarrollo del ser humano*. Tecana American University. Bachelor Of Arts In Psychology. Maracaibo.
- Tarazona, D. (2005). *Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media: un 66 estudio factorial según pobreza y sexo*. Revista de Investigación en Psicología. Vol. 8. Pp. 57-65.
- Tixe, D. (2012). "La Autoestima en adolescentes víctimas del fenómeno de *Bullying*". Universidad Central del Ecuador. Facultad de Ciencias Psicológicas. Quito – Ecuador.
- Trzesniewski KH, Donnellan MB, Moffitt TE, Robins RW, Poulton R y Caspi A (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behaviour, and limited economic prospects during adulthood. *Development Psychology*, 42, 381-390.
- UNICEF (2008). *Desarrollo positivo adolescente en América Latina y el Caribe*. Panamá.
- UNICEF. (2011). *La adolescencia Una época de oportunidades*. David Anthony CB, editor. Nueva York; 2011 p. 148. Recuperado de: www.unicef.org/sowc2011
- Universidad Nacional de Trujillo (s/f). *Material autodidáctico de consulta. Modulo. Investigación*. Diplomados, cursos, especializaciones. pp. 95.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS
- Vernieri, M. (2006). *Adolescencia y autoestima*. 2ª ed. Buenos Aires: Bonum.
- Valenzuela, M. d. (2009). *Y tú ¿cómo discriminas?* México: CONAPRED.
- Vega, T., & Buitrago, D. (2012). *Aplicación de talleres lúdicos para el fomento de la autoestima en los niños que acuden a la ludoteca "Ama a la niñez" en Armenia*. Salento: GI School.

- Voli, F. (1996): *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa*. Madrid: PPC.
- Wilber, K. (1995). *El proyecto Atman*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Wilber, K. (1995). *El proyecto Atman*. Barcelona: Editorial Kairós.
- William C, Chan S, Chung O y Chui M (2010). Relationships among mental health, self-esteem and physical health in Chinese adolescents. *Journal of Health Psychology* 15, 96-106.
- Wolpe, J. (1977). *La práctica de la terapia de conducta*. México: Trillas, 1977.
- Zafrilla y Laencina (s/f). Autocontrol. Escuela de Administración Pública de la Región de Murcia. Recuperado de [file:///C:/Users/Armando/Downloads/54588-autocontrol%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Armando/Downloads/54588-autocontrol%20(2).pdf)

ANEXOS

ANEXO N° 01

CUESTIONARIO PARA ANALIZAR EL NIVEL DE AUTOESTIMA

Este cuestionario tiene por finalidad recoger información sobre el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén, las respuestas serán totalmente confidenciales. Por lo que te pedimos que seas muy sincera al contestar. Recuerde que no hay respuestas buenas o malas, sino diferentes formas de pensar, sentir y actuar y es lo que se pide que se conteste. Les agradeceré responder lo más honestamente posible.

Instrucciones:

Lee cada uno de los ítems y selecciona **UNA** de las tres alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando el número (del 1 al 3) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. Marca el número en el casillero correspondiente, de acuerdo a las valoraciones: Nunca (1); A veces; (2); y Siempre (3).

Ítems		Valoración		
		Nunca (1)	A veces (2)	Siempre (3)
AUTOIMAGEN	1. Demuestras un conocimiento claro y objetivo de ti misma	1	2	3
	2. Aceptas y valoras tus debilidades, potencialidades y virtudes.	1	2	3
	3. Presentas una autopercepción coherente y positiva de ti misma.	1	2	3
AUTOVALORACIÓN	4. Te sientes valorada por los demás y crees que eres importante.	1	2	3
	5. Te valoras y confías que eres capaz de enfrentar retos y adversidades.	1	2	3
	6. Expresas una personalidad firme, segura y competente.	1	2	3
AUTOCONFIANZA	7. Pones en práctica tus capacidades para realizar diferentes tareas y/o actividades de manera correcta y eficiente.	1	2	3
	8. Expresas autonomía para enfrentar desafíos y solucionar tus propios problemas sin perjudicar a los demás.	1	2	3
	9. Tienes seguridad en ti misma y crees que lo que haces es lo mejor para ti.	1	2	3
AUTOCONTROL	10. Expresas actitudes positivas para organizarte, cuidar tu salud y ordenar las actividades que realizas en tu vida diaria.	1	2	3
	11. Eres capaz de autorregular tus emociones de ira, cólera, agresividad consigo mismo y en tus relaciones interpersonales.	1	2	3
	12. Eres consciente de respetar las normas y reglas de convivencia dentro y fuera de tu hogar.	1	2	3
AUTOAFIRMACIÓN	13. Tomas decisiones responsables y asumes compromisos para cumplirlas.	1	2	3
	14. Expresas con autonomía y libertad lo que piensas y sientes; asumiendo con responsabilidad las consecuencias.	1	2	3
	15. Demuestras que eres capaz de comunicarse en forma directa, abierta, franca y adecuada con facilidad y firmeza ante cualquier persona.	1	2	3

AUTOREALIZACIÓN	16. Tienes claridad de lo que quiere ser en el futuro como persona y la profesión que deseas alcanzar	1	2	3
	17. Eres consciente que las cosas que realizas son coherentes y le dan sentido a tu vida trayendo vivencias y experiencias significativas.	1	2	3
	18. Planificas tu proyecto de vida donde estableces objetivos y metas orientadas a la realización personal de tu existencia.	1	2	3
	Sub total			
	Total			
	Calificativo			

ANEXO N° 02

FICHA TÉCNICA DEL CUESTIONARIO

1. Nombre del instrumento:

Cuestionario para analizar el nivel de autoestima.

2. Autoras del instrumento.

Creado por:

Br. Evelyn Diana Araujo Novoa

3. Objetivo instrumento.

Evaluar y analizar el nivel de autoestima en las adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén.

4. Usuarios y propósito.

Se recogió información de 35 adolescentes beneficiarias de la Unidad de asistencia inmediata a víctimas y testigos de Jaén; y su propósito se expresó en diagnosticar el nivel de autoestima en sus dimensiones: Autoimagen, autovaloración, autoconfianza, autocontrol, autoafirmación, y autorrealización.

5. Modo de aplicación.

1º El cuestionario estuvo diseñado en 18 ítems: 03 ítems se corresponden con la dimensión *autoimagen*; 03 con *autovaloración*; 03 con *autoconfianza*, 03 con *autocontrol*; 03 con *autoafirmación*; y 03 con *autorrealización*; los criterios de valoración son: Nunca, (1); A veces, (2); y Siempre (3). Los mismos que tuvieron relación con los indicadores de la variable dependiente: Autoestima.

