

**PROYECTO DE RESILIENCIA APLICADO EN
ADOLESCENTES DEL POLÍGONO NORTE,
SEVILLA**



Alumna: Alonso Rodríguez, Lucía.

Doble Grado: Sociología y Trabajo Social.

Asignatura: Trabajo Fin de Grado.

Profesor: Prieto García, José Rafael.

Curso: 2022/2023

Fecha: 02/05/2023

Anexo 2

DOCUMENTO DE VISTO BUENO PARA LA ENTREGA DEL TFG

Yo, D. José Rafael Prieto García con DNI 52244541H como tutor/a del TFG en Trabajo Social titulado: Proyecto de resiliencia aplicado en adolescentes del Polígono Norte, Sevilla, cuya autoría corresponde la estudiante¹: Lucía Alonso Rodríguez.

DECLARO QUE:

Este trabajo cumple con los requisitos de formato y contenido establecidos en la asignatura y, por tanto, doy **Visto Bueno** para su entrega en la (PRIMERA) convocatoria del curso académico 2022-2023.

Fecha: 03/05/2023

Firma del/la tutor/a:

PRIETO GARCIA JOSE RAFAEL - 52244541H Firmado digitalmente por PRIETO GARCIA JOSE RAFAEL - 52244541H
Fecha: 2023.05.03 09:49:48 +02'00'

Firmado por ALONSO RODRIGUEZ LUCIA - ***7422** el día 16/05/2023 con un certificado emitido por AC FNMT Usuarios

¹ En el caso de TFG – ES de modalidad grupal, se debe incluir los nombres de todos/as los/as estudiantes.

PROYECTO DE RESILIENCIA APLICADO EN ADOLESCENTES DEL POLÍGONO NORTE, SEVILLA

Resumen

Este proyecto se enfoca en la promoción de la resiliencia en adolescentes a través de un programa intervención psicosocial con adolescentes entre 12 a 16 años. Se ha observado que este grupo tiene una resiliencia baja lo que puede llegar a afectar negativamente a su bienestar emocional y físico. Por ello el objetivo principal de este proyecto es desarrollar la capacidad resiliente de la población destinataria mediante la adquisición de conocimientos y actitudes. Se conseguirá a través de cuatro bloques: "Construyendo la confianza y la cohesión grupal". "Aprendiendo a aceptarnos. Yo valgo la pena, las/os demás valen la pena." "Calmando los cuerpos y las mentes." "Aprendiendo a comunicarnos, resolver conflictos y tomar decisiones." Estos talleres están divididos en tres sesiones donde se harán actividades que proporcionen una mejora de la autoestima, promuevan la atención y conciencia de sí mismo y fomenten la resolución pacífica de conflictos a la vez que se genera un ambiente seguro y de apoyo emocional. Estas actividades irán adaptándose a las necesidades e intereses del grupo. Los principios de este proyecto se centran en la cooperación con la comunidad y en la creación de un espacio seguro donde las/os jóvenes y profesionales se sientan escuchadas/os y valoradas/os.

Palabras claves

Resiliencia, adolescencia, habilidades socioemocionales, relajación, conciencia de sí mismo.

Abstract

This social project focuses on promoting resilience in adolescents through a psychosocial intervention program with adolescents between 12 and 16 years old. It has been observed that this group has low resilience, which can negatively affect their emotional and physical well-being. Therefore, the main objective of this project is to develop the resilient of the target group through the acquisition of knowledge and attitudes. It will be achieved through four blocks: "Building trust and group cohesion". "Learning to accept ourselves. I am worth it, the others are worth it." "Soothing the bodies and the minds." "Learning to communicate, resolve conflicts and make decisions." These workshops are divided into three sessions. Its activities provide an improvement in self-esteem, promote attention and self-awareness and encourage the peaceful resolution of conflicts while generating a safe and emotionally supportive environment. These activities will be adapted to the needs and interests of the group. The principles of this project focus on cooperation with the community and the creation of a safe space where adolescents and professionals feel heard and valued.

Key words

Resilience, adolescence, social emotional skills, relaxation, self awareness.

“La paz interior es el resultado de reentrenar tu mente para que procese la vida como es, no como te gustaría que fuera.” -Wayne Dyer.

AGRADACIMIENTOS

Este proyecto esta dedicado a todas aquellas personas que desde pequeñas les han impuesto límites. Del pantano también salen flores.

Asimismo, gracias a quienes han permitido este proyecto, sois muchas las que me habéis nutrido en el camino:

A mi familia: Gabriel, mamá, Antonio, abuela y madrina. Desde el principio me habéis sostenido y acompañado en cada paso.

A Carla. Por abrir las alas y volar junto a mí. Las niñas que éramos y somos estarán orgullosas.

A Sonia. No sólo nos une nuestra forma de pensar, también de sentir. Gracias por los cafés de cada viernes.

A Manolo. Me has acompañado no sólo en este proyecto, sino en cada uno de los proyectos en estos cinco años. No he podido elegir mejor compañero de proyectos, de vida.

A la Asociación Rutas de Sevilla, por abrirme siempre las puertas. “Mis niños”, me nutris el alma.

A todas las profesionales del Trabajo Social que me han enseñado el gran valor de esta profesión.

Pero, también, las gracias a mí. Por darme la resiliencia suficiente para salir del pantano. Por permitirme ser en cada etapa de este proyecto. Y, sobre todo, *por hacer lo que quiero al ritmo que quiero.*

Había una vez dos ranas que cayeron en un recipiente de nata.

Inmediatamente se dieron cuenta de que se hundían: era imposible nadar o flotar demasiado tiempo en esa masa espesa como arenas movedizas.

Al principio, las dos ranas patalearon en la nata para llegar al borde del recipiente. Pero era inútil; sólo conseguían chapotear en el mismo lugar y hundirse. Sentían que cada vez era más difícil salir a la superficie y respirar.

Una de ellas dijo en voz alta: “-No puedo más. Es imposible salir de aquí. En esta materia no se puede nadar. Ya que voy a morir no veo por qué prolongar este sufrimiento. No entiendo qué sentido tiene morir agotada por un esfuerzo estéril”.

Dicho esto dejó de patalear y se hundió con rapidez siendo literalmente tragada por el espeso líquido blanco.

La otra rana, más persistente o quizá más tozuda, se dijo: “-¡Uff... ¡No hay manera! Nada se puede hacer por avanzar en esta cosa. Sin embargo, aunque se acerque la muerte, prefiero luchar hasta mi último aliento. No quiero morir ni un segundo antes de que llegue mi hora”.

Siguió pataleando y chapoteando siempre en el mismo lugar, sin avanzar ni un centímetro, durante horas y horas.

Y de pronto, de tanto patalear y batir las ancas, agitar y patalear, la nata se convirtió en mantequilla.

Sorprendida, la rana dio un salto y, patinando, llegó hasta el borde del recipiente. Desde allí, pudo regresar a casa croando alegremente.

(DÉJAME QUE TE CUENTE...

Jorge Bucay)

ÍNDICE

1. CONTEXTUALIZACIÓN TERRITORIAL Y/O INSTITUCIONAL.....	1
2. PLANTEAMIENTO TEÓRICO.....	4
2.1. MARCO CONCEPTUAL-EMPÍRICO.....	4
2.1.1. Adolescencia.....	4
2.1.2. Resiliencia.....	5
<i>La evolución sobre los estudios de resiliencia: del individuo a la comunidad.....</i>	<i>5</i>
<i>Modelos explicativos de la resiliencia.....</i>	<i>7</i>
<i>Características de la resiliencia.....</i>	<i>9</i>
2.1.3. Resiliencia en adolescentes.....	10
<i>Estrategias y técnicas para desarrollar la resiliencia en adolescentes... </i>	<i>11</i>
<i>Promoción de la resiliencia en adolescentes.....</i>	<i>11</i>
<i>Resiliencia en adolescentes según el contexto sociodemográfico.....</i>	<i>13</i>
2.2. MARCO NORMATIVO.....	15
3. DIAGNÓSTICO SOCIAL DE LA REALIDAD EN LA QUE SE PRETENDE INTERVENIR.....	20
4. ELEMENTOS DE INNOVACIÓN SOCIAL QUE APORTA EL PROYECTO.....	22
5. DISEÑO DEL PROYECTO ESPECÍFICO.....	23
5.1. FUNDAMENTACIÓN.....	23
5.2. OBJETIVOS.....	25
5.3. DESTINATARIO.....	25
5.4. METODOLOGÍA.....	25
5.5. TEMPORALIZACIÓN.....	30
5.6. RECURSOS.....	30
5.7. PRESUPUESTO.....	31
5.8. FINANCIACIÓN.....	32
5.9. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN.....	33
6. CONCLUSIONES O ASPECTOS QUE QUEREMOS RESALTAR.....	34

7. ANÁLISIS DE VIABILIDAD DE LA INTERVENCIÓN.	34
8. PROPUESTAS Y ALTERNATIVAS FUTURAS.	35
9. REFERENCIAS:	36
10. COMPETENCIAS ADQUIRIDAS CON EL TFG.	41
11. ANEXOS.	41
ANEXO I. Cuestionario.	41
ANEXO III. Actividad 2.	43
ANEXO IIIa. Mapa de isla.	43
ANEXO IIIb. Objetos rescatados.	43
ANEXO IV. Actividad 3.	44
ANEXO V. Actividad 4.	44
ANEXO VI. Actividad 5.	44
ANEXO VII. Actividad 6.	45
ANEXO VIII. Actividad 7.	45
ANEXO IX. Actividad 8.	46
ANEXO X. Actividad 9.	46
ANEXO XI. Actividad 10.	47
ANEXO XII. Actividad 11.	47
ANEXO XIII. Actividad 12.	48
ANEXO XIIIa. Ficha: Una entrevista acerca de mi persona.	48
ANEXO XIV. Actividad 13.	50
ANEXO XIVa. Ficha: Una entrevista acerca de mi persona.	50
ANEXO XV. Actividad 14.	51
ANEXO XVa. Ficha: Mi compromiso.	51
ANEXO XVI. Actividad 15.	54
ANEXO XVIa. Ficha: Mi familia también me ayuda.	54
ANEXO XVII. Actividad 16.	56
ANEXO XVIIa. Estrategias de ¡Ayuda Inmediata!	58
ANEXO XVIII. Actividad 17.	61
ANEXO XVIIIa. La zona resiliente.	62
ANEXO XVIIIb. La historia de Nelson.	62
ANEXO XIX. Actividad 18.	64

ANEXO XX. Actividad 19.	65
ANEXO XXI. Actividad 20.	66
ANEXO XXIa. La historia de Teresa.	66
ANEXO XXII. Actividad 21.	68
ANEXO XXIIa. Imagen del cielo con nubes y pájaros.	69
ANEXO XXIII. Actividad 22.	70
ANEXO XXIV. Actividad 23.	70
ANEXO XXIVa. Ficha: Siempre hay una forma de decir bien las cosas.	71
ANEXO XXV. Actividad 23.	73
ANEXO XXVa. Cuestionario de asertividad.	74
ANEXO XXVb. Ficha: Prueba tu firmeza.	75
ANEXO XXVc. Ficha: Selecciona cuidadosamente tus palabras.	76
ANEXO XXVI. Actividad 25.	78
ANEXO XXVIa. ¿Estás escuchando?	78
ANEXO XVII. Actividad 26.	79
ANEXO XVIII. Actividad 27.	79
ANEXO XIX. Cronograma.	80
ANEXO XXX. Indicadores.	81
ANEXO XXXI. Cuestionario satisfacción (participantes).	82
ANEXO XXXII. Cuestionario satisfacción (profesionales).	82

1. CONTEXTUALIZACIÓN TERRITORIAL Y/O INSTITUCIONAL.

La Asociación Rutas de Sevilla se encuentra dentro del Polígono Norte, el cual es uno de los 9 barrios que componen el distrito Macarena. Esta asociación es sin ánimo de lucro en colaboración con la Fundación “la Caixa” (su principal donante), la Junta de Andalucía, el Ayuntamiento de Sevilla, la Universidad de Sevilla y la Universidad Pablo de Olavide, el Defensor del Menor de Andalucía así como la Fundación Caixa Sol. Sus principales inversores, por tanto, son de índole privada; no obstante, se establecen ayudas públicas cuando la asociación organiza eventos sociales. Sirva de ejemplo el uso de las fuerzas de seguridad en la Marcha por la Paz o la asistencia material en el Homenaje a Chocolate.

De la misma forma, también tiene colaboradores más informales y de índole comunitaria. Un ejemplo de ello es el Colegio Blas Infante el cual le proporciona aulas para el desarrollo del refuerzo educativo de las y los menores. Otro ejemplo es la Asociación Manos Abiertas con Norte con quien Rutas de Sevilla desarrolla actividades en conjunto. Así, se observan lazos comunitarios entre las distintas instituciones y asociaciones del Polígono Norte.

Desde la fecha de su creación, 1976, atiende a niñas/os, adolescentes y jóvenes desde los 6 hasta los 18 años ofreciéndoles un espacio alternativo a la calle en Polígono Norte. Es decir, su intervención se encuentra enfocada en la atención a menores, sin embargo; debido al contexto en el que se encuentra, debe tener en cuenta diversas necesidades, dándose una real importancia en establecer una acción integral. De esta forma, no sólo se atiende a la infancia *per se* sino a todas las problemáticas en las que se encuentran las y los menores de la asociación así como sus familiares: drogadicciones, exclusión social, pobreza, migraciones, desempleo, enfermedades... (Mora, 2011).

La Asociación Rutas de Sevilla lleva a cabo seis líneas de actuación. La primera de ellas, y la principal, consiste en un Aula de Estudio Dirigido y Grupo de Estudio Asistido, siendo este un refuerzo educativo desarrollado de lunes a jueves para menores de 6 a 18 años que tienen dificultades para el estudio. Por otra parte, los viernes se realiza el Programa de Ocio y Tiempo Libre y Centro Abierto; el

cual mediante salidas, juegos en la calle, etc. se les aporta la necesidad básica del ocio a las/os niñas/os mientras se les enseña alternativas de diversión a las observadas en el entorno. De la misma forma, siguiendo con la idea del ocio y tiempo libre en el mes de julio también se lleva a cabo un campamento y una Escuela de fútbol los martes y jueves. Por último, en la asociación también se trabaja con las familias en la Escuela de Familia los miércoles donde se generan contenidos de formación para la educación de las y los hijos así como el crecimiento personal.

La población atendida en la Asociación Rutas de Sevilla es, en su mayoría, personas que soportan una serie de carencias y que tienen importantes bolsas de marginación y pobreza (renta neta declarada: 4974 euros). Esto viene marcado por el contexto, por tanto, cuando hablamos del sector de población atendida tenemos que hablar inevitablemente del contexto del Polígono Norte (Mora, 2011).

Teniendo en cuenta a Díaz (2011) el Polígono Norte surge por el marco del Plan General de 1963, donde se empiezan a construir viviendas subvencionadas o construidas directamente por el Estado, cuyo objetivo es alojar al máximo número de personas en el menor espacio posible. En un principio se construye para albergar militares y funcionarios del Estado, sin embargo, en 1970 se aprueba el programa de vivienda y se decide alojar en sus viviendas a familias de clase obrera con pocos recursos (Mora, 2011).

Siguiendo a Carrasco (2020) este barrio tiene una población mayoritariamente de etnia gitana, aunque en los últimos años ha habido un aumento de población inmigrante, sobre todo procedentes de Sudamérica. Su población se encuentra caracterizada con un nivel socioeconómico y cultural bajo, con un índice de pobreza y desempleo alto, donde muchas familias se mantienen de la venta ambulante, de la recogida de chatarra así como de ayudas, donde los menores deben ayudar a la economía familiar. Todo ello desencadena en muchas ocasiones poco interés hacia el nivel académico, propiciando un ambiente poco estimulante para las tareas académicas y generando un alto índice de absentismo escolar (Carrasco, 2020 y Delgado y Ruíz, 2017).

Según Mora (2011) estas situaciones de marginalidad y desestructuración social provocan situaciones que generan condiciones de hábitat insostenibles: acumulación de residuos, vertido de aguas fecales en la vía pública, mobiliario urbano casi inexistente, etc.

En términos generales estas familias, debido a causas multidimensionales, son multiproblemáticas, generando en las/os menores conductas disruptivas, agresivas, conflictivas, con problemas de autoestima y sin proyectos de vida iniciados. Teniendo en cuenta a Delgado y Ruíz (2017) varias de las problemáticas que afectan a las familias vienen especificadas por el contexto:

- *Estancamiento de la actividad económica y desempleo.* El número de personas sin empleo en Sevilla se ha duplicado en los últimos años. Esto genera conflictos internos familiares que afectan a la conducta del menor.
- *Incremento de la desigualdad y polarización social.* Mientras que en los distritos del Suroeste se concentra la población con niveles de renta más elevados, en distritos como Norte cuentan con niveles de renta de los más bajos de la ciudad. Esto dificulta el mayor riesgo de conflictos sociales.
- *Zonas de Marginación y Exclusión Social.* En Polígono Norte existen las Zonas con Necesidades de Transformación Social (ZNTS), los cuales son espacios urbanos claramente delimitados donde concurren situaciones de pobreza grave y marginación social, y donde se aprecian problemas en las áreas de: deterioro urbanístico, elevado índice de absentismo y fracaso escolar, altas tasas de desempleo, deficiencias higiénico-sanitarias así como fenómenos de desintegración social.

Siguiendo a Alarcón et al. (2010) todas estas problemáticas generan posibles factores, que interactuando entre sí, pueden desencadenar en que una/un menor pueda ser maltratado. Algunos ejemplos de estos factores son: falta de apoyo social, consumo de alcohol y drogas, embarazo no deseado, bajo estrato socioeconómico, bajo nivel educativo, etc. Sobre los factores asociados con un mayor riesgo de abuso físico se relacionan sobre todo con las creencias culturales sobre la educación así como la historia parental de abuso infantil y los

patrones aprendidos; por lo que se comprende importante esa reeducación de valores.

2. PLANTEAMIENTO TEÓRICO.

2.1. MARCO CONCEPTUAL-EMPÍRICO.

2.1.1. Adolescencia.

El término adolescente proviene del latín *Adolescentem*: empezar a crecer, edad en la cual todavía se crece. La adolescencia es una etapa del ciclo vital en la que hay retos significativos para las/os adolescentes marcados por cambios biológicos, psicológicos y sociales. En una primera instancia se encuentran enfrentados al desarrollo de su identidad y la necesidad de conseguir la independencia de la familia manteniendo a la vez la pertenencia al grupo; donde a su vez se manifiestan cambios fisiológicos y cognitivos, pasando más allá de la habilidad de pensar sólo sobre la realidad concreta y generando mayores operaciones formales. Es por ello, que ahora puede entender las abstracciones simbólicas, siendo capaz de involucrarse en discusiones espontáneas sobre filosofía, creencias, comportamientos sociales y valores. No obstante, también se ve comprometido a cumplir con los roles sociales en relación a sus iguales al mismo tiempo que debe cumplir buenos resultados escolares y tomar decisiones sobre su futuro. La acumulación de eventos estresantes y la dificultad para afrontarlos puede provocar no sólo problemas emocionales o conductuales sino que también puede afectar a la salud física del adolescente (Vinaccia et al. 2007 & Barra et al. 2006).