2º Las adolescentes desarrollaron la encuesta en forma individual y con el acompañamiento o monitoreo de la investigadora, consignando los datos requeridos de acuerdo a las indicaciones para el desarrollo de dicho instrumento de evaluación.

3º La encuesta se aplicó en forma intermitente a los sujetos de estudio antes descritos.

4º Su aplicación tuvo como duración 40 minutos aproximadamente, y los materiales que utilizarán son: 1 bolígrafo, 1 lápiz, y sus respectivas explicaciones por parte de la responsable de la investigación.

6. Estructura del instrumento.

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Autoimagen	Presenta un conocimiento de sí mismo.	Ítems 01
	Reconoce y acepta sus debilidades y virtudes.	Ítems 02
	Demuestra una autopercepción coherente y positiva propia.	Ítems 03
Autovaloración	Asume actitudes de valoración propia y hacia los demás.	Ítems 04
	Demuestra su valía personal para enfrentar retos y adversidades.	Ítems 05
	Presenta una personalidad firme, segura y competente.	Ítems 06
Autoconfianza	Demuestra que es capaz de realizar diferentes cosas de manera correcta a pesar de la diversidad.	Ítems 07
	Muestra autonomía para enfrentar retos y solucionar sus problemas.	Ítems 08
	Muestra seguridad en sí mismo y cree en sus propias capacidades y potencialidades.	Ítems 09
Autocontrol	Organiza, cuida y ordena bien su vida y su salud	Ítems 10
	Autorregula sus emociones y promueve buenas relaciones interpersonales	Ítems 11
	Autodisciplina sus comportamientos y conductas.	Ítems 12
Autoafirmación	Demuestra capacidad para tomar decisiones responsables.	Ítems 13
	Expresa sus sentimientos, pensamientos y emociones con firmeza y libertad.	Ítems 14
	Asume actitudes asertivas en sus relaciones interpersonales.	Ítems 15
Autorrealización	Construye su proyecto de vida de acuerdo a sus intereses y motivaciones.	Ítems 16
	Expresa satisfacción de lo que realiza, generando beneficio para sí y para otras personas.	Ítems 17
	Expresa actitudes positivas para trascender y lograr lo que se propone.	Ítems 18

7. Escalas

7.1 Escala general.

Valoración	Nivel	Puntaje	Rango
Nunca	Baja	1	[01 – 18 puntos]
A veces	Medio	2	[19 – 36 puntos]
Siempre	Alta	3	[37 – 54 puntos]

7.2 Escala específica.

Valoración / Nivel	Programa de autoestima					
	Autoimagen	Autovaloración	Autoconfianza	Autocontrol	Autoafirmación	Autorrealización
Nunca – Baja (1)	[01 – 03 puntos]	[01 – 03 puntos]	[01 – 03 puntos]	[01 – 03 puntos]	[01 – 03 puntos]	[01 – 03 puntos]
A veces - Medio (2)	[04 – 06 puntos]	[04 – 06 puntos]	[04 – 06 puntos]	[04 – 06 puntos]	[04 – 06 puntos]	[04 – 06 puntos]
Siempre – Alta (3)	[07 – 09 puntos]	[07 – 09 puntos]	[07 – 09 puntos]	[07 – 09 puntos]	[07 – 09 puntos]	[07 – 09 puntos]

Para determinar los niveles se asumió la propuesta de Rosenberg (1965), quien expone que la autoestima está dividida en tres niveles:

(1): Alta autoestima: el adolescente se define como bueno y se acepta plenamente.

(2): Mediana autoestima: el adolescente no se considera superior a otros, ni tampoco se acepta a sí mismo plenamente.

(3): Baja autoestima: el adolescente se considera inferior a los demás y hay desprecio hacia sí mismo.

8. Validación:

Por juicio de expertos.

ANEXO N° 03
VALIDACIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO

INFORME DE VALIDACIÓN A JUICIO DE EXPERTO

1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

PROGRAMA DE HABILIDADES ASERTIVAS PARA FORTALECER LA AUTOESTIMA EN LAS ADOLESCENTES BENEFICIARIAS DE LA UNIDAD DE ASISTENCIA INMEDIATA A VÍCTIMAS Y TESTIGOS DE JAÉN, 2017

2. INSTRUMENTO

CUESTIONARIO PARA PARA ANALIZAR EL NIVEL DE AUTOESTIMA.

3. EXPERTO (A)

NOMBRES APELLIDOS: Carlos Humberto Flores Gálvez

INSTITUCIÓN: Unidad de Víctimas y Testigos Jaén - Ministerio Público

GRADO ACADÉMICO: Magister

REGISTRO A.N.R.: CPSP 11884

4. INVESTIGADORA

Br. EVELYN DIANA ARAUJO NOVOA

5. VALORACIÓN DE ITEMS

VARIABLE: AUTOESTIMA.

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado para su comprensión y análisis.																			X	
VOCABULARIO	Es apropiado a las adolescentes beneficiarias.																			X	
OBJETIVIDAD	Está expresado en indicadores precisos y claros.																			X	
ORGANIZACIÓN	Presentan los ítems una organización lógica y sistémica.																				X
PERTINENCIA	Los ítems corresponden a los indicadores que se evaluarán.																				X
INTENCIONALIDAD	Evalúa el nivel de autoestima en sus diferentes dimensiones.																			X	
CONSISTENCIA	El instrumento se basa en teorías pertinentes con las variables de estudio.																				X
COHERENCIA	El instrumento presenta coherencia entre ítems, indicadores, dimensiones y variable.																				X
METODOLOGÍA	El instrumento responde al propósito de la investigación.																				X

6. SUGERENCIAS

Comunicar la Confidencialidad y la Veracidad de la
Información a obtener.

7. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

Se sugiere aplicar el Instrumento por que
guarda relación con los Indicadores.

8. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 97.77

9. LUGAR Y FECHA: Jaén, 03 de Noviembre del 2017



Mg. Carlos Humberto Flores Gálvez
PSICÓLOGO
Unidad de Asistencia a Víctimas y Testigos
del Ministerio Público de Jaén
DISTRITO FISCAL DE LAMBAYEQUE

FIRMA: _____

INFORME DE VALIDACIÓN A JUICIO DE EXPERTO

1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

PROGRAMA DE HABILIDADES ASERTIVAS PARA FORTALECER LA AUTOESTIMA EN LAS ADOLESCENTES BENEFICIARIAS DE LA UNIDAD DE ASISTENCIA INMEDIATA A VÍCTIMAS Y TESTIGOS DE JAÉN, 2017

2. INSTRUMENTO

CUESTIONARIO PARA ANALIZAR EL NIVEL DE AUTOESTIMA.