Todo ello exige el desarrollo de unas capacidades de afrontamiento, es decir, de unas estrategias conductuales y cognitivas para lograr una adaptación efectiva. Tal y como explica Harvey (2021) es importante que las y los adolescentes sepan activar factores protectores internos y externos que les permita restablecerse al momento de sobreponerse a demandas académicas, sociales y familiares. Dentro de las estrategias de afrontamiento encontramos la resiliencia, donde como señalan algunos estudios elaborados como el Gómez y Rivas (2017) las personas con mayores niveles de resiliencia tienen mayor capacidad para

adaptarse a situaciones adversas y ante situaciones traumáticas o estresores sostenidos.

2.1.2. Resiliencia.

La evolución sobre los estudios de resiliencia: del individuo a la comunidad.

El término resiliencia proviene del latín *resilio-resilire*: capacidad de saltar hacia atrás, botar rebotar o saltar de nuevo (Serrano & Sanz, 2019 y Gil, 2013). Teniendo en cuenta a Goldstein (2013) en su obra *Handbook of Resilience in Children*, el término resiliencia tiene su origen en la física y la ingeniería y se estableció para describir la capacidad de un material para resistir la ruptura y recuperar su forma original tras haber sido impuesto a una fuerza externa. Así lo muestran Puig y Rubio (2013) cuando hablan de un manual de ingeniería mecánica donde definen el concepto como:

“la propiedad de la materia que se opone a la rotura por el choque o percusión. Esta propiedad puede ser apreciada por ensayos de choque ejecutados por medio de aparatos especiales como los martinets de Fremon o los péndulos de Charpez” (Puig y Rubio, 2013, pp. 36)

Se usó por primera vez en la psicología por Emmy Werner en la década de 1970 para describir la capacidad de niños en situaciones de riesgo para resistir y superar los efectos negativos del entorno. Así, en las primeras acepciones del término, década de 1980, lo trataban como una capacidad de aquellas personas que se adaptan a pesar de las predicciones de riesgo, es decir, la capacidad de las personas para vencer la adversidad y salir fortalecidas de ella: se “es” resiliente. Lo trataban, por tanto, como una característica innata y que se mantenía a lo largo del ciclo vital del individuo, un rasgo de personalidad.

Es en la siguiente década cuando empiezan a considerar la resiliencia como un proceso entre distintos factores que permiten una adaptación positiva: se “está” resiliente y se “aprende”. De esta forma, tratan de comprender los procesos que subyacen a los comportamientos resilientes a través de las interacciones entre factores de riesgo y protección. Se comprendía como un proceso dinámico.

Sin embargo, en la década de los 2000, se presenció un cambio de modelo donde la resiliencia se empezó a sopesar como un paradigma: se “construye” resiliencia; donde las/os distintas/os autores se enfocaron en la prevención y promoción de la competencia y bienestar, encargándose de elaborar intervenciones destinadas a prevenir o reducir comportamientos de riesgo y problemas vividos por las/os menores (Puig y Rubio, 2013 y Rúa, 2018).

Finalmente, algunos autores como Rúa (2018) hablan de una cuarta generación caracterizada por la solidificación de conocimientos anteriores y por la búsqueda de nuevas líneas. Ésta se caracteriza por el uso de las nuevas tecnologías y la combinación de diferentes áreas de conocimiento, lo que ha permitido una definición más amplia de la resiliencia en la literatura más reciente “la capacidad de un sistema dinámico resistir o recuperar de una amenaza significativa para su estabilidad, viabilidad o desarrollo” (Masten, 2011, p. 494 citado en Rúa, 2018, p.122). Esta nueva y reciente aproximación, busca un estudio de la resiliencia más integrativo a distintos niveles: biológico, psicológico, interpersonal y cultural.

De esta forma se observa una evolución de los primeros autores (Werner (1982), Garmezy (1991), Turllet (1992), etc.) que hablaban de resiliencia como una capacidad o procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan recuperarse de un evento estresante, a definirse por autores como Grotberg (2006) como la capacidad de hacer frente a las adversidades de la vida, sin necesidad de pasar situaciones traumáticas (Puig & Rubio, 2013).

A partir de estas concepciones se fueron desarrollando distintas maneras de abordar la resiliencia que se pueden agrupar, según el marco geográfico en el que surgen, en torno a la escuela anglosajona, la escuela europea y la escuela latinoamericana. La escuela anglosajona, que se dio principalmente en EEUU y Reino Unido, tomó como foco la infancia en situaciones de riesgo, intentando identificar los factores de protección como es la autoestima, la empatía, entre otras. Más tarde, ampliaron el foco de estudio a la adolescencia y la atención se centró en determinar de qué manera se consiguen los resultados resilientes. En cambio, en la escuela europea, la persona tiene un papel más activo dentro de un contexto social y cultural. No es visto como poseedora de características

específicas sino sujeto de su propia historia. Por último, la escuela latinoamericana se centra más en la parte comunitaria de la resiliencia, donde la resiliencia pasa a ser un compromiso activo con la “justicia y el bienestar de la propia sociedad en su conjunto” (Gil, 2013 :23).

En la actualidad, tanto las líneas de desarrollo teórico como las propuestas de trabajo sobre la resiliencia no pueden enmarcarse dentro de unas escuelas determinadas ante un mundo globalizado que realiza cambios de información a través de internet. Todo ello da paso a concepciones más transnacionales y multidisciplinares que buscan integrar diferentes perspectivas teóricas y prácticas como es el modelo holístico de resiliencia de Carol Kumpfer (1999), cuya visión de la resiliencia es la de un proceso dinámico y diacrónico que se desarrolla dentro de marcos ecológicos. Siguiendo a Gil (2013), la perspectiva holística de la resiliencia que permite visualizar la universalidad de los procesos de resiliencia, “presentes en todos y en todo” (Gil, 2013: 24) y además nos ayuda al reconocimiento de que aún sabiendo la multiplicidad de factores que intervienen para conformar la resiliencia, ésta es siempre mucho más que la suma de sus partes.

En las primeras investigaciones mencionadas se trataba los *factores de riesgo* como elementos clave de la resiliencia, sin embargo, autores como Grotberg citado en Gil (2013) consideran que se debe pasar del modelo médico que se aplicaba a la investigación social y ampliar el marco de estudio a otras situaciones de adversidad, proponiendo el uso del término *factores de resiliencia*. De esta forma, se pasa de una perspectiva patogénica a una salutogénica que nos permite “el estudio sistemático de la resiliencia a través del análisis del comportamiento saludable del individuo y de su capacidad de adaptación” (Rua, 2013:119) y se empieza a trabajar en la prevención y la promoción de competencias (Mateu *et al.* 2010).

Modelos explicativos de la resiliencia.

Rua (2018) recoge en su tesis algunos de los principales modelos teóricos más importantes basados en la resiliencia. El modelo triádico de Garmezy (1991)

explica la resiliencia a través de la interacción entre los factores de riesgo y los factores protectores. Así, los organiza en tres niveles: características individuales (ej. inteligencia o competencias sociales), características de la familia (ej. relación con las figuras paternas) y características de la comunidad/ambientales (ej. soporte social).

De la misma forma, menciona al modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986), el cual propone que las personas se encuentran en diferentes niveles estructurales denominados subsistemas: microsistema (familia, grupo de iguales, colegio), mesosistema (relaciones que se dan entre los microsistemas), exosistema (relaciones entre los microsistemas y el ambiente con el cual el sujeto no tiene una relación directa) y el macrosistema (contexto sociocultural extendido). Siguiendo esta teoría, la resiliencia sería el resultado de un proceso dinámico entre el individuo y el ambiente.

De una forma más extendida de la teoría ecológica se halla el modelo constructivista de Ungar, el cual añade a la perspectiva ecológica la consideración de que las personas y los discursos sociales en los que están inmersos promueven negociaciones que a su vez potencian o no la resiliencia. Por tanto, la resiliencia bajo esta teoría sería el resultado de las negociaciones entre las características de los individuos, sus ambientes y sus contextos. Es mediante la interacción de estas variables que las personas resuelven las tensiones, teniendo en cuenta los valores culturales, sociales y económicos disponibles en su comunidad.

Por otra parte, Puig y Rubio (2013) recogen la teoría de los siete pilares de la resiliencia de Wolin y Wolin (1993). En sus investigaciones consideran siete resiliencias que evolucionan y se manifiestan a través de cada una de las etapas del desarrollo de una persona. Se apoyan en un “mandala” para explicar su teoría, queriendo simbolizar fuerzas naturales y energía que mejora la vida de la gente. En el núcleo del mandala sitúan el Yo de cada persona y alrededor pilares de la resiliencia que tienen su origen en el Yo: Introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y moralidad. Mateu *et al.* (2009) explican en su artículo cada uno de estos apartados:

- *Introspección.* Se refiere a la capacidad de conocerse a sí mismo, teniendo la capacidad de nombrar los propios pensamientos, emociones y acciones. Esto permite tener una perspectiva más crítica de nuestras aptitudes y limitaciones.
- *Independencia.* Capacidad de saber poner límites (distancia emocional y física) entre uno y los ambientes adversos; entre uno y las personas cercanas, sin llegar a aislarse.
- *Capacidad de relacionarse.* Habilidad para establecer lazos íntimos con otras personas. Aquí se encuentran cualidades como la empatía, la escucha activa, etc.
- *Iniciativa.* Hace referencia a exigirse y ponerse a prueba en tareas.
- *Humor.* Se trata de la capacidad de afrontar las situaciones difíciles con optimismo y con cierta diversión. El humor facilita ver el lado positivo de los problemas, tomando distancia de los mismos.
- *Creatividad.* Permite generar orden y dar con nuevas formas de enfrentar la realidad.
- *Moralidad.* Se refiere a la capacidad de comprometerse según valores sociales.

Características de la resiliencia.

La Asociación Estadounidense de Psicología (APA) citada en Southwick y Charney (2012) define la resiliencia como “el proceso de adaptarse bien frente a la adversidad, el trauma, la tragedia, las amenazas e incluso fuentes significativas de estrés, como problemas familiares y de relación, problemas de salud graves o estrés laboral y financiero” (p. 6). De esta forma, teniendo en cuenta a Morán *et al.* (2019a) la resiliencia es considerada, más que la simple recuperación de un trauma, como un desarrollo positivo y la adaptación a los siguientes períodos de perturbación homeostática.

Siguiendo a Southwick y Charney (2012) entre las características de la resiliencia se encuentra:

- *Adaptabilidad y flexibilidad.* Capacidad para ajustarse a situaciones cambiantes.

- *Optimismo.* Actitud positiva hacia la vida y capacidad de encontrar significado y propósito en las dificultades.
- *Autoeficacia.* La confianza en sí misma/o para superar los obstáculos e influir en los resultados de la vida.
- *Habilidad para establecer relaciones positivas y de apoyo.*
- *Habilidad para manejar el estrés y las emociones negativas.*
- *Autodisciplina.* Habilidad para establecer metas y tomar decisiones conscientes y positivas en la vida.
- *Creatividad.* Capacidad de encontrar soluciones innovadoras y adaptativas a los desafíos.

No obstante, Coutu (2017), considera como características de la resiliencia: una aceptación obstinada de la realidad, la profunda convicción de que la vida tiene un sentido y una increíble habilidad para improvisar. Así, en primer lugar, habla de la aceptación de la realidad, donde dice que en ocasiones se cree que la resiliencia se debe a tener una actitud optimista pero dice que hay que evitar que ese optimismo no distorsione el sentido de la realidad y considera importante encararla con todas sus consecuencias. Con la segunda característica “la búsqueda de un sentido” el autor se refiere a que una persona resiliente ante las adversidades busca lograr un sentido a su sufrimiento, permitiendo así tender puentes entre las dificultades del presente y un futuro mejor. En último lugar, “la habilidad para improvisar” la relaciona con el bricolaje tratándolo como la capacidad para improvisar una solución sin contar con las herramientas o materiales apropiados.

2.1.3. Resiliencia en adolescentes.

Como se ha mencionado anteriormente, y siguiendo a Ramírez y Hernández (2012) y Salinas y Villegas (2021) la etapa de la adolescencia trae cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales. Situaciones como la ruptura de la familia, divorcio, desempleo, entre otras muchas cosas, influyen en la conducta y en las emociones de los/as menores. Es por ello que la adolescencia se encuentra vinculada a la resiliencia, siendo entendida ésta como la capacidad para adaptarse, superar situaciones estresantes y desfavorables que afectan a su

calidad de vida. Tal y como dicen estos autores, es necesario que la población adolescente cuente con recursos que disminuyan la depresión y ansiedad para poder satisfacer las exigencias de la vida contemporánea.

“Una calidad de vida adecuada en la etapa de la adolescencia no asegura un destino excelente, pero ayuda a hacer una mejor persona en el futuro” (Salinas y Villegas, 2021, p. 2420).

Estrategias y técnicas para desarrollar la resiliencia en adolescentes.

Se dan diferentes estrategias y técnicas que pueden ayudar a las y los adolescentes a desarrollar su resiliencia, entre ellas están:

- Fomentar una comunicación abierta y honesta en casa y en el instituto.
- Enseñar habilidades de resolución de conflictos y toma de decisiones.
- Promover un estilo de vida saludable, en la que se incluya una dieta equilibrada, actividad física regular y descanso apropiado.
- Propiciar la participación en actividades extracurriculares y sociales que desarrollen la autoestima y la confianza en sí mismas/os.
- Enseñar técnicas de relajación y manejo del estrés.

Promoción de la resiliencia en adolescentes.

Mateu *et al.* (2010) recogen dos modelos que permiten llevar a la práctica la resiliencia en la comunidad educativa. El modelo de Grotberg (1995) desarrolla una guía de resiliencia donde se requiere la interacción de tres niveles para su desarrollo: *yo tengo* (recursos relacionales/ apoyo social con la que cuentan las/os adolescentes), *yo puedo* (habilidades y capacidades) y *yo soy y estoy* (fortaleza interna). Con esta guía la autora da unas pautas de trabajo que permiten que una persona pueda enfrentarse a la adversidad.

El modelo de Henderson y Milstein (2003) se denomina la *rueda de la resiliencia* y se basa en seis pasos para la construcción de la resiliencia y para mitigar los factores de riesgo en el ambiente. A continuación se desarrolla brevemente cada parte:

1. Mitigar tanto los factores individuales como el contexto. Sus objetivos son:

- *Enriquecer los vínculos.* Se trataría de fortalecer los vínculos entre las/os adolescentes que van a trabajar en las sesiones así como entre las/os profesionales y el alumnado; propiciando un clima positivo, donde haya respeto, confianza, crecimiento, cohesión, apoyo y estímulo entre los distintos miembros.
- *Fijar límites claros y firmes.* Hace referencia a promover una serie de pautas de comportamiento claras que fomenten la cooperación y la sensación de pertenecer a algo.
- *Enseñar habilidades para la vida.* Éstas incluyen cooperación, autoestima, optimismo, independencia, humor, moralidad, iniciativa, creatividad, autonomía, introspección, capacidad de relacionarse, un manejo sano del estrés, la habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones. Aquí se incluiría por tanto, el trabajo de estas habilidades y la posibilidad de implantar un programa de inteligencia emocional y social. (Mateu *et al.*, 2010, pp. 242)

2. Promoción de la resiliencia. Los pasos a seguir para ello son:

- *Brindar afecto y apoyo.* Se trataría de que las/os profesionales que traten con las/os adolescentes estén formados previamente en resiliencia con el fin de poder brindar apoyo cuando el alumnado esté atravesando una situación adversa y/o traumática. De esta forma, este paso se trataría de brindar respaldo incondicional a las/os menores.
- *Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que éstas sean motivadoras y eficaces.* Henderson y Milstein hacían referencia a la necesidad de que la escuela contribuya a hacer sentir que el profesorado y las/os alumnas/os son importantes. En este caso, se trataría de que la asociación proporcione una esperanza de futuro factible.

- *Brindar oportunidades de participación significativa.* Se trataría de generar espacios horizontales y no verticales. Es decir, que se le dé a todos los miembros de la comunidad responsabilidades y se les permita una participación activa en la toma de decisiones, evitando así que venga dirigido por la dirección del centro.

De la misma forma, a partir de los dos modelos anteriores, Mateu *et al.* (2010) plantean un modelo práctico para la promoción de la resiliencia basado en la prevención y en la intervención paliativa. Por un lado, la prevención hace referencia a generar vínculos de confianza así como a implementar programas de inteligencia emocional y social, siendo importante, por tanto, que las/os distintas/os profesionales estén formados en aspectos relacionados con la resiliencia. Dichos programas, nos comentan los autores, deben enfocarse en el conocimiento y gestión de las propias emociones además de el conocimiento y gestión de las emociones de las/os otras/os. Así, por una parte, se estaría haciendo una fortaleza interna que permitiese el aumento de las cualidades individuales de resiliencia (por ejemplo la autoestima, la independencia, etc.) y por otra parte, a un mayor conocimiento de las emociones de las/os demás, un aumento de la empatía y de las habilidades sociales, es decir, de los factores protectores internos. Por otro lado, la intervención paliativa, hace referencia a la actuación cuando algún miembro de la comunidad educativa vive un suceso traumático, guiando y acompañando a la persona en dicho proceso y ofreciéndole pautas y estrategias de afrontamiento.

Resiliencia en adolescentes según el contexto sociodemográfico.

Como veníamos diciendo la resiliencia en la adolescencia no sólo depende de las características individuales, sino también, y en mayor medida, del contexto social, cultural y económico en el que crecen y se desarrollan. Teniendo en cuenta a Ungar (2011) el contexto sociodemográfico puede influir significativamente en la vida de las/os jóvenes. Algunos de los factores que intervienen en la resiliencia de las/os adolescentes son el origen étnico, el género y el nivel socioeconómico.

Así, en primer lugar, los factores culturales, las experiencias de discriminación y los valores culturales pueden afectar a la resiliencia de las minorías étnicas. Enfrentar discriminación en su entorno puede perjudicar a su sentido de pertenencia lo que a su vez repercutiría en una baja resiliencia. De la misma forma, mientras la familia y sus valores culturales pueden proporcionarles apoyo emocional y recursos, ciertos factores culturales como protegerse de la adversidad pueden limitar el desarrollo de la resiliencia (García *et al.* 1996).

Cómo impacta el género en la resiliencia es algo que aún se debe seguir investigando, donde por una parte se dan investigaciones que consideran que las adolescentes debido a la presión social, la discriminación y los roles de género pueden experimentar mayor estrés y mayor limitación en el acceso a recursos y oportunidades; mientras que, por otra parte, también se piensa que son más propensas a buscar apoyo social y emocional, ayudando así a su capacidad de recuperación (Zolkoski y Bullock, 2012).

En cuanto al impacto ocasionado por la situación socioeconómica de las/os menores para hacer frente a los efectos negativos del estrés y de la adversidad se dan dos posturas diferentes. Por una parte, se hallan investigaciones como las de Garmezy (1991) que demuestran que las/os niñas/os y adolescentes en contexto de pobreza pueden llegar a tener otros recursos personales así como de apoyo social y comunitario que les ayuda a superar los desafíos. Este autor sugiere que las/os jóvenes de bajos ingresos pueden tener más resiliencia debido a las habilidades y estrategias de afrontamiento adaptativas que han desarrollado. No obstante, por otra parte, autores como Evans y Kim (2013) y Masten (2014) mencionan algunas formas en la que tener recursos económicos escasos puede afectar a la resiliencia en la etapa de la adolescencia:

- *Estrés crónico.* Encontrarse en situación de pobreza puede ocasionar estrés crónico lo que a su vez provoca dificultad para adaptarse y enfrentarse a situaciones adversas.

- *Recursos limitados.* Tener pocos recursos económicos puede afectar al acceso de recursos que ayuden a enfrentar y superar las situaciones desafiantes, por ejemplo, el apoyo psicológico.
- *Estigma social.* Vivir en barrios pobres puede estigmatizar a las/os adolescentes, haciéndoles sentir excluidos de la sociedad, afectando a su autoestima y a su capacidad para formar relaciones sociales y apoyo emocional.
- *Ambientes inseguros.* Habitar en contextos de pobreza puede provocar que las/os jóvenes se encuentren expuestos a ambientes inseguros y a la violencia.

Si se tiene en cuenta a Morán *et al.* (2019b) se podría incluir como factor relevante que interviene en la resiliencia de las/os jóvenes la exposición a la violencia familiar. Según esta autora, se dan investigaciones sobre la adaptación positiva en respuesta a la adversidad extrema que proponen que la resiliencia es más común entre menores que han estado expuestos a la adversidad. No obstante, otras investigaciones como el metaanálisis realizado por Stitch *et al.* muestran como encontrarse en un entorno familiar de violencia conlleva a una amplia gama de resultados adversos, como es la baja resiliencia y el mayor riesgo de problemas emocionales y de conducta. De la misma forma, Rua (2018) recoge en su tesis varias investigaciones de distintos autores que vienen a apoyar que la violencia familiar supone un factor de riesgo que potencia problemas de ansiedad, depresión, entre otras; lo que a su vez afecta a la capacidad de resiliencia.

2.2. MARCO NORMATIVO.

La protección a la infancia y a la adolescencia es una responsabilidad social así como de las distintas administraciones y poderes públicos. Desde el ámbito jurídico se pretende reconocer a toda persona menor de 18 años como un sujeto de derecho, independientemente de sus condiciones, intentando con ello, favorecer el desarrollo personal, emocional, social, familiar y educativo de la infancia.

Aunque a lo largo de la historia se ha generado ciertas aproximaciones para proporcionar a las/os menores distintos niveles de atención, normalmente basadas en motivaciones de tipo ético-religioso o benéfico, no es hasta el siglo XX cuando, debido a las repercusiones de las dos guerras en las/os niñas/os, se empieza a fundamentar la protección y promoción de los derechos de la infancia en consideraciones jurídico-política. Esto se debe a la labor de organismos internacionales (gubernamentales y no gubernamentales) así como al trabajo realizado cotidianamente por diversos grupos, asociaciones e instituciones sociales (Ocón, 2006).

Este autor comenta cómo, mientras a nivel internacional se avanza en derechos de las/os menores con aprobaciones como la primera y segunda Declaración de Derechos del Niño (1924 y 1959), la Declaración de los Derechos Humanos (1948), el Tratado de Londres (1949), el Tratado de París (1951), el Tratado de Roma (1957), el Tratado de Maastricht (1992), entre otras; en España, debido al régimen franquista, se seguía manteniendo una concepción asistencial-paternalista de la infancia, lo que no permitía diferenciar entre acciones protectoras y reformadoras. No es hasta la aprobación de la Constitución Española de 1978 cuando se generan cambios paulatinos en esta distinción.

A nivel internacional y europeo Ocón (2006) recoge aquellas normas que han tenido una mayor relevancia en los derechos de la infancia. En el ámbito internacional destaca La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) y el Convenio Relativo a la Protección del Niño y a la Cooperación en materia de Adopción Internacional (La Haya, 1993). La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) entra en vigor en España en 1995, erigiéndose en una referencia jurídica, política y social de ámbito mundial para proteger el desarrollo de todas las personas menores de 18 años como sujetos de derechos. La Convención estatuye como principios normativos básicos la protección universal de los menores por parte de los Estados; la prevalencia del interés superior del niño/a; la subsidiariedad de los Estados y los principios de vigilancia, evaluación y exigencia de responsabilidades. Con el fin de que sea efectivo el Convenio, se matiza, que los

Estados Partes deberán tomar aquellas medidas legislativas, administrativas, sociales y culturales pertinentes para llevar a cabo la protección del menor (art. 4).

En 1993 se implanta el Convenio Relativo a la Protección del Niño y a la Cooperación en materia de Adopción Internacional (La Haya), el cual constituye una serie de garantías internacionales en materia de adopción de niñas/os entre países. “Los Estados signatarios de este Convenio parten del reconocimiento del niño como un ser que, para el desarrollo armónico de su personalidad, necesita crecer en un medio familiar y en un clima adecuado de felicidad, amor y comprensión” (Ocón, 2006, p. 119).

En el marco europeo una medida importante tomada fue la Carta Europea de los Derechos del Niño del 8 de julio de 1992. Parte de la idea de que la infancia de todo individuo determina en gran parte su vida posterior. En ella se considera que los menores tienen unas necesidades específicas, las cuales generan una serie de derechos para los niños y deberes para los padres, el Estado y la sociedad en general (Ocón, 2006).

En la Constitución de España de 1978 en su artículo 39 se hace un inicio de primar por la protección integral de las/os niñas/os, mencionando la obligación de los padres de prestar asistencia a los hijos durante su minoría de edad y el derecho de los niños para gozar de la protección prevista en los acuerdos internacionales.

Tras la aprobación de la Constitución se crea la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor donde en su artículo 1 establece que su aplicación es para todo menor de dieciocho años que se encuentre en territorio español. Así mismo, introduce una nueva concepción de la infancia fundamentada en sus necesidades y vincula a todos los poderes públicos, instituciones, progenitores y/o familiares y la ciudadanía en general para ejercer la protección de las/os menores.

Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1996 se modifica y se establece la Ley Orgánica 8/2015 de modificación del sistema de protección a la infancia debido

a que transcurrido veinte años, tal y como indica esta ley, “se han producido importantes cambios sociales que inciden en la situación de los menores y que demandan una mejora de sus instrumentos de protección jurídica”. Una variación sustancial que introduce esta ley es tratar el interés superior del menor como ley y norma, donde antes sólo resultaba como un principio. Además, se desarrollan otros criterios interesantes como es el derecho fundamental del menor a ser oído y escuchado y la consideración de sus deseos, sentimientos y opiniones (art. 2).

Actualmente, está la Ley Orgánica 8/2021 de protección integral de la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Esta ley se relaciona con los compromisos del Estado contra la violencia de género así como de la Agenda 2030, en específico con la meta 16.2: “poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños”. Haciendo referencia a tratados internacionales como el Tratado de Lisboa y la Convención sobre los Derechos del Niño, esta ley pretende fomentar medidas legislativas, administrativas y sociales que garanticen a la infancia a crecer libre de cualquier tipo de violencia, perjuicio, abuso físico o mental, descuido o negligencia, malos tratos o explotación. De esta forma, esta ley lucha contra la violencia sobre la infancia y la adolescencia desde una aproximación integral y holística, es decir, teniendo en cuenta la naturaleza multidimensional de los factores de riesgo y sus consecuencias. La norma establece medidas de protección, detección precoz, asistencia, sensibilización, reintegración de derechos vulnerados y recuperación de la víctima.

El Estado español tiene la responsabilidad de establecer las normas generales así como la coordinación entre las distintas comunidades autónomas para la protección y atención a menores. Sin embargo, desde la Ley Orgánica 8/1981, de 30 de diciembre, del Estatuto de Autonomía de Andalucía se le dio mayores competencias a la comunidad en materia de menores. Así, en el apartado 22 de dicha norma se establecía que Andalucía asumía competencias en asistencia y servicios sociales además de competencias en orientación y planificación familiar, y en el apartado 23 se decretaba que también era competente en

“instituciones públicas de protección y tutela de menores respetando la legislación civil, penal y penitenciaria” (Álvarez, 2016).

Debido a la Ley Orgánica 8/1981, el Real Decreto 251/1982 y el Real Decreto 1080/1984 se empezaron a elaborar las bases jurídicas de la protección a la infancia. Actualmente, nos encontramos con la Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia en Andalucía. En ella, cabe destacar artículos como el 41 que dice que: “Las administraciones públicas de Andalucía fomentarán la crianza en el marco familiar de las niñas, niños y adolescentes, procurarán el pleno desarrollo de sus potencialidades a nivel psicofísico, emocional, ético y social” (art. 41) y el artículo 50 “las niñas, niños y adolescentes tienen derecho, a través de una educación inclusiva y emocional de calidad, a alcanzar el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales” (art. 50). Así mismo, el artículo 75 *Actuaciones en el ámbito educativo* hace referencia como línea de intervención la educación emocional.

Al encontrarse localizado este proyecto en la Asociación Rutas de Sevilla se hace relevante hablar de la Ley 49/2002, de 23 de diciembre, de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo. Tal y como esta ley indica en los últimos años el tercer sector ha alcanzado una gran importancia donde leyes anteriores se quedan desfasadas. Dentro de los requisitos de estas entidades se encuentra el requisito de perseguir fines de interés general como es la asistencia e inclusión social, por ejemplo en la protección de la infancia y de la juventud (art. 1 y art. 7).

Por último, cabe mencionar el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de Abril de 2016 (RGPD) Relativo a la Protección de las Personas Físicas en lo que respecta al Tratamiento de Datos Personales y a la Libre Circulación de estos Datos. La asociación Rutas de Sevilla recaba datos personales como son los datos de identificación, las direcciones postales, las características y circunstancias sociales así como los datos relativos a la salud y a la economía. No obstante, las/os usuarias/os, bajo este Reglamento,

tienen los derechos para solicitar la retirada de consentimiento, la rectificación de los datos personales, la portabilidad, entre otros.

3. DIAGNÓSTICO SOCIAL DE LA REALIDAD EN LA QUE SE PRETENDE INTERVENIR.

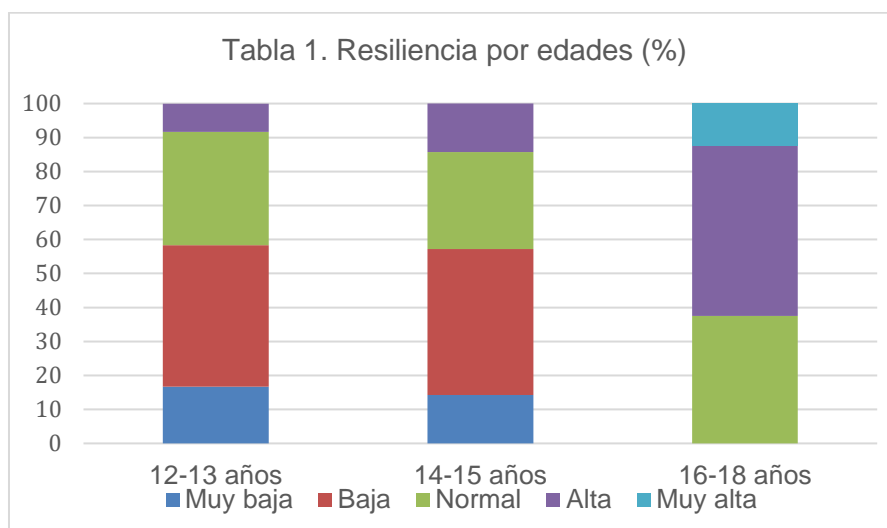
A la hora de llevar a cabo el diagnóstico social de la realidad se han utilizado tres instrumentos diferentes: la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young adaptada al español por David Sánchez-Teruel y María Auxiliadora Robles-Bello (2015) (Anexo I) además de la observación participante y la entrevista abierta.

La Escala de Resiliencia (ER-14) se encuentra formada por 14 ítems comprendidos en valores de 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo); teniendo, por tanto, un rango de puntuación comprendido entre 24 y 98 puntos (Anexo I). Tal y como indican Sánchez y Robles (2015) la ER-14 mide dos factores: Factor I: *Competencia Personal* (11 ítems, auto-confianza, independencia, decisión, ingenio y perseverancia) y Factor II: *Aceptación de uno mismo y de la vida* (3 ítems, adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable) (Anexo II). Además, plantean los siguientes niveles de resiliencia: muy alta resiliencia (puntuaciones entre 98 y 82), alta resiliencia (81-64), normal (63-49), baja (48-31) y muy baja (30-14).

La Escala de Resiliencia se pasó a todas/os las/os jóvenes entre 12 y 18 años con los que interviene la Asociación Rutas de Sevilla, siendo un total de 30 alumnas/os. Todos los cuestionarios fueron pasados antes del refuerzo educativo, con la intención de que estuviesen en un momento de calma y con la mente despejada. Además, antes de empezar se les puso en conocimiento la intención de los cuestionarios y la anonimidad de estos. Mientras iban respondiendo se le iba resolviendo las dudas que tenían. Una vez que se tuvo todos los cuestionarios respondidos se registraron en el programa estadístico SPSS.

En primer lugar, se agrupó a la muestra por edades: 12-13 años (12 jóvenes) 14-15 (10 jóvenes) y 16-18 (8 jóvenes) con el propósito de estudiar el nivel de resiliencia de cada uno de los grupos. Así, tal y como vemos en la tabla 1 a

medida que tienen más edad mayor es la resiliencia que tienen, donde el grupo de 16 y 18 años se encuentran todos con valores por encima de tener una “resiliencia normal”. Sin embargo, es destacable que en el grupo de 12-13 años más de la mitad se encuentra con valores de baja y muy baja resiliencia. De la misma forma pasa con el grupo de 14-15 años. Tanto un grupo como el otro no cuentan con ninguna persona con una muy alta resiliencia.



La observación participante es una técnica que permite una comprensión más profunda y detallada del comportamiento. Durante la estancia en la Asociación Rutas de Sevilla, debido a un período de prácticas, se pudo llevar a cabo esta técnica de investigación en el desarrollo de varios meses. Esto se complementó con la entrevista abierta que permitía entender mejor los procesamientos de pensamiento al compartir las/os menores sus experiencias y opiniones. Todas las observaciones y reflexiones fueron recogidas en un diario de campo.

Las/os adolescentes que se encuentran en este contexto viven diariamente situaciones de riesgo y violencia: adicciones, delincuencia, violencia física... De esta forma, era habitual que las/os jóvenes llegasen al centro contando nuevas anécdotas vividas en el barrio; o en ocasiones, en su propia familia, como era el caso de una menor que estaba bajo acogida y se había encontrado con su madre biológica bajo el consumo de estupefacientes en el parque. Esto en conjunto con las exigencias de tener que empezar a buscar empleo, tener que entregar trabajos, estudiar, etc. provoca que digan que se sienten estresadas/os, con

mucha rabia...Todo ello se manifiesta con actitudes como el enfado, la tristeza, el agotamiento, la frustración y, en algunos casos también con miedo. Sirva de ejemplo un menor que haciendo una manualidad en la que sentía que tenía que hacer varias tareas a la vez se sintió abrumado y acabó tirando y rompiendo materiales del centro. Así manifestaba: “sé que así hago daño a las personas y las asusto, pero *seño* no sé cómo hacerlo de otra forma”. Otro ejemplo es una adolescente de 13 años que provocaba que las jóvenes de su edad no se quisieran juntar con ella debido a su actitud tan agresiva. Esto generaba que cuando se miraba sola acudiese a las educadoras a solicitarles que les ayudase a escribir “una carta del perdón” ya que ella no era capaz de hacerlo sola y menos de forma directa.

Además, también se escuchó las opiniones de las trabajadoras de la asociación y de algunas madres. Así, ambas partes reconocen necesarios talleres que doten de herramientas resilientes a las/os adolescentes.

4. ELEMENTOS DE INNOVACIÓN SOCIAL QUE APORTA EL PROYECTO.

Este proyecto sigue un enfoque de adaptación y de aprendizaje continuo, donde no sólo la población objetivo vaya mejorando sus habilidades, sino también la organización y las/os distintos profesionales. Así, se establecerán constantes evaluaciones para adecuar la intervención a las distintas necesidades e intereses que vayan canalizándose, siendo para ello relevante la promoción de la participación comunitaria mediante procesos de consulta y diálogo; ya sea entre los miembros del equipo, con las/os padres y madres, con las/os menores, etc. Se seguirá, por tanto, una metodología de trabajo horizontal, lo que puede ayudar a crear un compromiso compartido en torno al proyecto.

La iniciativa de participación activa de la comunidad no sólo se tiene en cuenta en la intervención sino también en el diagnóstico. En él se tuvo en cuenta la opinión del centro, de las/os menores y de la familia donde se llegó a la conclusión de que era un proyecto que nunca se había realizado y que sin embargo era necesario.

Además, teniendo en cuenta que son adolescentes, los talleres se basarán en juegos dinámicos que permitan un aprendizaje más atractivo para ellas/os, fomentando mayor participación y compromiso. Esto no sólo ayudará a que comprendan mejor la información sino también a que colaboren como equipo. No obstante, aún siendo talleres grupales también se les dotará de herramientas individuales que les permita un mayor crecimiento.

Otro elemento importante de este proyecto es mostrar a las/os jóvenes que están siendo escuchadas/os y valoradas/os. En ocasiones puede ocurrir que ciertos talleres les provoquen sentimientos. De esta forma, antes y después de cada sesión se les preguntará por cómo se encuentran hoy, cómo se han sentido durante la sesión, qué herramientas han aprendido, etc. Todo ello será fomentado desde una perspectiva de desarrollo positivo de la juventud, centrándose no en los problemas y deficiencias sino en las fortalezas, habilidades y recursos positivos.

5. DISEÑO DEL PROYECTO ESPECÍFICO.

5.1. FUNDAMENTACIÓN.

Tal y como comenta Pérez *et al.* (2022) las/os jóvenes vivencian distintos problemas psicosociales como son las drogas, el alcohol, el maltrato, etc.; aspectos que han dado a notar la importancia de dotarlos de herramientas resilientes que les ayude a tener un estilo de vida adecuado.

Estudios recientes vienen a mostrar como actualmente la juventud se encuentra en un momento vulnerable en su etapa vital, necesitando de apoyos externos para poder realizar con éxito la transición de la vida adolescente a la vida adulta.

En 2021, un estudio realizado por UNICEF evidenciaba que la prevalencia de los trastornos mentales en niñas/os y jóvenes de Europa en edades entre 10 y 19 años era de 16,3% mientras que la cifra global se encontraba en 13,2%. “Esto significa que 9 millones de adolescentes de 10 a 19 años en Europa viven con un trastorno mental” (Unicef, 2021, pp. 3). De los trastornos mentales los que más destacan es la ansiedad y la depresión (55%). Otro dato relevante a

destacar a nivel europeo es que la segunda causa de muerte en adolescentes entre 15 y 19 años es el suicidio, 1.200 jóvenes acaban con su vida cada año en Europa.