3. EXPERTO (A)

NOMBRES APELLIDOS: Sonia Amparo Pastor Altamirano

INSTITUCIÓN: Centro Pastoral de Salud del Vicariato de Jaén

GRADO ACADÉMICO: Magister en Gerencia Social

REGISTRO A.N.R.: CASP N° 5757

4. INVESTIGADORA

Br. EVELYN DIANA ARAUJO NOVOA

5. VALORACIÓN DE ITEMS

VARIABLE: AUTOESTIMA.

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 -100			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado para su comprensión y análisis.																				X
VOCABULARIO	Es apropiado a las adolescentes beneficiarias.																			X	
OBJETIVIDAD	Está expresado en indicadores precisos y claros.																				X
ORGANIZACIÓN	Presentan los ítems una organización lógica y sistémica.																			X	
PERTINENCIA	Los ítems corresponden a los indicadores que se evaluarán.																				X
INTENCIONALIDAD	Evalúa el nivel de autoestima en sus diferentes dimensiones.																			X	
CONSISTENCIA	El instrumento se basa en teorías pertinentes con las variables de estudio.																				X
COHERENCIA	El instrumento presenta coherencia entre ítems, indicadores, dimensiones y variable.																			X	
METODOLOGÍA	El instrumento responde al propósito de la investigación.																				X

6. SUGERENCIAS

Utilizar un lenguaje apropiado para informar el contenido del instrumento.

7. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

Aplicar el instrumento en forma personalizada y que guarde pertinencia en las interrogantes.

8. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 97.77

9. LUGAR Y FECHA: Jaén, 07 de Noviembre del 2017

FIRMA:


Mg. Sonia Amparo Pastor Altamirano
TRABAJADORA SOCIAL
C.A.S.P. N° 5757

INFORME DE VALIDACIÓN A JUICIO DE EXPERTO

1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

PROGRAMA DE HABILIDADES ASERTIVAS PARA FORTALECER LA AUTOESTIMA EN LAS ADOLESCENTES BENEFICIARIAS DE LA UNIDAD DE ASISTENCIA INMEDIATA A VÍCTIMAS Y TESTIGOS DE JAÉN, 2017

2. INSTRUMENTO

CUESTIONARIO PARA PARA ANALIZAR EL NIVEL DE AUTOESTIMA.

3. EXPERTO (A)

NOMBRES APELLIDOS: BERNARDO N. CIEZA NEYRA

INSTITUCIÓN: I.E.S.P "VÍCTOR ANDRÉS BELSUNDE"

GRADO ACADÉMICO: MAGISTER EN DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

REGISTRO A.N.R.: A00512/70

4. INVESTIGADORA

Br. EVELYN DIANA ARAUJO NOVOA

5. VALORACIÓN DE ITEMS

VARIABLE: **AUTOESTIMA.**

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado para su comprensión y análisis.																			X	
VOCABULARIO	Es apropiado a las adolescentes beneficiarias.																			X	
OBJETIVIDAD	Está expresado en indicadores precisos y claros.																				X
ORGANIZACIÓN	Presentan los ítems una organización lógica y sistémica.																				X
PERTINENCIA	Los ítems corresponden a los indicadores que se evaluarán.																				X
INTENCIONALIDAD	Evalúa el nivel de autoestima en sus diferentes dimensiones.																				X
CONSISTENCIA	El instrumento se basa en teorías pertinentes con las variables de estudio.																			X	
COHERENCIA	El instrumento presenta coherencia entre ítems, indicadores, dimensiones y variable.																			X	
METODOLOGÍA	El instrumento responde al propósito de la investigación.																				X

6. SUGERENCIAS

PROMOVER UN ESPACIO DE CONCIENCIA CON LAS ADOLESCENTES

7. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

APLIKON E/ INSTRUMENTO TENIENDO EN CUENTA LOS CRITERIOS E
INDICADORES

8. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 97.77

9. LUGAR Y FECHA: JAÉN.
06-NOVIEMBRE 2017



FIRMA: Armando Neptali Cieza Neyra
DNI Nº 27727367
MAGISTER EN INVESTIGACIÓN
Y DOCENCIA SUPERIOR

ANEXO N° 04

ANÁLISIS DE FIABILIDAD ALFA DE CRONBACH DEL CUESTIONARIO

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	35	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	35	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,817	18

Estadísticas de elemento

	Media	Desviación estándar	N
Ítem 01	1,51	,507	35
Ítem 02	1,49	,507	35
Ítem 03	1,63	,490	35
Ítem 04	1,23	,490	35
Ítem 05	1,29	,519	35
Ítem 06	1,20	,473	35
Ítem 07	1,37	,646	35
Ítem 08	1,29	,519	35
Ítem 09	1,26	,505	35
Ítem 10	1,63	,731	35
Ítem 11	1,49	,562	35
Ítem 12	1,31	,530	35
Ítem 13	1,29	,519	35
Ítem 14	1,29	,519	35
Ítem 15	1,26	,505	35
Ítem 16	1,26	,505	35
Ítem 17	1,20	,473	35
Ítem 18	1,23	,490	35

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem 01	22,69	20,810	,237	,817
Ítem 02	22,71	20,387	,332	,812
Ítem 03	22,57	20,723	,269	,815
Ítem 04	22,97	20,264	,376	,809
Ítem 05	22,91	19,787	,457	,805
Ítem 06	23,00	19,529	,577	,799

Ítem 07	22,83	19,734	,351	,812
Ítem 08	22,91	20,492	,299	,813
Ítem 09	22,94	19,232	,604	,796
Ítem 10	22,57	20,017	,247	,822
Ítem 11	22,71	20,681	,228	,818
Ítem 12	22,89	19,928	,414	,807
Ítem 13	22,91	19,787	,457	,805
Ítem 14	22,91	19,787	,457	,805
Ítem 15	22,94	19,585	,520	,801
Ítem 16	22,94	19,997	,423	,807
Ítem 17	23,00	19,647	,547	,800
item1 8	22,97	19,323	,604	,797

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
24,20	22,165	4,708	18

ANEXO N° 05
BASE DE DATOS

N°	AUTOIMAGEN			Puntos	Total	AUTOVALORACION			Puntos	Total
	Ítem 01	Ítem 02	Ítem 03			Ítem 04	Ítem 05	Ítem 06		
1	1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
2	2	2	2	6	Media	1	1	1	3	Baja
3	2	2	2	6	Media	1	1	1	3	Baja
4	2	2	2	6	Media	2	2	2	6	Media
5	1	1	1	3	Baja	2	2	2	6	Media
6	2	1	2	5	Media	2	1	2	5	Media
7	2	2	2	6	Media	1	1	1	3	Baja
8	1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
9	2	2	2	6	Media	1	1	1	3	Baja
10	1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
11	2	2	2	6	Media	1	1	1	3	Baja
12	2	2	2	6	Media	1	1	1	3	Baja
13	2	2	2	6	Media	1	2	1	4	Media
14	1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
15	2	2	2	6	Media	1	1	2	4	Media
16	2	2	2	6	Media	1	1	1	3	Baja
17	1	1	2	4	Media	1	1	1	3	Baja
18	1	1	1	3	Baja	1	2	1	4	Media
19	2	2	2	6	Media	1	1	1	3	Baja
20	2	2	2	6	Media	1	1	1	3	Baja
21	1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
22	2	2	2	6	Media	1	2	3	6	Media
23	1	1	2	4	Media	1	1	1	3	Baja
24	1	1	1	3	Baja	3	1	1	5	Media

25	1	1	1	3	Baja	2	1	2	5	Media
26	2	1	2	5	Media	1	2	1	4	Media
27	1	1	1	3	Baja	1	3	1	5	Media
28	2	1	2	5	Media	1	1	1	3	Baja
29	1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
30	1	2	2	5	Media	2	1	1	4	Media
31	2	2	2	6	Media	1	2	1	4	Baja
32	2	2	2	6	Media	1	1	1	3	Baja
33	1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
34	1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
35	1	2	2	5	Media	2	2	1	5	Media
X.med	1.51	1.49	1.63	4.63		1.23	1.29	1.20	3.71	
S	0.51	0.51	0.49	1.37		0.49	0.52	0.47	1.02	
CV%	33.49	34.13	30.10	29.68		39.90	40.33	39.40	27.37	

Fuente: Cuestionario para analizar el nivel de autoestima, Jaén- 2017

AUTOCONFIANZA			Puntos	Nivel	AUTOCONTROL			PUNTOS	NIVEL
Ítem 07	Ítem 08	Ítem 09			Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12		
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
1	1	3	5	Media	1	1	3	5	Media
3	2	1	6	Media	3	2	1	6	Media
3	1	1	5	Media	3	1	1	5	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
2	1	1	4	Media	1	1	1	3	Media
3	1	1	5	Media	3	1	1	5	Media
1	1	1	3	Baja	1	2	2	5	Media
1	2	1	4	Media	1	2	1	4	Media
1	1	1	3	Baja	3	2	1	6	Media
2	1	1	4	Media	2	1	1	4	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
1	1	2	4	Media	1	1	2	4	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
2	2	1	5	Media	2	2	1	5	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
1	2	3	6	Media	1	2	3	6	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
1	1	2	4	Media	1	1	2	4	Media
2	2	2	6	Media	2	2	2	6	Media
1	2	2	5	Media	1	2	2	5	Media
1	1	1	3	Baja	1	2	1	4	Media
1	1	1	3	Baja	2	2	1	5	Media
1	1	1	3	Baja	2	1	3	6	Media
1	1	2	4	Media	2	1	2	5	Media

1	1	1	3	Baja	2	2	1	5	Media
2	2	2	6	Media	2	2	2	6	Media
1	1	1	3	Baja	2	1	3	6	Media
2	3	1	6	Media	2	3	1	6	Media
1	1	1	3	Baja	2	2	1	5	Media
1	1	1	3	Baja	3	2	1	6	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja
2	2	1	5	Media	2	2	1	5	Media
1.37	1.29	1.29	3.94		1.63	1.49	1.43	4.54	
0.65	0.52	0.57	1.14		0.73	0.56	0.70	1.17	
47.08	40.33	44.53	28.81		44.89	37.83	48.87	25.79	

Fuente: Cuestionario para analizar el nivel de autoestima, Jaén- 2017

AUTOAFIRMACION			Puntos	Nivel	AUTORREALIZACION			Puntos	Nivel	Total	Nivel
Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15			Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18				
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	18	Baja
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	25	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	27	Media
2	2	2	6	Media	2	2	2	6	Media	34	Media
2	2	2	6	Media	2	2	2	6	Media	27	Media
2	1	2	5	Media	2	1	2	5	Media	27	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	25	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	20	Media
2	1	2	5	Media	2	1	2	5	Media	27	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	21	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	23	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	21	Media
1	2	1	4	Media	1	1	1	3	Baja	25	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	18	Baja
1	1	2	4	Media	1	1	2	4	Media	28	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	21	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	19	Media
1	2	1	4	Media	1	1	1	3	Baja	26	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	21	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	23	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	24	Media
1	2	3	6	Media	1	2	3	6	Media	34	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	20	Media
3	1	1	5	Media	3	1	1	5	Media	26	Media
2	1	2	5	Media	2	1	2	5	Media	27	Media
1	2	1	4	Media	1	1	1	3	Baja	25	Media

1	3	1	5	Media	1	3	1	5	Media	26	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	26	Media
1	1	2	4	Media	1	1	1	3	Baja	22	Media
2	1	1	4	Media	1	1	1	3	Baja	28	Media
2	2	1	5	Media	2	2	1	5	Media	28	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	24	Media
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	18	Baja
1	1	1	3	Baja	1	1	1	3	Baja	18	Baja
2	2	1	5	Media	2	2	1	5	Media	30	Media
1.29	1.29	1.26	3.83		1.26	1.20	1.23	3.69		24.34	
0.52	0.52	0.51	1.04		0.51	0.47	0.49	1.08		4.16	
40.33	40.33	40.20	27.24		40.20	39.40	39.90	29.26		17.08	