Dentro de Europa el país que tiene una mayor prevalencia de trastornos mentales en dichas edades es España (20,8%). Un estudio reciente realizado por UNICEF España y la Universidad de Santiago a 40.000 adolescentes reveló que el 15% presentaban síntomas graves o moderadamente graves de depresión, y que la tasa de ideación suicida se encontraba en el 10,8%. Así, comentan cómo:

“desde diferentes sociedades médicas se viene alertando sobre el claro aumento de la demanda asistencial de niños, niñas y adolescentes por causas relacionadas con la salud mental, y más allá del incremento del número de casos, también señalan que están llegando en situaciones de mayor gravedad, y a edades más tempranas” (UNICEF, 2022, pp. 5).

De la misma forma, distintos estudios epidemiológicos indican que la ansiedad es el problema psicológico más diagnosticado en niñas/os y adolescentes españoles y los de mayor demanda asistencial en las Unidades de Salud Mental (Orgilés *et al.*, 2012).

Investigaciones realizadas como la de Connor y Davidson (2003) así como la de Tugade y Fredrickson (2004) vienen a mostrar que las personas con mayores niveles de resiliencia eran capaces de utilizar emociones positivas para recuperarse de forma más rápida de las situaciones traumáticas, lo que a su vez ayudaba a que tuviesen menos riesgo de desarrollar trastornos de la ansiedad y de la depresión.

Sin embargo, la resiliencia no sólo permite prevenir los trastornos de la ansiedad y de la depresión sino que también ayuda a desarrollar un conjunto de habilidades como es la autoestima y la capacidad de socialización, entre otras muchas. Como se ha mencionado anteriormente, la resiliencia no es una habilidad innata sino que se debe desarrollar y fortalecer, por ejemplo mediante talleres enfocados a ello. Evaluaciones de intervenciones de resiliencia como la

establecida por Marzana *et al.* (2013) viene a mostrar cómo el grupo participante a lo largo del tiempo se mostró

*“más adaptado al contexto, más partícipe, más consciente de sí mismo y más competente en las situaciones difíciles, enfrentándolas mediante sus capacidades, pero también a través de la posibilidad de pedir ayuda y de la capacidad de poder contar con una relación estable y segura mediante modelos de referencia como son las educadoras. Los menores mostraron también estar menos aislados en el área relacional, menos agresivos, más respetuosos con las pautas, más implicados en las relaciones entre pares y en las actividades y más colaborativos” (Marzana *et al.*, 2013, pp. 29).*

5.2. OBJETIVOS.

5.2.1. Desarrollar la capacidad resiliente de la población destinataria mediante la adquisición de conocimientos y actitudes.

5.2.1.1. Proporcionar un ambiente seguro y de apoyo emocional.

5.2.1.2. Establecer la mejora de la autoestima y el autoconcepto.

5.2.1.3. Promover la atención y conciencia de sí mismo.

5.2.1.4. Fomentar la resolución de conflictos y la toma de decisiones efectivas.

5.3. DESTINATARIO.

Teniendo en cuenta el diagnóstico la intervención se encontrará dirigida a 17 adolescentes de entre 12 y 16 años de la Asociación Rutas de Sevilla.

5.4. METODOLOGÍA.

Tras el diagnóstico que mostró la relevancia de hacer un proyecto de resiliencia, se diseñó las actividades siguiendo las estrategias y técnicas recogidas en el marco teórico (enseñar habilidades de resolución de conflictos, promover un estilo de vida saludable, mostrar técnicas de relajación y manejo del estrés, etc.)

De esta forma, con el fin de alcanzar los objetivos marcados se van a realizar distintas actividades organizadas en cuatro bloques:

- Bloque I. Construyendo la confianza y la cohesión grupal.

- Bloque II. Aprendiendo a aceptarnos. Yo valgo la pena, las/os demás valen la pena.
- Bloque III. Calmando los cuerpos y las mentes.
- Bloque IV. Aprendiendo a comunicarnos, resolver conflictos y tomar decisiones.

Algunas de estas actividades, con el fin de tener una mayor fundamentación, han sido basadas en el Antiprograma de Educación Emocional de la Junta de Andalucía, en el proyecto del Ministerio de Sanidad Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes y en el programa Aprendizaje Social, Emocional y Ético (Aprendizaje SEE) de la universidad Emory.

Bloque I. Construyendo la confianza y la cohesión grupal.

Antes de abordar temas más complejos de la resiliencia se hace importante fomentar un ambiente de confianza, colaboración y apoyo de todas las partes que integran este proyecto. Por ello se plantea el objetivo de proporcionar un ambiente seguro y de apoyo emocional en el que se sientan cómodas/os para expresar sus sentimientos. De esta forma en este bloque se establecerán actividades basadas en la construcción de lazos de confianza y de colaboración, lo que ayudará a desarrollar un sentido de pertenencia y de compromiso con el grupo.

- SESIÓN 1.

En la primera sesión, antes de realizar las actividades se les explicará que se va a trabajar con el objetivo de proporcionar un ambiente seguro en el que puedan expresar sus sentimientos, pensamientos, miedos, etc. con confianza. Además, se enfatizará la importancia de establecer un espacio libre de juicios, donde se permita la crítica constructiva basada en comportamientos y no en la persona.

Así, se establecerá una presentación de todos los miembros del grupo y se les mostrará la importancia que tiene cada uno/a para mantener la unión del grupo (ANEXO II). Posteriormente, se pondrá en práctica el trabajo en equipo y la toma de decisiones en una situación adversa (ANEXO III).

Para finalizar se hará una actividad de práctica corporal que permita saber a las profesionales cómo se ha sentido el grupo con esta primera sesión además de introducirles en la conciencia y expresión corporal (ANEXO IV).

- **SESIÓN 2.**

En la segunda sesión se va a seguir trabajando en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, en el que las/os integrantes reciban una retroalimentación positiva y apoyo emocional de sus compañeras/os.

Además, ayudará a que reconozcan cómo se expresan ante los demás y tengan un mayor conocimiento sobre sus fortalezas y habilidades (ANEXO V). También se observará las distintas formas de salir de las situaciones adversas, favoreciendo la empatía y la comprensión hacia los demás miembros del grupo (ANEXO VI).

- **SESIÓN 3.**

La tercera sesión se encuentra enfocada en construir una mayor profundización de las relaciones, a través de la autoexploración y del conocimiento de las/os demás. De esta forma se conocerán aspectos importantes de la vida de las personas (ANEXO VII), donde posteriormente se les invitará a que comenten experiencias significativas de su pasado y presente (ANEXO VIII).

Bloque II. Aprendiendo a aceptarnos.

Como se comentó en el diagnóstico, el Factor I Competencia Personal de La Escala de Resiliencia (ER-14) mide valores como la autoestima, en los cuales se observaron valores por debajo de la media, por lo que se hace relevante un bloque de actividades para ello.

Así, el objetivo principal de este bloque es establecer la mejora de la autoestima y el autoconcepto, lo que a su vez ayudará a que las/os adolescentes tengan una mayor probabilidad de enfrentar los desafíos de la vida y recuperarse de situaciones difíciles. De esta forma, se harán actividades destinadas a fomentar un diálogo interno compasivo y a conseguir un compromiso hacia el propio bienestar que les permita darse valor a la vez que se dan cuenta de la responsabilidad que tienen sobre su salud mental y emocional.

- **SESIÓN 4.**

En esta sesión se comienza con la presentación del tema a tratar y se les da a conocer la herramienta de “el diario de la gratitud”, el cual será utilizado en todas las siguientes sesiones (ANEXO IX). Además, se les mostrará la importancia de cambiar los diálogos internos destructivos (ANEXO X). Se finalizará con una relajación (ANEXO XI).

- **SESIÓN 5.**

Se va a empezar con la herramienta del diario de la gratitud, donde voluntarias/os pueden expresar las diferentes cosas que han agradecido durante la semana. Además, se seguirá profundizando en la herramienta del autoconocimiento y la valoración personal (ANEXO XII), invitándoles a poner en la clase la tarea hecha como forma de representación del grupo. Finalmente, se les pedirá una tarea para casa con el fin de conocer cómo son vistos por las/os demás (ANEXO XIII).

- **SESIÓN 6.**

Se va a iniciar, de nuevo, con el diario de gratitud, para posteriormente comentar la tarea que realizaron en sus hogares. Tras esto se les pedirá que hagan un compromiso hacia el propio bienestar, en el que se responsabilicen de tomar medidas para encontrarse en armonía (ANEXO XIV) y (ANEXO XV). Finalmente, se cerrará la sesión con una reflexión conjunta sobre la importancia de cuidarse y cómo esto puede mejorar la calidad de vida. Así mismo se pensará sobre las distintas formas en las que pueden apoyarse en sus compromisos (ANEXO XVI).

Bloque III. Calmando los cuerpos y las mentes.

La meditación ha sido una herramienta que se ha intentado incluir en varias sesiones, ya sean antes o después de estas, con el objetivo de aliviar las posibles tensiones, centrarnos en el presente, desarrollar la autocompasión, etc. Sin embargo, hay otras actividades que pueden ayudar a promover la atención y conciencia de sí mismos como son los hábitos saludables; observar las sensaciones, los pensamientos y sentimientos; la aceptación a sí mismo, etc.

El objetivo central de este bloque es promover la atención y conciencia de sí mismo, lo que favorece la resiliencia en cuanto a que pueden llegar a reconocer

mejor cuando se encuentran en una situación estresante o difícil y así poder desarrollar estrategias para hacer frente a esas situaciones. Además, se fomenta una actitud positiva frente a las adversidades.

- SESIÓN 7.

Se inicia la sesión presentando el tema a tratar y su utilidad. Se desarrollará vocabulario sobre sensaciones y se ayudará a reconocer las sensaciones en el cuerpo mediante la explicación del sistema nervioso (ANEXO XVII). Una vez comprendidas las sensaciones se les introducirá el concepto de resiliencia y sus tres zonas (ANEXO XVIII). Para un mayor entendimiento de ello se pondrá en práctica una relajación (ANEXO XIX).

- SESIÓN 8.

En este día se realizará una excursión al aire libre donde se harán actividades destinadas a la atención plena en el presente (ANEXO XX).

- SESIÓN 9.

Se comenzará la sesión recordando los conceptos aprendidos sobre resiliencia, con el objetivo de seguir profundizando en el concepto y que adquieran la capacidad de poder practicarlo en su día a día (ANEXO XXI). De esta forma, en la siguiente actividad aprenderán a calmar la mente prestando atención a los pensamientos y sentimientos para dejarlos ir (ANEXO XXII). Se finalizará la sesión con una actividad de conexión (ANEXO IV).

Bloque IV. Aprendiendo a comunicarnos, resolver conflictos y tomar decisiones.

La resolución de conflictos es una herramienta clave para las/os adolescentes, y toda la población en general, al encontrarnos en situaciones donde hay desacuerdos, malentendidos o conflictos las/os unas/os con las/os otras/os. Trabajar la resolución de conflictos y la toma de decisiones efectivas ayuda a evitar los conflictos y a encontrar soluciones satisfactorias para todas las partes involucradas. Para ello, se hará llegar conceptos claves como la asertividad, la escucha activa, el manejo de la reacción en situaciones de presión, etc.

- SESIÓN 10.

Al igual que en el resto de los bloques se explicará la intención de este bloque y los aprendizajes que se obtendrán. Posteriormente, se recordará lo aprendido en las anteriores sesiones para poder poner en práctica el control emocional en distintas situaciones (ANEXO XXIII). Además, se les dará a conocer los tres estilos de comunicación (ANEXO XXIV).

- SESIÓN 11.

En este día se profundizará en el concepto de asertividad (ANEXO XXV) y de escucha activa (ANEXO XXVI).

- SESIÓN 12.

Se empezará reflexionado sobre la consecuencia de las acciones incorporando conceptos como el de la empatía (ANEXO XVII). Para finalizar, se pondrá en práctica todo lo aprendido en los talleres promoviendo la búsqueda pacífica a los conflictos (ANEXO XVIII).

5.5. TEMPORALIZACIÓN.

El proyecto tendrá una duración de 12 semanas en los meses de febrero a mayo de 2024. A lo largo del proyecto se llevarán a cabo las actividades detalladas anteriormente y las reuniones con las y los profesionales con el fin de establecer seguimientos que permitan adecuar la intervención a las distintas necesidades e intereses que se vayan reflejando. Todas las sesiones están planificadas y reflejadas en el cronograma (ANEXO XVIII). Una vez terminado todo el proyecto se realizará una evaluación final.

5.6. RECURSOS.

Para el óptimo desarrollo del proyecto se debe contar con recursos materiales, humanos y económicos.

❖ Recursos materiales.

- Fungibles: ovillo de lana, fichas impresas, folios, libretas de papel, revistas reutilizadas, bolígrafos, lápices, colores, tizas, pegamentos, cartulinas, agua, guijarros, palos de madera, arena, botiquín primeros auxilios, merienda, cartucho de tinta blanco y negro, cartucho de tinta de colores.

- No fungible: pizarra, nevera portátil, portátil, impresora, tijeras, bolsas reutilizadas, frasco de vidrio transparente reutilizado con tapa.
- Instalaciones: aula de la Asociación Rutas de Sevilla.
- ❖ Recursos humanos. El proyecto contará con tres tipos de profesionales encargadas de un área específica, no obstante, todas se encontrarán presente en todas las actividades para generar confianza con el grupo.
 - Trabajadora social. Encargada principal de coordinar el proyecto así como de encargarse de la gestión de los recursos y del apoyo emocional y de resolución de conflictos del grupo.
 - Educadora social. Responsable del primer y segundo bloque.
 - Psicóloga. Responsable del tercer y cuarto bloque.
- ❖ Recursos financieros. Comentados en el apartado de financiación.

5.7. PRESUPUESTO.

Ítem	Valor unitario	Valor total
Materiales fungibles		
Ovillo de lana	1,5€	1,5€
Pack Folio A4 (100 unidades)	2,5€	2,5€
Libretas de papel	4€	68€
Revistas reutilizadas	0€	0€
Bolígrafos	0,26€	12,99€
Lápices	0,45€	16,07€
Caja de colores	0,58€	9,86€
Tizas	0,12€	1,19€
Pegamentos	2,2€	37,4€
Cartulinas	0,15€	2,55€
Agua	0€	0€
Guijarros	0€	0€
Arena	0€	0€
Palos de madera	0€	0€
Botiquín primeros auxilios	11,99€	11,99€
Merienda (bocadillo, manzana y zumo)	1,47€	25€
Materiales no fungibles		
Pizarra	0€	0€
Portátil	0€	0€
Nevera portátil	0€	0€
Impresora	0€	0€
Tijeras	0,52€	8,84€
Bolsas reutilizadas	0€	0€
Frasco de vidrio transparente reutilizado con tapa	0€	0€

Recursos humanos		
Trabajadora social	20/h€	960€
Educador social	20/h€	960€
Psicóloga	20/h€	960€
Total de gastos		3.077,89€

5.8. FINANCIACIÓN.

La financiación del proyecto se va a solicitar en conjunto con la Asociación Rutas de Sevilla tanto a instituciones de carácter público como el Gobierno de España y la Junta de Andalucía, así como a entidades privadas como es la Fundación “La Caixa”.

El Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 del Gobierno de España a través del Plan Estratégico de Subvenciones concede subvenciones para la promoción e implementación de la Agenda 2030. Así, tal y como establece el Orden DSA/921/2021 las subvenciones irán destinadas, entre otras cuestiones, a proyectos o iniciativas relativas a *actuaciones/actividades que promuevan acciones de incidencia política y social para el impulso de políticas públicas y planificación estratégica alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y con la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030*. Dentro de los objetivos 2030 se encuentra el objetivo *fin de la pobreza* y el objetivo *educación de calidad*. El enlace para acceder es: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-14515>

En cuanto a Andalucía existen las subvenciones a Entidades Locales Andaluzas para la realización de actuaciones en materia de Juventud donde tal y como establece *estas subvenciones financiarán gastos corrientes de proyectos y/o actividades dirigidas mayoritariamente a la juventud andaluza, en algunos de los siguientes ámbitos: 1) Emprendimiento, empleabilidad juvenil e innovación. 2) Voluntariado Juvenil y participación. 3) Igualdad, diversidad-LGTBI, tolerancia, inclusión de la juventud con discapacidad y prevención de la violencia de género. 4) Cultura, creatividad, arte y talento juvenil. 5) Vida saludable, conocimiento del entorno natural y sostenibilidad*. El enlace para acceder es:

<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/iaj/servicios/procedimientos/detalle/8575.html>

La Fundación Iberdrola España también lanza su Convocatoria del Programa Social para 2023. Dentro de sus objetivos se encuentra “reducir la pobreza infantil y juvenil, potenciando la educación y la empleabilidad”. Así, en la línea de trabajo “Reducción de la pobreza infantil y juvenil” declaran apoyar a iniciativas que fomenten la educación como herramienta para mitigar los efectos más nocivos de la pobreza infantil. El enlace para acceder es: https://www.fundacioniberdrolaespana.org/wp-content/uploads/Programa-subvenciones_2023_13-6-22.pdf

Así mismo, la Fundación “la Caixa” tiene su Convocatoria de Proyectos Sociales, Andalucía 2023. Dentro de sus líneas de actuación se encuentra fomentar la inclusión de personas en situación y/o riesgo de exclusión social, con especial atención a la infancia, a la juventud y a sus familias. Para ello uno de sus objetivos es el “desarrollo social y educativo de la infancia y la adolescencia en situación de vulnerabilidad y de sus familias”. El enlace para acceder es: <https://fundacionlacaixa.org/documents/2278030/2397935/bases-convocatoria-andalucia-2023.pdf>

5.9. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN.

Durante todo el proyecto se van a ir realizando evaluaciones constantes de los objetivos propuestos, así como del grado de participación y la satisfacción de las/os adolescentes en cada una de las actividades. La consecución de los objetivos y la participación se analizarán mediante la observación estructurada. De esta forma, tras cada actividad las profesionales se reunirán para compartir sus observaciones. Cuando se termine un bloque de trabajo deberán reflexionar si se están consiguiendo cada uno de los objetivos específicos, para ello se ha elaborado indicadores que miden el progreso de cada uno de los objetivos (ANEXO XXIX) En cuanto a la satisfacción en cada actividad será evaluada preguntando al grupo al finalizar distintas cuestiones como: ¿cómo te sentiste durante la actividad?, ¿qué aprendiste en esta actividad?, ¿hay algo que no te

haya gustado?, ¿qué aspecto mejorarías?, etc. Todo ello permitirá ir adaptándose a las necesidades e intereses manifestados.

Al finalizar se realizará una evaluación de resultados con una actividad (ANEXO XVIII) donde se ponga en práctica todos los aprendizajes adquiridos en los talleres. Además se llevará a cabo una evaluación final de satisfacción a las/os participantes y a las profesionales (ANEXO XXX) y (ANEXO XXXI).

6. CONCLUSIONES O ASPECTOS QUE QUEREMOS RESALTAR.

El proyecto busca empoderar a las/os adolescentes a través de la adquisición de herramientas para afrontar las problemáticas de su día a día. Así mismo, es un soporte para que puedan desarrollar su potencial y alcanzar sus metas personales y colectivas. De esta forma, a través de este proyecto obtienen una mejora en su salud emocional y social (e incluso física) a través de la obtención de una autoimagen positiva, la capacidad de establecer relaciones interpersonales saludables, así como una mayor comprensión de sus sensaciones, pensamientos y sentimientos.

El proyecto también tiene un impacto positivo en la comunidad y entorno de las/os jóvenes mejorando la convivencia al contribuir en una forma de vida más pacífica y en armonía.

7. ANÁLISIS DE VIABILIDAD DE LA INTERVENCIÓN.

El proyecto es viable en términos financieros y humanos. Al contar con pocos gastos resulta fácil obtener los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto. Además, el equipo interdisciplinar del que está formado ayuda a abordar los objetivos de una manera integral. El hecho de que las actividades tengan lugar dos horas a la semana facilita que las profesionales tengan una carga de trabajo adecuada y equilibrado, lo que permite que se enfoquen en cada una/o de los integrantes planeando diferentes estrategias en las reuniones.

Además, también se cuenta con el apoyo de la comunidad. Profesionales, familiares y personas del Polígono Norte no sólo consideran relevante el

proyecto, sino que al tener contacto con alguna de las profesionales que intervendrían en el proyecto están dispuestas/os a ayudar y a participar en él. Por ejemplo, la Asociación Rutas de Sevilla dejaría recursos para establecer la práctica mientras que el colegio Blas Infante proporcionaría las aulas. Así mismo, se podría contar con la colaboración de asociaciones como Manos Abiertas con Norte, con la cual se han hecho Planes de Trabajo.

8. PROPUESTAS Y ALTERNATIVAS FUTURAS.

Algunas propuestas y alternativas futuras para el proyecto de resiliencia podrían ser:

- ❖ Incluir a más grupos de edad. El proyecto se enfoca en adolescentes que se encuentran en edades comprendidas de 12 a 16 años. Sin embargo, se podría hacer un diagnóstico de la relevancia al grupo de primaria (6 a 12 años) de la Asociación Rutas de Sevilla.
- ❖ Incluir a los padres y madres o tutores en las actividades. Se les podría incluirlos en las actividades con sus hijas/os además de sesiones específicas para ellas/os. Crear una red de apoyo comunitario en el que puedan aprender estrategias para fomentar la resiliencia en sus hijas/os a la vez que comparten sus experiencias y conocimientos puede llegar a ser muy beneficioso. En cuanto a hacer algunos talleres sus hijas/os puede tener un impacto positivo en la relación entre padres e hijas/os.
- ❖ Ampliar el alcance del proyecto. El proyecto se centra en el Polígono Norte, concretamente en la Asociación Rutas de Sevilla. Se podría considerar su ampliación a otros grupos del Polígono Norte o a otras comunidades con necesidades parecidas.
- ❖ Desarrollar una estrategia de seguimiento a largo plazo. Sería interesante observar si los efectos positivos se mantienen a largo plazo.

9. REFERENCIAS:

Bibliografía

- Alarcón, L. C., Araújo, A. P., Godoy, A. P., & Vera, M. E. (2010). Maltrato infantil y sus consecuencias a largo plazo. *MedUNAB*, 13(2), 103-115. <https://biblat.unam.mx/hevila/Medunab/2010/vol13/no2/6.pdf>
- Álvarez, M.I. (2016). Consideraciones introductorias acerca del Marco Normativo de Protección de la Infancia y de la Adolescencia. Aspectos competenciales derivados de la aprobación de la LMSPIA. Especial mención al Estatuto de Autonomía de Andalucía. En *Principales modificaciones legislativas en el marco de Protección de la Infancia y de la Adolescencia en España*. https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/9900/Modificaciones_legislativas_dpa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barra A., E., Cerna C., R., Kramm M., D., & Véliz V., V. (2006). Problemas de Salud, Estrés, Afrontamiento, Depresión y Apoyo Social en Adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24(1), 55-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78524106>
- Carrasco, L. (2020). Medidas Socioeducativas para niños y niñas de 4 a 6 años en riesgo de exclusión social durante el periodo estival. *Universidad de Sevilla*. <https://hdl.handle.net/11441/107532>
- Connor, K. y Davidson, J. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Coutu, D. (2017). Cómo funciona la resiliencia: tres características de las personas que se recuperan. En Rodríguez, A. y Reverté, R. (Eds.), *Inteligencia emocional: RESILIENCIA* (pp. 1-35). Editorial Reverté, S.A.

https://www.revertemanagement.com/wpcontent/uploads/2020/12/pagina_smuestra_resiliencia.pdf

Delgado, J. y Ruíz, M.R. (2017). Trabajo Social y Convivencia Educativa. La experiencia de la Asociación CIMA en el Polígono Norte de Sevilla. En Nieto y Cordero (Ed.) *La intervención con familia: la incursión desde la perspectiva de la práctica profesional* (pp. 265-280). Dykinson, S.L.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6318079.pdf>

Díaz, I. (2011). Crecimiento urbano y conformación de hábitats sociales: una síntesis del mapa social de la ciudad de Sevilla. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, (25), 45-60.

<http://hdl.handle.net/11441/14502>

Evans, G.W. y Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6545-6549. <https://doi.org/10.1073/pnas.0811910106>

Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2021). *The state of the world's children 2021 on my mind: promoting, protecting and caring for children's mental health*. <https://www.unicef.org/media/108281/file/SOWC-2021-Europe-regional-brief.pdf.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2022). *10 de octubre día mundial de la salud mental: la urgencia de un compromiso conjunto con la salud mental y el bienestar emocional de niños, niñas y adolescentes*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/communication/D%C3%ADa_Mundial_Salud_Mental_octubre_2022.pdf

Harvey, J.; Arteaga, K.V.; Córdoba, K. y Obando, L.M. (2021). Eventos vitales estresantes, estrategias de afrontamiento y resiliencia en adolescentes en contexto de pandemia. *Psicogente*, 24(46), 1-17. <https://www.mendeley.com/catalogue/04a00dc7-cfae-3c0a-b64f9cc5f7dd8a4d/>

García, C.; Lamberty, G.; Jenkins, R.; Pipes, H.; Crnic, K.; Hanna, B. y Vázquez, H. (1996). An Integrative Model for the Study of Developmental

- Competencies in Minority Children. *Child Development*, 67(5), 1891-1914.
<https://doi.org/10.2307/1131600>
- Gil, G. (2013). La resiliencia holística y su aplicación al entorno escolar. En Forés, A. y Grané, J. (Eds.), *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias* (21-25). Narcea, S.A. <https://elibro-net.upo.debiblio.com/es/ereader/upo/46111>
- Gómez, G. y Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la educación*, (47), 215-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200215>
- Marzana, D., Marta, E. y Mercuri, F. (2013). De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186961>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Mateu, R., García, M., Gil, J.M. y Caballer, A. (2009). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77669/forum_2009_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mora, V. (2011). Diagnóstico de territorios desfavorecidos en la ciudad de Sevilla: Tres Barrios-Amate/Sur/Torreblanca/Norte. REDES Sevilla. <http://libros.metabiblioteca.org/handle/001/562>
- Morán, M.C., Menezes dos Anjos, E. y Ramalho, M.P. (2019a). Afrontamiento y resiliencia: un estudio con adolescentes sanos. *Psicología, Infancia y Educación*, (2), 281-288. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1697>
- Morán, M. C., Finez, M. J., Menezes dos Anjos, E., Pérez, M. C., Urchaga, J. D., y Vallejo, G. (2019b). Estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 4(1), 183–190. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1542>

- Ocón, J. (2006). Normativa internacional de protección de la infancia. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 113-131. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0606110113A/7564>
- Orgilés, M.; Méndez, X.; Espada, J.P.; Carballo, J.L. y Piqueras, J.A. (2012). Síntomas de trastornos de ansiedad en niños y adolescentes: diferencias en función de la edad y el sexo en una muestra comunitaria. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 5(2), 115-120. [10.1016/j.rpsm.2012.01.005](https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2012.01.005)
- Pérez, P.R.; Pérez, H.S. y Guevara, G.D. (2022). Factores de riesgo y desarrollo de resiliencia en adolescentes. *Revista científica Uisrael*, 9(2), 23-38. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.519>
- Puig, G. y Rubio, J.L. (2013). *Manual de resiliencia aplicada*. Editorial Gedisa, S.A. <https://elibro--net.upo.debiblio.com/es/ereader/upo/61141>
- Ramírez, P. y Hernández, E. (2012). Resiliencia familiar, depresión y ansiedad en adolescentes en situación de pobreza. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 20(2), 63-70. <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2012/eim122b.pdf>
- Rua, M. (2018). *Victimización, psicopatología y resiliencia en adolescentes*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/46718/1/T39647.pdf>
- Salinas, J.F. y Villegas, N.J. (2021). Relación entre resiliencia y calidad de vida en adolescentes. *Revista científico-profesional*, 6(3), 2417-2429. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926871>
- Sánchez, D. y Robles, M.A. Escala de resiliencia 14 ítems (RS-14): propiedades psicométricas de la versión en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(40), 103-113. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432011.pdf>
- Southwick, S. y Charney, D. (2012). *Resilience: the Science of Mastering Life's Greatest Challenges*. Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9781139013857>
- Stith, S.; Liu, T.; Christopher, L.; Boykin, E.; Alder, M.; Harris, J.; Som, A.; McPherson M. y Dees, J. (2009). Risk factors in child maltreatment: A

metanalytic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 14(1), 13-29. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.03.006>

Tugade, M. y Fredrickson, B. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320-333. <https://doi.org/10.1037%2F0022-3514.86.2.320>

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>

University, E. (2019). Aprendizaje SEE, Aprendizaje social, emocional y ético, Libro de apoyo. *Atlanta*, Estados Unidos de Norteamérica: EMORY UNIVERSITY.

Vinaccia, S.; Margarita, J. y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, (16), 139-146. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp>

Zolkoski, S. y Bullock, L. (2012). Resilience in children and youth: a review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295-2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>

Normativa

Constitución Española [Const]. Art. 22 BOE. 29 de diciembre de 1978 (España).

Constitución Española [Const]. Art. 29 BOE. 29 de diciembre de 1978 (España).

Ley 4 de 2021. De infancia y adolescencia de Andalucía. 27 de julio de 2021. D.O. No. 146.

Ley 49 de 2002. De régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo. 23 de diciembre de 2002. D.O. No. 307.

Ley Orgánica 1 de 1996. De Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. 15 de enero de 1996. D.O. No. 15.

Ley Orgánica 8 de 2015. De modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. 22 de julio de 2015. D.O. No. 175.

10. COMPETENCIAS ADQUIRIDAS CON EL TFG.

Elaborar el Trabajo de Fin de Grado ha supuesto una gran oportunidad para poner en práctica y seguir profundizando en las aprendizajes teóricos y prácticos obtenidos en la carrera.

Además, se ha obtenido mayores habilidades específicas de planificación en cuanto a establecer objetivos y plazos, la selección de estrategias para alcanzar esos objetivos, la identificación de las entidades correspondientes, determinación de la comunicación con las asociaciones, etc. Siguiendo esta línea, el proyecto ha permitido el desarrollo de habilidades de coordinación y gestión, al trabajar en varias partes del proceso con la Asociación Rutas de Sevilla.

En resumen, el Trabajo de Fin de Grado ha sido una oportunidad para desarrollar habilidades y competencias importantes para el ejercicio del Trabajo Social. A un nivel más personal, debido a problemáticas que iban surgiendo a la par del desarrollo del Trabajo de Fin de Grado, he podido poner en práctica los conocimientos adquiridos de la resiliencia en mí misma. Todo ello ha contribuido a un enriquecimiento personal y profesional.

11. ANEXOS.

ANEXO I. Cuestionario.

Por favor, lea las siguientes afirmaciones. A la derecha de cada una se encuentran siete números, que van desde "1" (totalmente en desacuerdo) a la izquierda a "7" (totalmente de acuerdo) a la derecha. Haga un círculo en el número que mejor indique sus sentimientos acerca de esa afirmación. Por ejemplo, si está nada de acuerdo con un enunciado, el círculo de "1". Si no está muy seguro, haga un círculo en el "4", y si está totalmente de acuerdo, haga un círculo en el "7", y puede graduar según esta escala sus percepciones y sentimientos con el resto de números.

Haga un círculo en la respuesta adecuada							
Normalmente, me las arreglo de una manera u otra.	1	2	3	4	5	6	7
Me siento orgulloso de las cosas que he logrado.	1	2	3	4	5	6	7
En general, me tomo las cosas con calma.	1	2	3	4	5	6	7
Siento que puedo manejar muchas situaciones a la vez.	1	2	3	4	5	6	7
Soy una persona con una adecuada autoestima.	1	2	3	4	5	6	7
Soy resuelto y decidido.	1	2	3	4	5	6	7
No me asusta sufrir dificultades porque ya las he experimentado en el pasado.	1	2	3	4	5	6	7
Soy una persona disciplinada.	1	2	3	4	5	6	7
Pongo interés en las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
Puedo encontrar, generalmente, algo sobre lo que reírme.	1	2	3	4	5	6	7
La seguridad en mí mismo me ayuda en los momentos difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
En una emergencia, soy alguien en quien la gente puede confiar.	1	2	3	4	5	6	7
Mi vida tiene sentido.	1	2	3	4	5	6	7
Hoy cuando estoy en una situación difícil, por lo general puedo encontrar una salida.	1	2	3	4	5	6	7

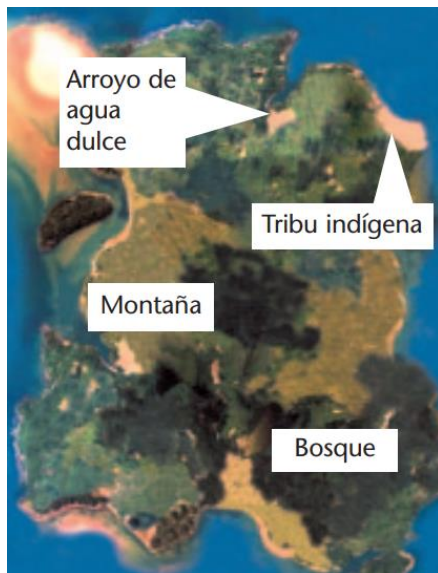
ANEXO II. Actividad 1.

NOMBRE	“La Telaraña”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a los y las participantes. - Preparar la interacción grupal. - Conocer los intereses e inquietudes de los y las participantes.
METODOLOGÍA	<p>Se forma un círculo entre todos los y las miembros. Se le pide a un/a voluntario/a que recoja el ovillo de lana, tiene que presentarse y esa persona se lo pasa a otra/o compañera/o y así sucesivamente. La dinámica continúa hasta que todos y todas se presenten (participantes y dinamizadores).</p> <p>Una vez que todos se hayan conocido, habrá una representación de una telaraña donde se conecten e interconecten. Se les preguntará: ¿cómo os sentís al estar todas/os unidas/os?, haciéndoles notar que cada una/o es importante para mantener la telaraña unida.</p>
RECURSOS	<p>Materiales: ovillo de lana.</p> <p>Humano: Participantes y dinamizadores.</p> <p>Espacial: aula.</p>
TEMPORALIZACIÓN	25/30 min.
EVALUACIÓN	Una vez finalizada, se pregunta: ¿cómo te has sentido?

ANEXO III. Actividad 2.

NOMBRE	“Isla desierta”
OBJETIVOS	- Fomentar la colaboración. - Promover la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
METODOLOGÍA	El grupo se dividirá en equipos de 4-6 personas. Se le dará a cada grupo un mapa de la isla (ANEXO IIIa) y los objetos rescatados (ANEXO IIIb). Tendrán que planificar las próximas 3 semanas: exploración de la isla, búsqueda de alimentos y de agua, lugar donde refugiarse, postura frente a la tribu, etc. Transcurrido 30 min se pone en común todas las decisiones tomadas.
RECURSOS	Materiales: mapas de la isla y listas de los objetos rescatados. Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	45 min.
EVALUACIÓN	Una vez finalizada, se pregunta: ¿cómo te has sentido en esta situación?, ¿de qué manera se han tomado las decisiones?, ¿qué problemas han surgido?, ¿cómo los habéis solucionado?

ANEXO IIIa. Mapa de isla.



ANEXO IIIb. Objetos rescatados.

Semillas de diversas clases	Un equipo completo de pesca
Medicamentos	100 cajas de cerillas
Libros sobre supervivencia	Herramientas de cultivo
hoy una pistola y 100 balas	Una linterna

ANEXO IV. Actividad 3.

NOMBRE	“Mi cuerpo habla”
OBJETIVOS	- Fomentar la expresión corporal. - Promover la conciencia corporal.
METODOLOGÍA	Se pide al grupo que se coloque en círculo y de pie, cogidas/os de las manos. Cada persona va diciendo una palabra o una frase de cómo se siente. Lo representa con su cuerpo y con su expresión, al ser posible verbalizando al mismo tiempo. Todas/os imitan los movimientos del compañero/a. Así hasta acabar la ronda y hayan participado todo el grupo.
RECURSOS	Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	30 min.
EVALUACIÓN	Se hará una evaluación observando la capacidad de expresar.

ANEXO V. Actividad 4.

NOMBRE	“Lluvia de cualidades positivas”
OBJETIVOS	- Identificar a los y las participantes. - Preparar la interacción grupal.
METODOLOGÍA	Se forma un círculo y se pide una persona voluntaria. El resto del grupo debe decirle aspectos positivos sobre ella. Cuando todas/os hayan aportado características se le pregunta a la persona voluntaria cómo se ha sentido, además de si considera que las tiene y si cree que tiene otras características que no hayan sido enunciadas. Así, se hará con cada uno de los componentes.
RECURSOS	Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	50 min.
EVALUACIÓN	Una vez finalizada, se pregunta: ¿cómo os sentís al ver lo positivo de las/os compañeras/os en vez de lo negativo?, ¿en qué os beneficia?

ANEXO VI. Actividad 5.

NOMBRE	“Superando desafíos”
OBJETIVOS	- Mejorar el clima del grupo. - Proporcionar un espacio para la reflexión personal y grupal. - Fomentar la comunicación y la empatía. - Reforzar la autoestima y la confianza.
METODOLOGÍA	Se reparten hojas de papel en las que cada participante deberá escribir una situación difícil que haya vivido y cómo la superó, donde se tendrá en cuenta la privacidad por lo que no se puede nombrar nombres ni detalles que puedan identificar a la persona. Una vez que hayan terminado se

	mezclarán en una caja. Saldrá una persona voluntaria que lea la historia en alto y se reflexionará en grupo en aspectos como: ¿qué siento al escuchar esta historia?, ¿cómo se debió de sentir esa persona?... Así con cada una de las historias.
RECURSOS	Materiales: hojas de papel y bolígrafos. Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	1 h.
EVALUACIÓN	¿Han sido capaces de demostrar empatía y comprensión hacia las situaciones difíciles de los demás?, ¿han sido capaces de ofrecer apoyo emocional?