Fuente: Cuestionario para analizar el nivel de autoestima, Jaén- 2017

ANEXO N° 06

Validación de la propuesta: Programa de habilidades asertivas

















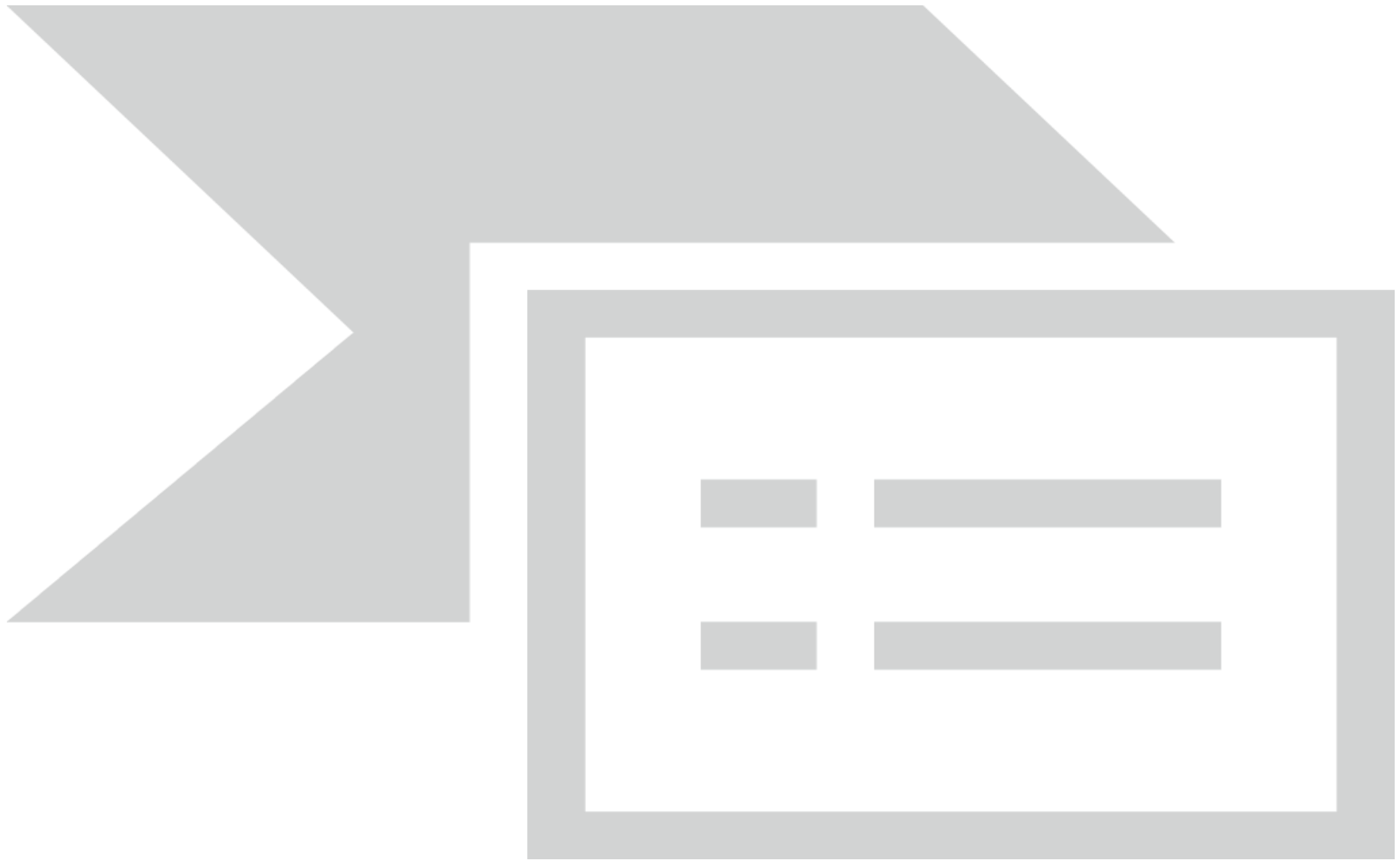


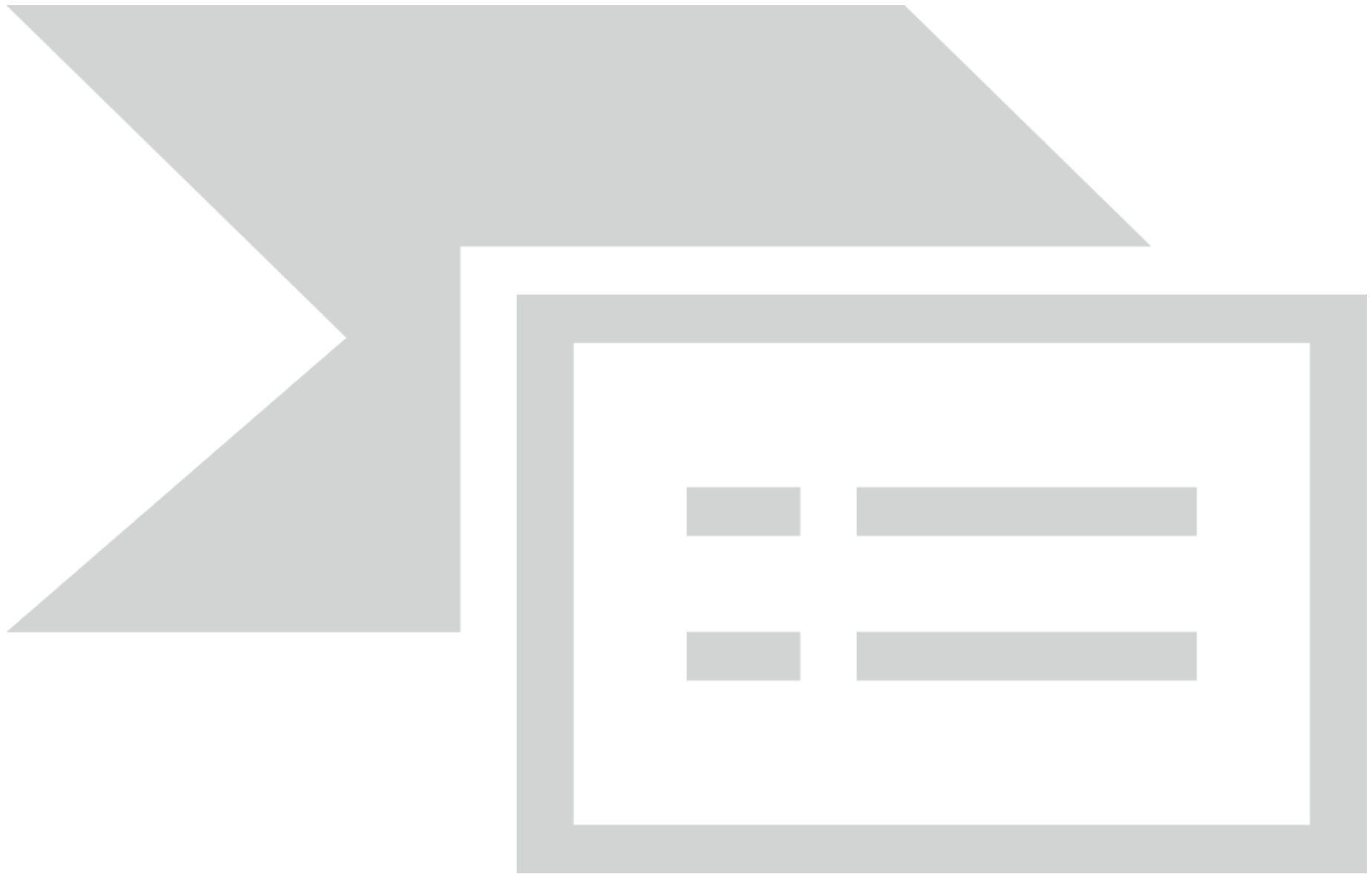














III. SUGERENCIAS:

.....
.....

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Si es posible su Aplicación.

.....
.....

V. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

96.66%

.....
.....

VI. LUGAR Y FECHA:

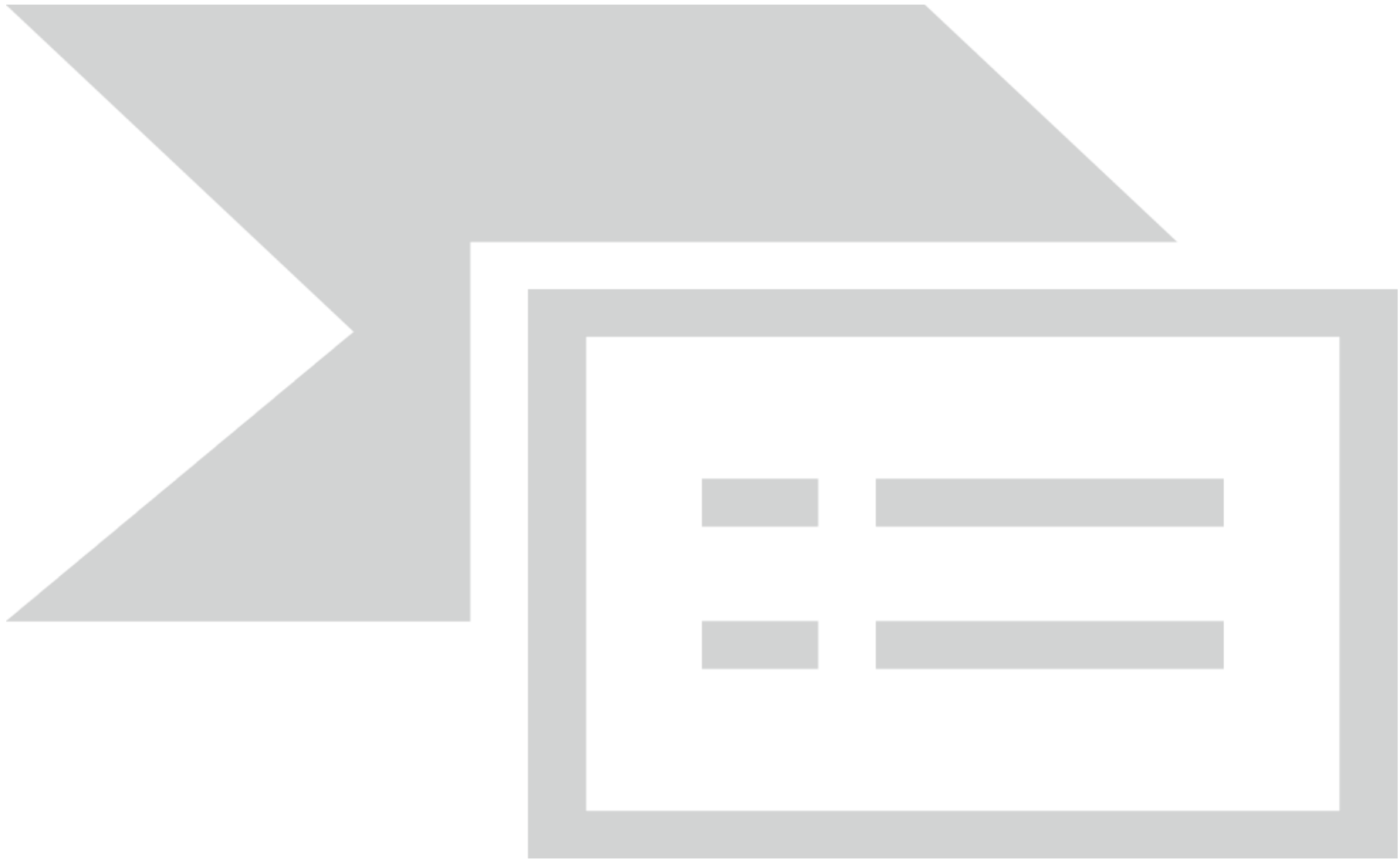
Juan 15 de Diciembre 2017.