ANEXO VII. Actividad 6.

NOMBRE	“Mis tres objetos importantes”
OBJETIVOS	- Fomentar la comunicación y la empatía. - Promover el conocimiento mutuo entre los miembros del grupo.
METODOLOGÍA	Se pedirá a las/os adolescentes traigan 3 objetos importantes que representen algo sobre ellas/os o que les sean significativos. Cada una/o compartirá con el grupo los objetos que ha elegido y por qué son importantes para ella/él. Posteriormente se llevará una reflexión sobre que han sentido con la historia y con los objetos: si hay algunos que les recuerda a ellos mismos, si le quieren decir una palabra al propietario/a... Así, se hará con cada participante.
RECURSOS	Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	45 min.
EVALUACIÓN	Se tendrá en cuenta el éxito de la actividad según la capacidad de las/os adolescentes para comunicar sus sentimientos y mostrar empatía.

ANEXO VIII. Actividad 7.

NOMBRE	“¿Quién soy yo? El cuento de mi vida”
OBJETIVOS	- Fomentar la creatividad. - Tomar conciencia de cómo me presento y cómo me ven los demás. - Promover el conocimiento mutuo entre los miembros del grupo.
METODOLOGÍA	Las/os participantes van a dibujar bajo la premisa de ¿quién soy yo? Una vez terminado, cada una/o va a dejar en el suelo su dibujo junto con un papel en blanco, con la idea de que todos los dibujos formen un círculo. Tras esto van a pasar por todos los dibujos y escribirán en la hoja de al lado lo que le sugiere el dibujo de la persona que lo ha hecho. Una vez hecho esto se volverán a situar en su sitio y reflexionarán sobre las características, rasgos, frases, etc. que le han

	puesto las/os compañeras/os. Después de este tiempo de interiorización van a escribir “el cuento de mi vida” utilizando lo que le han escrito al ver su dibujo. Tras dejar un intervalo de unos 20 minutos se pedirá voluntarias/os que quieran leer su historia.
RECURSOS	Materiales: lápices, colores y folios. Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	1h y 15 min.
EVALUACIÓN	Al terminar la actividad se realizará una reflexión en grupo en el que se pregunte: ¿Qué aprendiste sobre ti mismo al hacer esta actividad?", "¿Qué fue lo que más te sorprendió de los demás participantes?...

ANEXO IX. Actividad 8.

NOMBRE	“El diario de la gratitud”
OBJETIVOS	- Promover el enfoque hacia las cosas positivas. - Fomentar la gratitud.
METODOLOGÍA	Se le repartirá a todo el grupo una libreta donde deberán escribir tres cosas por las que se sienten ese día agradecidos (haber hablado con un amigo, haber disfrutado de una buena comida, etc.). Posteriormente, se pedirá voluntarias/os que quieran compartir con sus compañeras/os sus reflexiones. Finalmente se les pedirá que intenten escribir todos los días 3 cosas por las que se sientan agradecidos.
RECURSOS	Materiales: libretas de papel y lápices. Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	30 min.
EVALUACIÓN	Se hará una reflexión grupal en las que se les pregunte: ¿qué os ha parecido la actividad?, ¿os parece una herramienta útil para vuestro día a día?

ANEXO X. Actividad 9.

NOMBRE	“Querido yo, merezco que me trates mejor”
OBJETIVOS	- Promover el enfoque hacia las cosas positivas. - Fomentar la reflexión sobre nuestro diálogo interior.
METODOLOGÍA	Se entrega una hoja y un lápiz para que cada participante escriba una carta a sí misma/o sobre su físico, su forma de ser, su manera de relacionarse...Para ello, se les animará a que sean sinceras/os. Al final, se les animará a que lo lean mientras se hacen la pregunta ¿realmente merezco que me traten así? Se ayudará a modificar aquellos diálogos internos destructivos por diálogos más positivos y constructivos.
RECURSOS	Materiales: hojas de papel y bolígrafos. Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.

TEMPORALIZACIÓN	1 h.
EVALUACIÓN	Se hará una reflexión grupal en las que se les pregunte: ¿qué os ha parecido la actividad?, ¿consideráis importante intentar modificar la forma en la que nos hablamos?

ANEXO XI. Actividad 10.

NOMBRE	“Iniciación a la relajación”
OBJETIVOS	- Promover la conciencia emocional. - Fomentar la regulación emocional.
METODOLOGÍA	Se explicará al grupo la postura que debe tomar para realizar la relajación sentadas/os en una silla. Para ello se les ofrecerá las siguientes indicaciones: espalda recta y pegada al respaldo, pies en el suelo, piernas formando un ángulo recto, manos dejadas caer sobre las piernas, con las palmas hacia arriba o hacia abajo, según se encuentren más cómodas/os, y, por último, ojos cerrados. Les explicamos que empiecen a tomar conciencia de su respiración, si es agitada, tranquila, entrecortada, etc. También que vayan tomando conciencia de cómo el aire entra por su nariz con una sensación fría, llenando su cuerpo de la cabeza a los pies, y cómo sale por su boca con una sensación cálida. Si vemos que están un poco dispersos, podemos ayudarles a que se concentren guiándoles la respiración. Por ejemplo, les decimos que tomen aire mientras nosotros vamos contando en voz alta hasta 5: 1, 2, 3, 4 y 5, y que suelten el aire contando también hasta 5: 5, 4, 3, 2 y 1. Después de unos 5 o 10 minutos, pediremos al alumnado que vaya abriendo los ojos poco a poco y volviendo al aula.
RECURSOS	Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	20 min.
EVALUACIÓN	Se hará una reflexión grupal en las que se les pregunte: ¿cómo os habéis sentido? ¿crééis que os puede servir para vuestro día a día?

ANEXO XII. Actividad 11.

NOMBRE	“Collage de autodescubrimiento”
OBJETIVOS	- Fomentar el autoconocimiento y la autoexploración. - Promover la creatividad y la expresión corporal.
METODOLOGÍA	Se le repartirá a todo el grupo los diferentes materiales y se les pedirá que busquen en las revistas imágenes y palabras que representen quiénes son, sus intereses, etc. Una vez que lo tengan lo pegarán en una cartulina para crear su propio collage. Después de que lo hayan terminado se les animará a que compartan con el grupo su collage y sobre lo que significa para ellas/os.
RECURSOS	Materiales: revistas, tijeras, pegamentos y cartulinas.

	Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	1h y 30 min.
EVALUACIÓN	Se hará una reflexión grupal en las que se les pregunte: ¿qué os ha parecido la actividad?, ¿descubristeis algo nuevo sobre vosotras/os mismas/os? ¿os sentís más conectadas/os consigo mismas/os? ¿habéis reconocido fortalezas que no habíais considerado antes?

ANEXO XIII. Actividad 12.

NOMBRE	“Una entrevista acerca de mi persona”
OBJETIVOS	- Investigar cómo me ven los demás.
METODOLOGÍA	Se le repartirá a todo el grupo una ficha (ANEXO XIIIa) la cual deberán completar tras haber entrevistado a personas de su entorno (se les dará como ejemplo profesores, amigas/os, padres o tutores, etc.). En la entrevista deberán preguntar sobre tres cosas que les gusta de ella/él y una cuarta en la que puedan mejorar. Se compartirá lo experimentado con el resto del grupo en la siguiente sesión.
RECURSOS	Materiales: ficha “Una entrevista acerca de mi persona” (ANEXO XIIIa). Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	Tarea para casa.
EVALUACIÓN	Se hará una reflexión grupal con las respuestas contestadas de la ficha.

ANEXO XIIIa. Ficha: Una entrevista acerca de mi persona.

- 1) Entrevista a seis personas reseñadas más abajo y pídeles a cada una que te digan tres cosas que les guste de ti como persona y una cuarta en la que puedes mejorar. Escribe su nombre y sus respuestas:

Uno de tus padres o tutores

Le gusta de mi:

- 1.
- 2.
- 3.

Según él puedo mejorar en:

- 4.

Un/a hermano/a o primo/a hermano/a

Le gusta de mi:

- 1.
- 2.
- 3.

Según él puedo mejorar en:

4.

Un/a maestro/a

Le gusta de mi:

1.

2.

3.

Según él puedo mejorar en:

4.

Uno/a vecino/a

Le gusta de mi:

1.

2.

3.

Según él puedo mejorar en:

4.

Un amigo/a

Le gusta de mi:

1.

2.

3.

Según él puedo mejorar en:

4.

Otro amigo/a

Le gusta de mi:

1.

2.

3.

Según ella puedo mejorar en: 4.

2) Responde a las siguientes preguntas:

1. Qué cualidades consideras importantes en ti, las hayan dicho o no los entrevistados

2. Cómo te sientes al saber lo que a los demás les gusta de ti

3. Cómo te sientes al conocer en qué puedes mejorar según la gente

4. ¿Coincide la visión que tú tienes de ti mismo con la que tiene la gente? ¿Por qué?

ANEXO XIV. Actividad 13.

NOMBRE	“El desarrollo de todas mis posibilidades”
OBJETIVOS	- Reforzar una visión realista y positiva de sí mismas/os. - Fomentar la corresponsabilidad grupal.
METODOLOGÍA	Cada una/o irá escribiendo en la ficha “El desarrollo de todas mis posibilidades” (ANEXO XIVa) todos aquellos aspectos positivos y a mejorar que ha ido descubriendo en anteriores sesiones. Se termina acordando un compromiso grupal para favorecer el desarrollo de sus participantes hasta que se termine todos los talleres.
RECURSOS	Materiales: ficha “El desarrollo de todas mis posibilidades” (ANEXO XIVa) y lápices. Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	30 min.
EVALUACIÓN	Se hará una reflexión en la que se observe el compromiso grupal hacia la mejora.

ANEXO XIVa. Ficha: Una entrevista acerca de mi persona.

1) Escribe todo lo mejor que has descubierto de ti mismo y de los demás en estas tres primeras sesiones del taller:

2) Haz un listado de posibilidades que puedes desarrollar para mejorar:

COMPROMISO GRUPAL (A rellenar tras la puesta en común) El grupo, para favorecer el desarrollo de sus miembros, se compromete a:

ANEXO XV. Actividad 14.

NOMBRE	“Mi compromiso”
OBJETIVOS	- Promover el establecimiento de metas. - Observar que personas de su alrededor pueden ayudar.
METODOLOGÍA	Cada adolescente escribe en el contrato “Mi compromiso” (ANEXO XVa) una meta a cumplir en una semana. Habla sobre su meta con un compañero y hace una lista de tres objetivos o pasos específicos que le ayudarán a lograr su meta. Firma el contrato y su compañero lo atestigua y se compromete a ayudarlo a conseguir la meta (por ejemplo, quedando con él o llamándole por teléfono para preguntarle cómo va y darle consejos).
RECURSOS	Materiales: ficha “mi compromiso” (ANEXO XVa) y lápices. Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	45 min.
EVALUACIÓN	Se hará una reflexión en la que se observe el compromiso hacia la mejora.

ANEXO XVa. Ficha: Mi compromiso.

Nombre:

Nombre de testigo:

Mi teléfono:

Teléfono testigo:

INSTRUCCIONES

1. Una meta bien formulada debe estar: enunciada en positivo, evitando negaciones; ser breve, clara y concisa; estar bajo nuestra responsabilidad y a nuestro alcance; estar libre de efectos indeseables para nosotros, para otros y para el ambiente; y tener una fecha límite para su consecución.
2. Previamente a la firma del contrato debo estar preparado para tomar una decisión en firme.

MI META:

EVIDENCIAS DE LOGRO

(qué voy a ver, oír y a sentir cuando lo consiga):

MIS TRES OBJETIVOS O PASOS ESPECÍFICOS PARA CONSEGUIR MI META:

- 1.
- 2.
- 3.

OBSTÁCULOS POSIBLES QUE ME PUEDEN IMPEDIR CONSEGUIR MI META:

- 1.
- 2.
- 3.

ESTRATEGIAS PARA SUPERAR OBSTÁCULOS

- 1.
- 2.
- 3.

CLAÚSULAS:

1. FECHA LÍMITE PARA CUMPLIR LA META:
2. EL TESTIGO SE COMPROMETE HASTA DICHA FECHA A AYUDAR A LOGRAR LA META DEL FIRMANTE DEL PRESENTE CONTRATO

FECHA DE HOY:

FIRMA:

FIRMA DEL TESTIGO:

A RELLENAR EL DÍA DE LA FECHA LÍMITE:

HE LOGRADO LA META: SÍ - NO (TÁCHESE LO QUE NO PROCEDA)

FECHA:

FIRMA:

FIRMA DEL TESTIGO:

ANEXO XVI. Actividad 15.

NOMBRE	“Mi familia también me ayuda”
OBJETIVOS	- Promover el establecimiento de metas. - Observar que personas de su alrededor pueden ayudar.
METODOLOGÍA	Cada componente del grupo, tras revisar su situación actual, comparte con uno o varios familiares en que quiere mejorar en un año y negocia con ellos los refuerzos positivos que deberá recibir si demuestra que está intentando superar sus actuaciones anteriores. Además, se compromete a reunirse cada cierto periodo con esos miembros de su familia para valorar los esfuerzos demostrados, el grado de cumplimiento de las metas y para revisar los medios con los que puede contar.
RECURSOS	Materiales: ficha “mi familia también me ayuda” (ANEXO XVIa). Humano: Participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	45 min.
EVALUACIÓN	Se hará una reflexión en la que se observe el compromiso hacia la mejora, tanto del adolescente como de las/os familiares.

ANEXO XVIa. Ficha: Mi familia también me ayuda.

La vida es un camino y, para todo caminante, es fundamental saber de dónde se parte, saber a dónde ir y saber que hay otros caminantes que pueden ayudarle. Dentro de estos otros caminantes, compañeros de fatigas del camino, están otros miembros de la familia. El ejercicio que vamos a realizar consiste en diseñar un proyecto personal (concreto, realista y evaluable) para el próximo año con ayuda de los miembros de tu familia que voluntariamente se presten a colaborar.

PRIMER PASO: MI SITUACIÓN ACTUAL

Conmigo mismo:

Cuerpo:

Carácter:

Inteligencia:

Afectividad:

Placer:

Voluntad:

Cualidades:

Defectos:

Libertad para elegir opciones:

Formación:

Con los demás:

Familia:

Amigas/os:

Compañeros/as:

Grupo:
Barrio:
Pareja:

Acción / ambiente

Trabajo / estudio:

Casa / dinero:

Moda / TV:

Diversión / movidas:

Tiempo Libre / ocio:

Naturaleza:

Dios / vivencia religiosa:

SEGUNDO PASO: MI PROYECTO PERSONAL PARA ESTE PRÓXIMO AÑO

Mis metas para el próximo año:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Medios con los que puedo contar para conseguir mis metas:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

TERCER PASO: NEGOCIACIÓN DE LOS REFUERZOS POSITIVOS

Me comprometo ante los miembros de mi familia abajo firmantes a poner todos los medios para conseguir las metas anteriormente escritas, asumiendo la obligación de responsabilizarme de todas mis decisiones. Por su parte, los miembros de mi familia abajo firmantes, voluntariamente, se comprometen a ayudarme en la consecución de las metas y a garantizarme los siguientes derechos: a pensar de manera propia y diferente a los demás, a actuar de manera diferente a como los demás desearían, a estar triste o enfadado/a, a elogiar y recibir elogios, a equivocarme u olvidarme de algo, a hacer las cosas de manera imperfecta, a no saber o no entender algo, a decidir la importancia que tienen las cosas, a estar alegre cuando obtenga un éxito y a cambiar de opinión. Además, acordamos que me demostrarán que valoran mis esfuerzos para conseguir mis metas de la siguiente manera:

.....
.....
.....

CUARTO PASO: EVALUACIÓN

Cada meses me reuniré con los miembros de mi familia abajo firmantes para valorar los esfuerzos demostrados, el grado de cumplimiento de mis metas y para revisar los medios con los que puedo contar.

FECHA DE HOY:

MI FIRMA:

LA FIRMA DE MIS FAMILIARES QUE VOLUNTARIAMENTE SE PRESTAN A AYUDARME:

ANEXO XVII. Actividad 16.

NOMBRE	“Explorando sensaciones”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar vocabulario sobre sensaciones.- Practicar el atender las sensaciones externas.
RECOMENDACIONES	<p>Una sensación es algo físico que surge en el cuerpo (calor, frío, hormigueo...). Las palabras de sensación física deben diferenciarse de las palabras de sentimiento general como bueno, malo, etc. Esto ayudará a reconocer las sensaciones en el cuerpo lo que a su vez los ayudará a controlar el estado de sus cuerpos.</p> <p>También se recomiendo presentar el sistema nervioso: la parte del cuerpo que nos permite sentir sensaciones en el interior, así como sentir las cosas en el exterior, y eso nos mantiene vivos/os al regular nuestra respiración, nuestro ritmo cardíaco, el flujo sanguíneo, etc.</p> <p>Es importante que también aprendan a notar si las sensaciones que experimentan son agradables, desagradables o neutras. Hay que tener en cuenta que las sensaciones no son intrínsecamente agradables, desagradables o neutras para todos o en todo momento: el calor, por ejemplo, puede ser experimentado como agradable, desagradable o neutro en diferentes momentos. Además, hay que tener en cuenta que no todas las estrategias de ¡Ayuda Inmediata! funcionarán para todo el estudiantado, una parte importante es que cada una/o aprenda lo que funciona para sí mismo.</p>
METODOLOGÍA	<p>En primer lugar, se hablarán de los cinco sentidos, para qué los usamos y cómo estos están relacionados con nuestro sistema nervioso. Se elaborará en conjunto una lista sobre sensaciones y la diferencia que tiene con los sentimientos. También se mencionará como el sistema nervioso es el que nos ayuda a sentir cosas en el exterior e interior del cuerpo. Para que comprendan mejor las sensaciones se les puede hacer preguntas del tipo: “¿Qué sientes por dentro cuando tienes sueño? ¿Qué tal cuando tienes hambre? ¿Qué</p>

	<p><i>sientes cuando te diviertes? ¿Qué sientes por dentro cuando eres feliz? ¿En qué parte del cuerpo sientes eso?...</i></p> <p>Posteriormente, se seleccionará una estrategia o varias de ¡Ayuda Inmediata! (ANEXO XVIIa) Un ejemplo de que se puede ir diciendo es: <i>Nuestros cuerpos también pueden sentirse felices o infelices. Si prestamos atención a eso, podemos hacer cosas que sean amables con nuestros cuerpos. Intentaremos algunas actividades de detección y veremos si notamos que algo le sucede a nuestros cuerpos. Comenzaremos con la detección de cosas en el exterior. Escuchemos y veamos si podemos escuchar tres cosas dentro de esta sala. Escucha y luego levanta la mano cuando tengas tres cosas que escuchaste dentro de esta habitación. (Espere hasta que todos o la mayoría de los estudiantes hayan levantado la mano). Vamos a compartir ahora. ¿Qué tres cosas notaste? (Llame a estudiantes en forma individual para compartir). Ahora veamos si podemos escuchar tres cosas fuera de esta sala. Levanta la mano cuando escuches tres cosas que escuchaste fuera de esta sala.” (Cuando la mayoría hayan levantado la mano permítales compartir). “¿Qué pasó con nuestros cuerpos cuando todos escuchamos los sonidos dentro y fuera de la habitación? ¿Qué notaste?” “Ahora vamos a notar lo que sucede dentro de nuestros cuerpos cuando hacemos esto. Nuestras sensaciones pueden ser agradables, desagradables o neutras. No hay sensaciones correctas o incorrectas. Las sensaciones existen para darnos información de que estoy demasiado caliente bajo el sol, necesito caminar a esa sombra para refrescarme. Neutro significa en el medio. Significa que la sensación no es agradable, pero tampoco es desagradable.</i></p>
RECURSOS	Materiales: pizarra, carteles de las estrategias de ¡Ayuda Inmediata! (ANEXO XVIIa)
TEMPORALIZACIÓN	30 min.
EVALUACIÓN	Una vez se ha terminado se les preguntará: ¿Cuáles son algunas de las cosas que aprendiste hoy sobre las sensaciones? ¿Cuáles son algunas palabras que describen sensaciones? ¿Cómo podemos saber un poco más sobre la idea de las sensaciones y que ello nos ayude a ser más felices y amables? ¿Cuándo crees que podría ser útil usar una de estas actividades de ¡Ayuda Inmediata!?