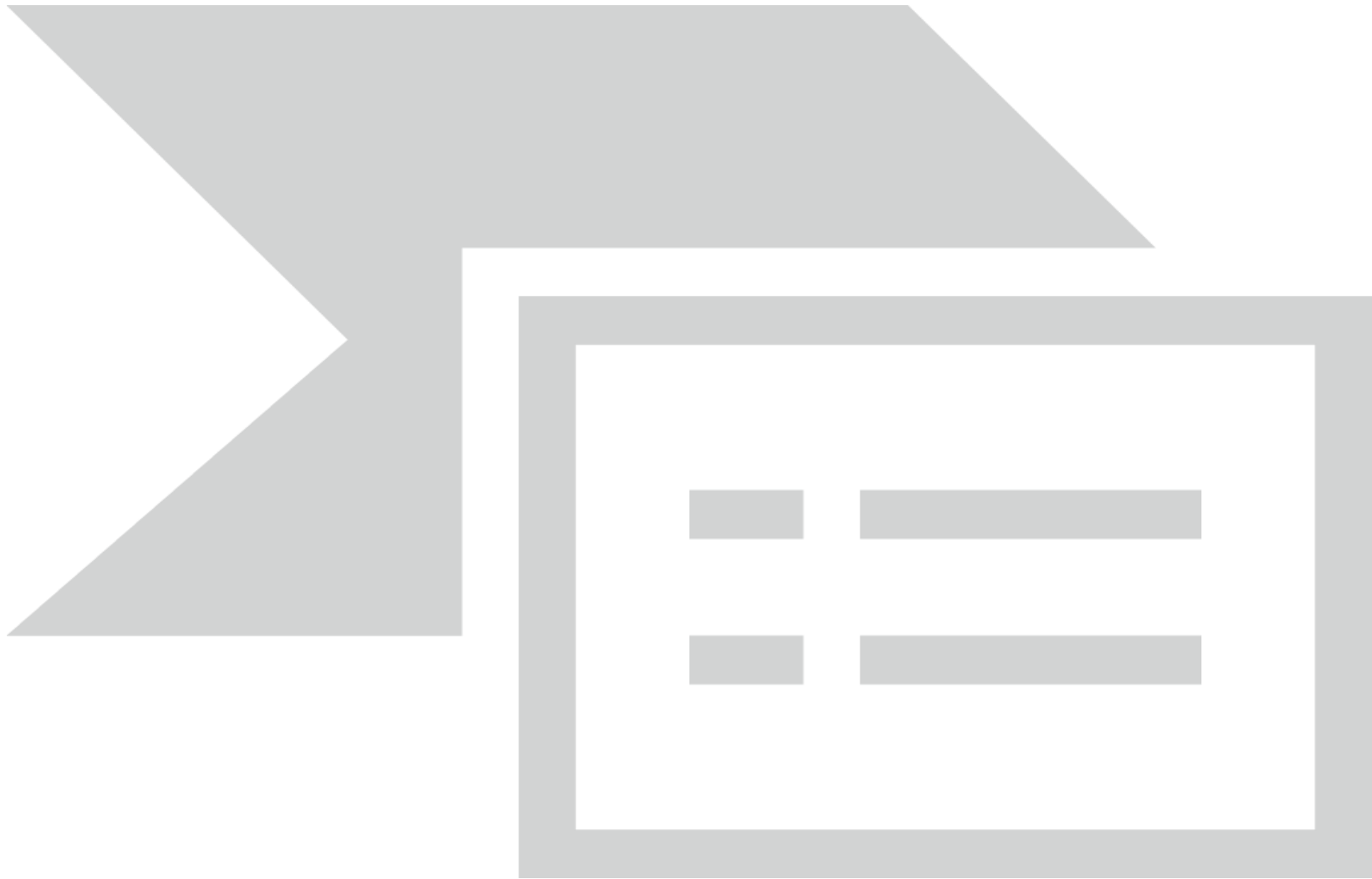
Mg. Sonia Amparo Pastor Altamirano
TRABAJA SOCIAL

FIRMA: C. P. N. 37297

DNI: *18134659*

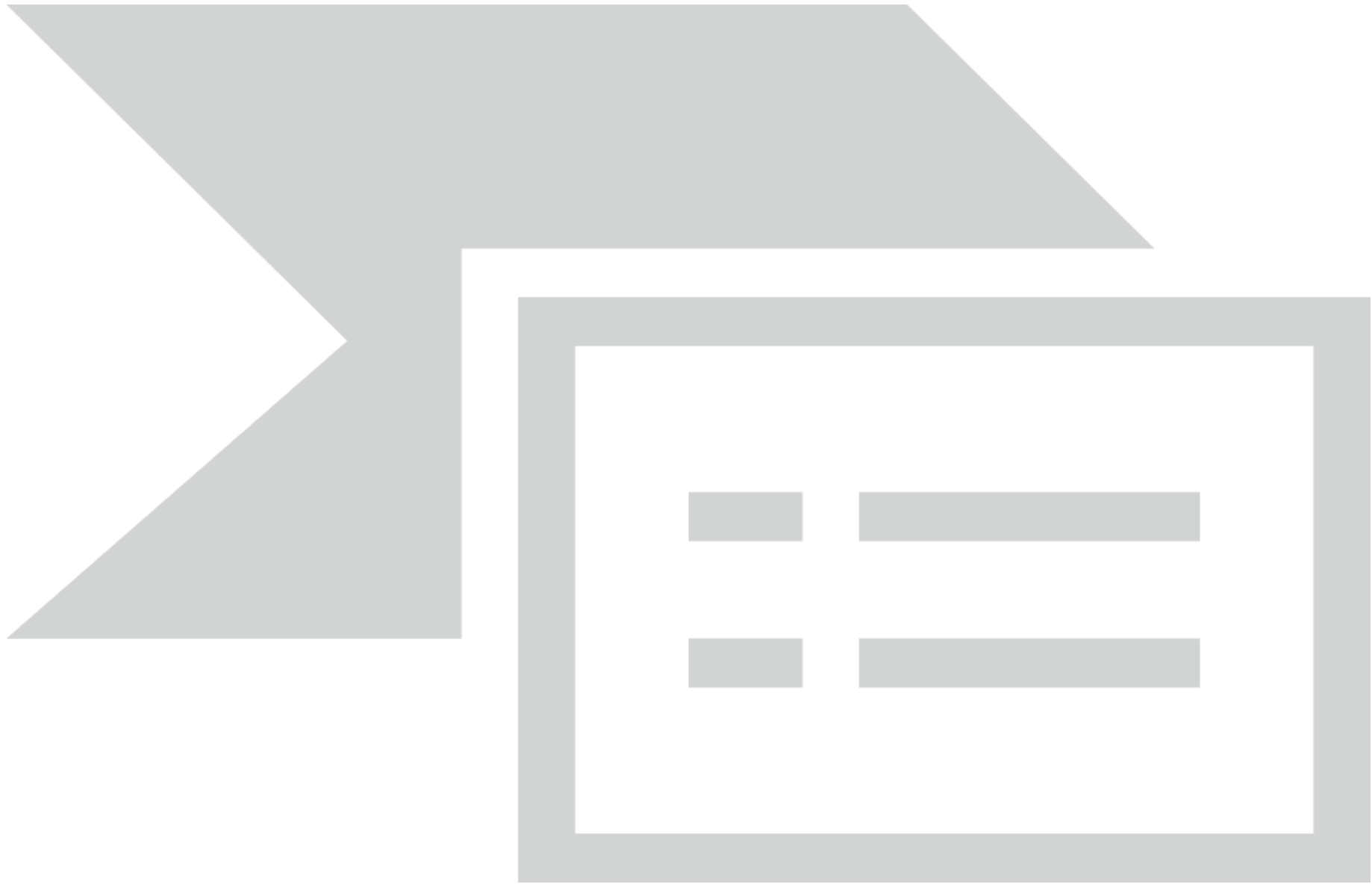






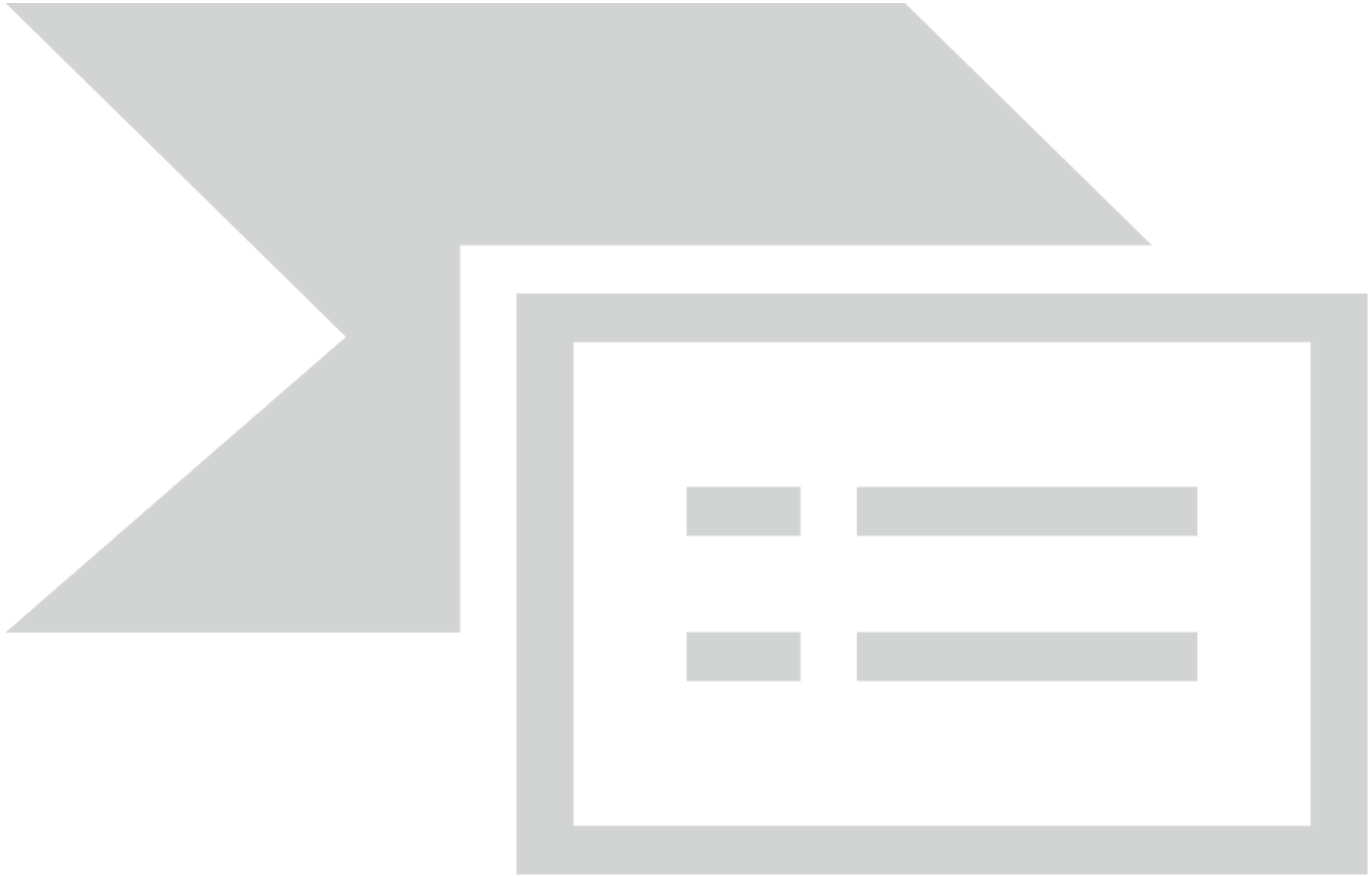
















ANEXO N° 07

Autorización para la ejecución del proyecto de investigación



MINISTERIO PÚBLICO
FISCALÍA DE LA NACIÓN

“Año del Buen Servicio al Ciudadano”

EL COORDINADOR DE LA UNIDAD DE ASISTENCIA INMEDIATA A
VICTIMS Y TESTIGOS;

AUTORIZACIÓN

A la Licenciada EVELYN DIANA ARAUJO NOVOA, participante del programa de Maestría en Gestión Pública de la Universidad César Vallejo – Filial Jaén; para ejecutar el trabajo de investigación titulado: “**PROGRAMA DE HABILIDADES ASERTIVAS PARA FORTALECER LA AUTOESTIMA EN LAS ADOLESCENTES BENEFICIARIAS DE LA UNIDAD DE ASISTENCIA INMEDIATA A VÍCTIMAS Y TESTIGOS DE JAÉN, 2017**”.

Se expide la presente, a solicitud de la parte interesada para los fines pertinentes.

Jaén, 09 de Noviembre de 2017.

Atentamente



Manuel Alejandro Gonzales Díaz
ABOGADO
UAIVT - Ministerio Público Jaén
DISTRITO FISCAL DE LAMBAYEGUE

ANEXO N° 08

Constancia de haber ejecutado el trabajo de investigación



MINISTERIO PÚBLICO
FISCALÍA DE LA NACIÓN

“Año del Buen Servicio al Ciudadano”

EL COORDINADOR DE LA UNIDAD DE ASISTENCIA INMEDIATA A VÍCTIMAS Y TESTIGOS;

CERTIFICA

Que, la Licenciada EVELYN DIANA ARAUJO NOVOA, participante del programa de Maestría en Gestión Pública de la Universidad César Vallejo – Filial Jaén; ha ejecutado en la Unidad de Asistencia Inmediata a Víctimas y Testigos de Jaén que dirijo, el trabajo de investigación denominado: **“PROGRAMA DE HABILIDADES ASERTIVAS PARA FORTALECER LA AUTOESTIMA EN LAS ADOLESCENTES BENEFICIARIAS DE LA UNIDAD DE ASISTENCIA INMEDIATA A VÍCTIMAS Y TESTIGOS DE JAÉN, 2017”**.

Se expide la presente, a solicitud de la parte interesada para los fines pertinentes.

Jaén, 10 de Noviembre de 2017.

Atentamente




Manuel Alejandro Gonzales Diaz
ABOGADO
UAIVT - Ministerio Público Jaén
DISTRITO FISCAL DE LAMBAYEQUE