ANEXO XVIII. Estrategias de ¡Ayuda Inmediata!

Estrategia	¿Qué sensaciones notas en tu cuerpo?	¿Son las sensaciones agradables, desagradables o neutras?
Nombra seis colores que veas en la sala.		
Cuenta hacia atrás desde 10.		
Observa 3 sonidos diferentes en la sala y 3 fuera de la sala.		
Bebe lentamente un vaso de agua. Siéntelo en tu boca y garganta.		
Pasa un minuto caminando por la habitación. Observa la sensación de tus pies en el suelo.		
Presiona tus palmas juntas firmemente o frótelas hasta que se calienten.		
Toca un mueble o una superficie cerca de ti. Observa su temperatura y textura.		
Empuja lentamente contra una pared con las manos o la espalda y observa cualquier sensación en los músculos.		
Mira alrededor de la habitación y observa qué capta tu atención.		

Estrategia de ¡Ayuda Inmediata!

Estación 1



Bebe lentamente un vaso de agua.
Siéntelo en tu boca y garganta.

¿Qué notas en tu interior? ¿Es agradable, desagradable o neutro?

Estrategia de ¡Ayuda Inmediata!

Estación 2



Nombra seis colores que ves.

¿Qué notas en tu interior? ¿Es agradable, desagradable o neutro?

Estrategia de ¡Ayuda Inmediata!

Estación 3



Mira alrededor de la habitación y observa qué llama tu atención.

¿Qué notas en tu interior? ¿Es agradable, desagradable o neutro?

Estrategia de ¡Ayuda Inmediata!

Estación 4



Cuenta hacia atrás desde 10 mientras caminas por la habitación.

¿Qué notas en tu interior? ¿Es agradable, desagradable o neutro?

Estrategia de ¡Ayuda Inmediata!

Estación 5



Toca un mueble o una superficie cerca de ti. Observa su temperatura y textura.

¿Qué notas en tu interior? ¿Es agradable, desagradable o neutro?

Estrategia de ¡Ayuda Inmediata!

Estación 6



Presiona tus palmas juntas firmemente o frótalas hasta que se calienten.

¿Qué notas en tu interior? ¿Es agradable, desagradable o neutro?

Estrategia de ¡Ayuda Inmediata!

Estación 7



Observa 3 sonidos dentro de la habitación y 3 sonidos afuera.

¿Qué notas en tu interior? ¿Es agradable, desagradable o neutro?

Estrategia de ¡Ayuda Inmediata!

Estación 8



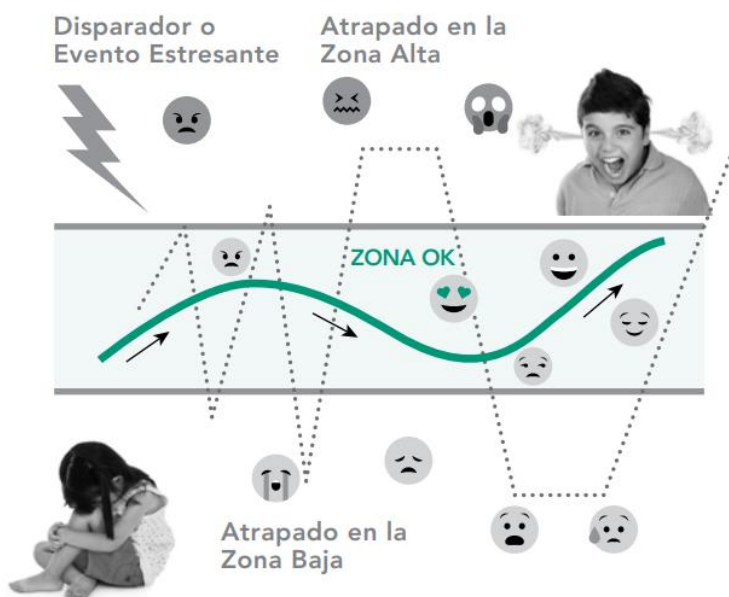
Camina alrededor del cuarto. Observa la sensación de tus pies en el suelo.

¿Qué notas en tu interior? ¿Es agradable, desagradable o neutro?

ANEXO XVIII. Actividad 17.

NOMBRE	“La zona resiliente”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender las tres zonas de la resiliencia. - Desarrollar la habilidad de reconocer en qué zona se encuentra. - Desarrollar la habilidad de regresar a la zona resiliente
RECOMENDACIONES	Se ha proporcionado una historia (ANEXO XVIIIb) pero antes de hacer esta actividad se puede cambiarla para que se ajuste a las experiencias típicas que el grupo tenga y que haga que se relacionen mejor con lo que está pasando.
METODOLOGÍA	<p>En un inicio se les pedirá que tomen conciencia de las sensaciones dentro de sus cuerpos. Posteriormente, se les explicará que van a leer una historia en conjunto sobre un personaje llamado Nelson, el cual también va al instituto. Se va a intentar comprender mejor el sistema nervioso al pensar lo que Nelson experimenta en un día. De esta forma se dibujará en la pizarra el dibujo de la zona resiliente (ANEXO XVIIIa), mostrándole cada una de las partes. Tras esto se hará una lluvia de ideas en la que los diferentes integrantes del grupo compartan lo que saben sobre la resiliencia.</p> <p>Una vez que se les ha explicado las tres zonas se pasará a leer la historia de Nelson (ANEXO XVIIIb). Se coloca un asterisco en cada punto de la historia donde pueden hacer una pausa para hacer una reflexión sobre qué podría estar Nelson sintiendo y dónde se encuentra en la tabla de zonas resilientes. Así, por ejemplo, si piensan que a Nelson le ha sucedido algo estresante se les puede preguntar si deberían poner un rayo grande o pequeño. También se les puede pedir que recomienden cosas que Nelson podría hacer para sentirse mejor. Por último, se explorará la idea de que si Nelson piensa en su día y sabe cuándo tienden a suceder cosas estresantes, ¿podría prepararse con anticipación para esas cosas, para que tengan menos posibilidades de sacarlo de su zona resiliente?</p>
RECURSOS	<p>Materiales: la historia de muestra (ANEXO XVIIIa) pizarra</p> <p>Humano: participantes y dinamizadores</p> <p>Espacial: aula</p>
TEMPORALIZACIÓN	30 min.
EVALUACIÓN	Una vez se ha terminado se les preguntará: ¿cómo crees que sabríamos si alguien más está en su zona alta?, ¿qué pasa con su zona alta?

ANEXO XVIIIa. La zona resiliente.



ANEXO XVIIIb. La historia de Nelson.

*“Nelson se despierta. ¡Es muy temprano! No tiene que irse a la escuela hasta las 8 de la mañana, pero por alguna razón está muy emocionado y se despertó antes de lo habitual. ¿Por qué? **

La madre de Nelson entra a su habitación. “¡Nelson! Te levantaste temprano. ¿Por qué no te cepillas los dientes y te vistes?” Ella comienza a abrir su armario y le dice: “¿Quieres que te saque la ropa?”.

*“¡No! ¡Puedo hacerlo yo mismo!”, dice Nelson. **

“Está bien, eso es genial”, dice su mamá.

*Nelson busca en su armario y en la ropa su cesta de jeans y camiseta favoritos hasta que los encuentra. Los jeans son suaves en todos los lugares correctos, y le gusta la forma en que se ve en la camisa. Luego busca sus zapatillas favoritas y las encuentra en el baño donde se las pone. Se mira en el espejo largo y piensa: “Me veo bien”. **

*Nelson se lava los dientes y baja las escaleras. Su madre está preparando el desayuno para él. Son huevos y papas asadas, su favorito. “¡Hurra!”, dice mientras se acomoda para comer. **

“Nelson, vas a llegar tarde”, le dice su madre. “Date prisa y termina tu comida. ¿Tienes tu mochila?”

“No, está arriba”, dice Nelson mientras come.

“Ve a buscarla”, dice su madre. “Y no te olvides de poner tu tarea en ella”.

“¡Pero todavía estoy comiendo!”, dice Nelson. Él está disfrutando mucho su comida.

*“Tienes que ir a buscarla ahora o llegarás tarde”, dice su madre. “Ve ahora.”**

*Nelson tiene que tomar un autobús a la escuela. ¡Casi pierde el autobús! Pero sale justo a tiempo para atraparlo. Cuando finalmente se sube al autobús y se sienta junto a su amiga Arya, dice: “¡Uf! ¡Lo hice!”**

Nelson llega a la escuela y va a su salón de clases. El maestro entra y hace que todos los estudiantes se sienten en círculo.

“Ahora es tiempo de que mostremos nuestras tareas”, dice el maestro. “¿Recuerdan que les di una tarea para hacer?”

Nelson de repente recuerda que el maestro les dio tarea para hacer, pero no la hizo.

“Oh no”, piensa. “¿Cómo me olvidé de eso otra vez?”

“Vayamos en círculo”, dice el maestro. Uno por uno, cada estudiante muestra su tarea. Nelson sabe que será su turno pronto.

*“Ahora es tu turno, Nelson”, dice el maestro y lo señala. **

*“No lo hice”, dice Nelson. “Lo siento.” “No te preocupes”, dice el maestro y le sonrío amablemente. “Puedes traerlo mañana”. **

*Nelson ve que algunos otros estudiantes tampoco hicieron su tarea, y el maestro les dice que ellos también pueden traer la suya mañana. **

*A la hora del almuerzo, Nelson está muy feliz porque es su comida favorita: ¡pizza! **

Nelson sale a jugar al recreo después del almuerzo, cuando siempre tienen un poco de tiempo para jugar antes de regresar a clase. Él ve a otros niños jugando fútbol. “¡Me encanta el fútbol!”, piensa Nelson.

Pero cuando se acerca a jugar con ellos, no lo dejan jugar. “¡No puedes jugar con nosotros!”, Gritan. “¡No eres bueno!”

*Nelson está sorprendido y triste. Se va solo y se para al borde del patio de recreo. De repente ya no tiene ganas de jugar con nadie. Todo su cuerpo de repente se siente muy pesado. **

Entonces la amiga de Nelson, Teresa, se le acerca.

“Hola, Nelson”, dice ella, “también estamos jugando fútbol. ¿No quieres venir a jugar con nosotros? ¡Nos encantaría tenerte en nuestro equipo!”

“¿En serio?”, dice Nelson. “¡Bueno!”*

Corre y juega fútbol con Teresa y los otros estudiantes hasta que termina el recreo.

Al final del día escolar, Nelson se va a su casa. Hace su tarea, cena con su familia y luego se arrastra a la cama. Está muy cansado y le duelen un poco las piernas al jugar tanto fútbol, pero las suaves almohadas se sienten muy bien debajo de su cabeza. * Fin.”

ANEXO XIX. Actividad 18.

NOMBRE	“Escaneo corporal a través de la relajación”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la conciencia emocional. - Desarrollar la regulación emocional.
METODOLOGÍA	<p>el grupo se sienta en la silla y toma posición de relajación: ojos cerrados, espalda recta y pegada al respaldo, pies en el suelo, piernas formando un ángulo recto, manos dejadas caer sobre las piernas, con las palmas hacia arriba o hacia abajo, según se encuentre más cómodo.</p> <p>Una vez que estén en posición cómoda se les da las siguientes indicaciones: “Vamos a hacer un recorrido por nuestro cuerpo. Nos imaginamos y vamos viendo: los dedos de nuestros pies, las rodillas, las piernas, los genitales, los glúteos, la espalda, el cuello, el pecho, la barriga, los brazos, los antebrazos, las manos, las palmas de la mano. Volvemos al cuello y seguimos por la cara y sus detalles: barbilla, labios, nariz, mofletes, ojos, pestañas, cejas. Continuamos por las orejas y terminamos por el pelo.</p> <p>“Me voy identificando con esta persona que me imagino que soy yo mismo, única e irrepetible. Me pongo las manos en el estómago y respiro fuerte para ver cómo el aire llega y este se va vaciando. Siento la paz de estar conmigo mismo, tomando conciencia de mi respiración. Tomo conciencia de cómo el aire mueve nuestro diafragma. Poco a poco me voy moviendo suavemente, abriendo los ojos. Vuelvo a la sala y me quedo en silencio.” Se les da hablar despacio y con un volumen y una entonación que facilitan la concentración y la tranquilidad.</p>
RECURSOS	<p>Humano: participantes y dinamizadores</p> <p>Espacial: aula</p>
TEMPORALIZACIÓN	20 min.
EVALUACIÓN	Una vez se ha terminado se les preguntará: ¿cómo os habéis sentido?, ¿os parece una herramienta útil?

ANEXO XX. Actividad 19.

NOMBRE	“Excursión al aire libre”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender la práctica de observar sus propios pensamientos y sentimientos. - Observar el espacio entre el estímulo y la respuesta. - Mostrar la importancia del deporte para relajar el cuerpo.
METODOLOGÍA	<p>Se irá caminando desde la Asociación hasta el parque el Alamillo el cual se encuentra a 20 minutos andando. Previo a esto se establecerán normas de comportamiento. Durante la excursión se hará un paseo por el parque donde se les muestre la importancia de estar en silencio y observar su entorno. Así, se les explicará que durante el paseo se deben limitar a estar en silencio prestando atención a lo que les rodea: el sonido de los pájaros, el viento en los árboles, el aroma de las flores, etc.; así como a sus sensaciones físicas y emocionales. Al finalizar se les pedirá que se detengan y realicen unos minutos de relajación. Tras esto, se les animará a que compartan sus sensaciones durante la actividad.</p> <p>Posteriormente, nos sentaremos en círculo en el césped y se hará una merienda consciente, en el que se preste atención plena a los alimentos (saborearlos, olerlos y notar su textura). Por ejemplo, se les puede pedir que se sienten en silencio y presten atención a los alimentos, que los toquen antes de empezar a comer, que presten atención al sabor, y que se tomen su tiempo para disfrutar de la merienda.</p> <p>Para finalizar se realizará unos estiramientos. Se invitará a que se sienten en una postura cómoda, pidiendo que cierren los ojos y tomen algunas respiraciones profundas para relajarse. Tras esto, serán guiados a través de una serie de estiramientos que se pueden realizar sentados. Incluye movimientos como estirar los brazos, las piernas, flexionar los tobillos, etc. Se les pedirá que se centren en cada estiramiento y en notar las sensaciones en su cuerpo. Después de 10 min. de estiramientos se quedarán unos minutos en silencio sintiendo como se siente el cuerpo después de la actividad. Finalmente, se les animará a que hagan estos ejercicios en sus hogares.</p> <p>En el camino de vuelta se les pedirá que vayan recogiendo arena, piedras y ramas para una actividad del día siguiente.</p>
RECURSOS	<p>Materiales: merienda saludable, nevera, bolsas reutilizadas, botiquín primeros auxilios.</p> <p>Humano: participantes y dinamizadores.</p> <p>Espacial: parque el Alamillo.</p>
TEMPORALIZACIÓN	4 h.
EVALUACIÓN	Una vez se ha terminado se les preguntará: ¿qué herramientas habéis aprendido hoy?, ¿consideráis que son útiles para vuestro día a día?, ¿cómo os habéis sentido?

ANEXO XXI. Actividad 20.

NOMBRE	“Explorando la mente”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar lo que entendemos por mente. - Aprender a calmar la mente.
METODOLOGÍA	<p>En primer lugar se va a recordar lo aprendido en la primera sesión de este bloque sobre la zona resiliente, la zona alta y la zona baja. Se colocará un frasco de vidrio en un lugar visible para todo el grupo. Se mostrará al estudiantado que tan clara está el agua y qué fácil es verla, y como a través de la historia sobre que le está sucediendo a Teresa (ANEXO XXIa) se va a ir agregando arena (a), palos de madera (e) y guijarros (g). La arena será para cosas neutras, las piedras para cosas difíciles y los palos de madera para cosas buenas. A medida que se va contando la historia, una vez que el grupo haya entendido la dinámica, se les preguntará que sustancia considerar que se debe agregar tras cada frase.</p> <p>Al final, se observará cuando se deja de agregar cosas como el agua vuelve a ser transparente, siendo una metáfora visual de cómo la mente se aclara cuando la dejamos asentarse. Se volverá a agitar con el fin de que presten atención en el frasco mientras se asiente.</p>
RECURSOS	<p>Materiales: agua, frasco de vidrio transparente reutilizado con tapa, guijarros, palos de madera, arena, historia de Teresa (ANEXO XXIa).</p> <p>Humano: participantes y dinamizadores.</p> <p>Espacial: aula.</p>
TEMPORALIZACIÓN	30 min.
EVALUACIÓN	Una vez se ha terminado se les preguntará: ¿qué pasó en la historia?, ¿cómo se sintió Teresa al principio, a la mitad y al final?, ¿qué fue un desafío para ella?, ¿y neutro?, ¿qué queremos decir cuando usamos la palabra “mente”?, ¿qué notaron en su mente o en su cuerpo, mientras observaban cómo se asentaba el frasco?, ¿Quién tuvo una estrategia o una manera que le ayudara a mantenerse enfocado en el frasco de la mente? ¿Podrían compartirlo con el grupo?

ANEXO XXIa. La historia de Teresa.

“Aquí está la mente de Teresa cuando abre los ojos por primera vez.

Teresa se despierta. (A)

A ella le gusta escuchar el sonido tranquilo de la lluvia. La hace sentir acogedora en la cama. (E)

Luego recuerda: la lluvia significa que hoy no jugarán al aire libre. Estaba realmente emocionada de ir al primer día de práctica después de la escuela con su amigo Nelson. Ahora se siente decepcionada. (G)

Cuando se levanta, su hermana está en el baño. (G)

¡Y no puede encontrar su camiseta favorita! (G)

Pero ella logra encontrar sus jeans favoritos. (E)

Se viste y va a la cocina. (A)

Su papá le pregunta si su tarea está hecha. (A)

¡Oh no! Ella recuerda que no la terminó. Estaba demasiado ocupada jugando. Ella se siente preocupada. (G)

Su hermana menor dice felizmente “¡hice la mía!”. Eso hace que Teresa se moleste un poco, pero no lo demuestra. (G)

Saca su lápiz, vierte leche en su cereal y comienza un problema matemático. (A)

Ahora su papá le recuerda a su hermana que alimente al perro. (A)

Teresa trata de prestar atención a su tarea de matemáticas, pero es difícil con todo el ruido alrededor de la casa y el perro ladrando mientras se alimenta. (G)

Cuando Teresa ha solucionado 3 problemas matemáticos y ha comido la mitad de su cereal, su padre dice que casi es hora de irse. (G y remolino en el tarro)

“¡Espera! ¡No he terminado!”, dice Teresa. (G)

Su hermana dice: “¡Debiste haberlo terminado anoche!” (G y remolino)

Eso la enoja un poco más. Ella quiere decirle algo a su hermana, pero se detiene. (E)

Su hermana salta alegremente hacia arriba y hacia abajo y dice. “¡Terminé toda mi tarea! ¡Siempre terminé la mía!” (G)

Eso hace que Teresa esté realmente molesta. Ella no puede aguantar más, así que le dice: “¡Cállate!”, enojada a su hermana. Su hermana se ve sorprendida y comienza a llorar. (G)

“¡Teresa! esa no es forma de hablar con tu hermana”, dice su padre. Comienza a consolar a la hermana de Teresa. Teresa se siente miserable. (G)

El padre de Teresa mira su tarea y dice: “Es hora de irse y afortunadamente ya casi terminas. Puedes terminarlo en el auto. Vamos”. (E)

Teresa termina su tarea justo a tiempo mientras viaja en el automóvil. Además, su padre ya no parece enojado. Ella se siente muy aliviada. (E)

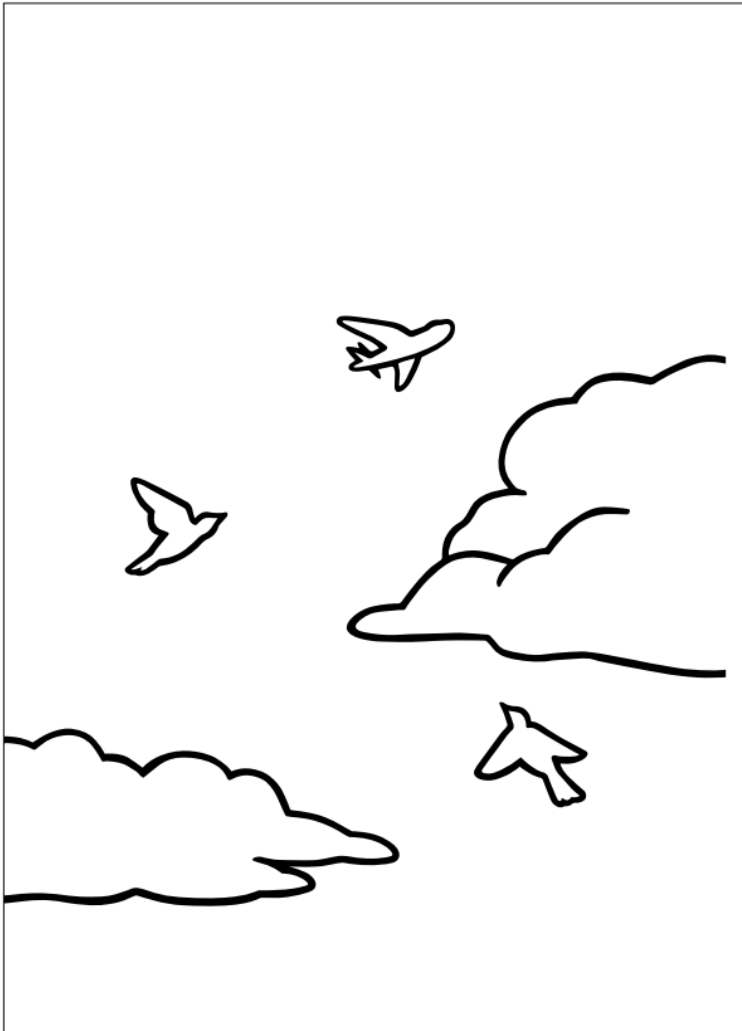
“Sé amable con tu hermana”, le dice su padre mientras la deja en la escuela, “ella es solo una niña pequeña”. Teresa asiente y dice: “Sí, papá, lo haré.” (E) ”

ANEXO XXII. Actividad 21.

NOMBRE	“Conciencia de Sí Mismo”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a observar los pensamientos y sentimientos. - Observar el espacio entre el estímulo y la respuesta.
METODOLOGÍA	<p>Se les recordará cómo se ha aprendido a prestar atención a cosas en el exterior y a cosas en el interior, así como lo que significa el frasco de la mente hecho en la anterior actividad. De esta forma se les empezará preguntando sobre los pensamientos y sentimientos que surgen en nuestra mente.</p> <p>Se les mostrará como cuando tenemos un pensamiento podemos quedarnos atrapados en él, por ejemplo, si pensamos en un helado en menos de un minuto podemos pensar qué helado quiero, dónde lo voy a obtener, lo que llevaría a pensar en la playa... Sin embargo, se les preguntará: ¿qué pasa si acabo de observar ese pensamiento? ¿nuestros pensamientos permanecen para siempre? Y si lo hubiera observado, ¿creéis que con el tiempo vendría un nuevo pensamiento? Se les enseña la imagen del ANEXO XXIIa y se les dirá: “¿qué notáis acerca de esta imagen? ¿Qué pasaría si, como en el tarro de la mente, esta imagen del cielo fuera una imagen de nuestra mente y los pensamientos y sentimientos que surgen en ella? ¿Qué creéis que son los pensamientos y sentimientos? Tal vez sean las nubes de aquí. ¿Qué otras cosas aparecen en el cielo? ¿Tal vez un arco iris, pájaros o un avión? ¿Tal vez incluso una tormenta o un rayo apareciera a veces! Cuando todas esas cosas suben al cielo, ¿qué hace el cielo? ¿Cambia? ¿Intenta aferrarse a algo que aparece? ¿Intenta alejar algo? • Me pregunto si podemos observar nuestros pensamientos y sentimientos como este cielo. ¿Creen que podemos ver cómo van y vienen los pensamientos sin aferrarnos a ellos o alejarlos? Vamos a intentarlo. Haremos un experimento juntos.”</p> <p>De esta forma se pasa a la segunda parte donde se les pedirá que adopten una postura cómoda, y para que no se distraigan se les pedirá que bajen la mirada al suelo o que cierren los ojos. Se les pedirá que centren su pensamiento en un objeto, para luego concentrarse en la respiración. Si en algún momento se sienten incómodos pueden volver al objeto. Después se pasará de poner el foco en la respiración a solo observar lo que surge en la mente. Pero en lugar de quedar atrapados en los pensamientos se les pedirá que simplemente observen esos pensamientos: <i>los veo venir, permanecen y se van.</i></p>

RECURSOS	Materiales: frasco de la mente y una impresión de la imagen del cielo (ANEXO XXIIa). Humano: participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	30 min.
EVALUACIÓN	Una vez se ha terminado se les preguntará: ¿podría alguien observar cómo los pensamientos van y vienen? ¿Cómo estuvo eso? ¿Alguien notó un momento en que no hubo pensamientos? ¿Qué has aprendido sobre la mente que te parezca más interesante o útil?

ANEXO XXIIa. Imagen del cielo con nubes y pájaros.



ANEXO XXIII. Actividad 22.

NOMBRE	“El semáforo: actividad de entrenamiento”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender la práctica de observar sus propios pensamientos y sentimientos. - Aprender a manejar las emociones. - Fomentar la resolución pacífica de conflictos. - Reconocer la importancia de las técnicas de relajación para el control emocional.
METODOLOGÍA	<p>Se recordará lo aprendido en las otras sesiones sobre las sensaciones y la zona resiliente. Se colocarán en el aula tres círculos de colores y se le preguntará al grupo qué significan y qué debemos hacer en cada uno de ellos. Por ejemplo: rojo, me paro; amarillo, precaución, y verde, paso. Es decir, rojo: me paro y tomo conciencia de las señales que me manda mi cuerpo e identifico la emoción que estoy sintiendo; amarillo: respiro profundamente para calmarme y pienso en lo que voy a decir. Aquí se puede aprovechar para incidir en la importancia de la respiración y, sobre todo, preguntar al grupo por alternativas que le funcionan para tranquilizarse. Verde: actúo.</p> <p>Así, se pregunta para qué nos puede servir este semáforo en nuestras relaciones con las/os demás, sobre todo en momentos que sentimos ira. Para facilitarles la reflexión, se les puede ofrecer una situación concreta en la que el grupo vaya aportando lo que haría en cada color. Un ejemplo podría ser: “imagina que estás en clase trabajando y alguien no para de molestarte, por lo que no puedes avanzar en lo que estás haciendo”. Se pregunta: ¿Qué harías?, ¿cómo utilizarías el semáforo?</p> <p>Finalmente, se le sugiere que la aplique a conflictos o situaciones vividas por el grupo o en su vida personal. Se pedirá que cuenten estas situaciones y entre todos irán planteando lo que pasaría en cada color. Se les animará a colgar el semáforo en clase o bien dibujarlo en el diario con el fin de que puedan aplicarlo en el aula en conflictos posteriores.</p>
RECURSOS	<p>Materiales: 3 círculos de color en papel o cartulina: uno verde, otro amarillo y otro rojo.</p> <p>Humano: participantes y dinamizadores.</p> <p>Espacial: aula.</p>
TEMPORALIZACIÓN	45 min.
EVALUACIÓN	Se evaluará lo aprendido con la puesta en práctica de lo aprendido en situaciones hipotéticas.

ANEXO XXIV. Actividad 23.

NOMBRE	“Siempre hay una forma de decir bien las cosas”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender las distintas formas de comunicación. - Fomentar la resolución pacífica de conflictos.

METODOLOGÍA	Se va a leer en conjunto la teoría de la hoja <i>Siempre hay una forma de decir bien las cosas</i> (ANEXO XXIVa) para posteriormente responder a las preguntas de la ficha.
RECURSOS	Materiales: Hoja <i>Siempre hay una forma de decir bien las cosas</i> (ANEXO XXIVa) y bolígrafos. Humano: participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	45 min.
EVALUACIÓN	Se evaluará lo aprendido con la puesta en práctica de lo aprendido en situaciones hipotéticas.

ANEXO XXIVa. Ficha: Siempre hay una forma de decir bien las cosas.

En distintas situaciones se nos plantea la necesidad de usar formas correctas de comunicación que nos ayuden a resolver los conflictos de manera adecuada. Una comunicación correcta debe cumplir cuatro condiciones:

- Usar palabras y gestos adecuados
- Defender bien los propios intereses
- Tener en cuenta los argumentos y los intereses del otro
- Encontrar soluciones de compromiso razonables para ambas partes

Sin embargo, en nuestra comunicación con los demás, podemos reaccionar de tres formas:

Podemos ser ASERTIVOS:

- Decimos lo que pensamos y cómo nos sentimos
- No humillamos, desagradamos, manipulamos o fastidiamos a los demás
- Tenemos en cuenta los derechos de los demás
- No siempre evitamos los conflictos, pero sí el máximo número de veces
- Empleamos frases como: “Pienso que...”, “Siento...”, “Quiero...”, “Hagamos...”, “¿Cómo podemos resolver esto?”, “¿Qué piensas”, “¿Qué te parece?”,...
- Hablamos con fluidez y control, seguros, relajados, con postura recta y manos visibles, utilizamos gestos firmes sin vacilaciones, miramos a los ojos

Podemos ser PASIVOS:

- Dejamos que los demás violen nuestros derechos
- Evitamos la mirada del que nos habla
- Apenas se nos oye cuando hablamos
- No respetamos nuestras propias necesidades
- Nuestro objetivo es evitar conflictos a toda costa
- Empleamos frases como: “Quizá tengas razón”, “Supongo que será así”, “Bueno, realmente no es importante”, “Me pregunto si podríamos...”, “Te importaría mucho...”, “No crees que...”, “Entonces, no te molestes”,...
- No expresamos eficazmente nuestros sentimientos y pensamientos

Podemos ser AGRESIVOS:

- Ofendemos verbalmente (humillamos, amenazamos, insultamos,...)
- Mostramos desprecio por la opinión de los demás

F) ¿Cómo nos sentimos tras reaccionar de forma pasiva? ¿Y agresiva? ¿Y asertiva?

G) ¿Con qué forma de reaccionar se daña menos la relación interpersonal?

H) ¿Cómo te ven los demás al comportarte de forma asertiva? ¿Y agresiva? ¿Y pasiva?

I) ¿Qué conclusiones has sacado de todo esto?

J) Para terminar, elegimos entre todos una situación conflictiva real y ensayamos las distintas formas de reaccionar. Ej: un amigo nos propone hacer algo que no nos gusta.

ANEXO XXV. Actividad 23.

NOMBRE	“Selecciona cuidadosamente tus palabras”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Poner en práctica la asertividad.- Reflexionar sobre la reacción a situaciones de presión.
METODOLOGÍA	La actividad empieza recordando lo aprendido en la anterior sesión sobre la asertividad. Seguidamente se hará un cuestionario donde se mida la asertividad de cada participante (ANEXO XXVa) Posteriormente se pasará para rellenar la ficha <i>Prueba tu firmeza</i> (ANEXO XXVb) y se reflexionará en conjunto. Finalmente se le pedirá al grupo

	que elabore oraciones alternativas a las expuestas en el ANEXO XXVc en el cual también se expone ejemplos de alternativas.
RECURSOS	Materiales: cuestionario de asertividad (ANEXO XXVa), ficha <i>Prueba tu firmeza</i> (ANEXO XXVb), ficha <i>Selecciona cuidadosamente tus palabras</i> (ANEXO XXVc) y bolígrafos. Humano: participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	1h.
EVALUACIÓN	¿Hemos aprendido a emitir “mensajes yo”? ¿Qué importancia tienen?

ANEXO XXVa. Cuestionario de asertividad.

Muchas personas tienen dificultades al afrontar algunas situaciones en que han de afirmarse ante otros. Para poder medir tu grado de dificultad ante estas situaciones, te pedimos que respondas qué acostumbras a hacer cuando te encuentras en alguna de ellas. Pon una cruz donde corresponda.

Situación	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre
Digo que no cuando me piden prestada una cosa de valor			
Puedo expresar mis sentimientos honestamente			
Hago un elogio a un amigo/a			
Puedo decir “no” sin disculparme o sentirme culpable			
Reconozco cuando cometo un error			
Trato de encontrar la causa de mi enfado			
Digo a una persona, que conozco muy bien, que me molesta alguna cosa de lo que dice o hace			
Espero tener todos los hechos antes de tomar decisiones			
Inicio una conversación con alguien desconocido/a			
Me responsabilizo de mis propios sentimientos sin culpar a otros			
Pregunto a alguien si le he ofendido			
Expreso los sentimientos malos así como los buenos			
Resisto ante la insistencia de alguien para que beba			
Digo cómo me siento, sin causar daño a alguien más			
Me opongo a una exigencia injusta de alguien con autoridad sobre mí			
Si no estoy de acuerdo con alguien no lo maltrato ni física ni verbalmente			
Pido explicaciones a alguien que me ha criticado			

Ofrezco soluciones a los problemas en lugar de quejarme			
Pido que me devuelvan algo que he dejado			
Respeto los derechos de los demás mientras me mantengo firme			

ANEXO XXVb. Ficha: Prueba tu firmeza.

A) Rellena el cuestionario de asertividad.

B) Piensa en una situación en que te hayas sentido presionado a hacer algo que no querías hacer. Debes reflexionar sobre cómo reaccionaste y cómo podrías haberlo hecho siguiendo los siguientes pasos:

1. Describe de forma detallada qué ocurrió, cómo te sentiste y qué querías hacer tú.

1. ¿Cómo reaccionaste? ¿Qué dijiste?

2. ¿Tu reacción fue pasiva, asertiva o agresiva?

3. ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo imaginas que se sintió la otra persona?

4. ¿Lograste tu objetivo o sólo el del otro? ¿Llegastéis a un objetivo común?

5. ¿Qué otras alternativas tenías? ¿Qué consecuencias conllevaban cada alternativa?

ANEXO XXVc. Ficha: Selecciona cuidadosamente tus palabras.

Al intentar elaborar distintos tipos de oraciones alternativas a las doce frases acusatorias y / o expresiones de presión que se os planteaban, habréis visto la dificultad de comunicar vuestros pensamientos, sentimientos o emociones sin ofender o amenazar a otros. Una de las mejores formas para comunicarse es utilizar “mensajes yo”, esto es, iniciar frases con “yo”, “me”, “a mí”,... seguidas de formas verbales en primera persona como “deseo”, “siento”, “pienso”, “gustaría”,... De esta forma se evita la posibilidad de culpar o de hacer daño a alguien, y a la vez se expresan los sentimientos de forma más directa.

a) Vemos ejemplos de alternativas a las frases planteadas, como emisor de los mensajes (alternativa A) y como receptor de los mismos (alternativa B):

1. Eso es una estupidez, ¿quién te has creído que eres?

Alternativa A (como emisor): A mí no me gusta tu propuesta, ten cuidado con este tipo de propuestas pues pueden dañar a la gente.

Alternativa B (como receptor): Puede parecer estúpido, pero a mí me gusta.

2. Siempre llegas tarde

Alternativa A (como emisor): Me gustaría que la próxima vez llegaras más pronto.

Alternativa B (como receptor): Comprendo como te sientes, la próxima vez intentaré llegar puntual.

3. Lo que ocurre es que eres un egoísta y sólo te preocupas por ti mismo

Alternativa A (como emisor): Pienso que no me has tenido en cuenta, me gustaría que contases conmigo.

Alternativa B (como receptor): Siento haberte disgustado, tenía el objetivo muy claro y esta vez no pensé en ti, sin embargo, suelo tenerte en cuenta.

4.No puedes ser siempre niño /a, tienes que crecer.

Alternativa A (como emisor): Me gustaría que dependieras menos de mi y aprendieras a tomar tus propias decisiones.

Alternativa B (como receptor): Para mi crecer significa tomar decisiones de acuerdo con mis valores, y hacer lo que me propones va en contra de mis valores.

5.Muchas / os de tus amigas / os lo hacen. Sólo tú no.

Alternativa A (como emisor): Me gustaría que lo hicieras, pero tienes derecho a pensar de forma diferente.

Alternativa B (como receptor): Es posible, pero yo no lo quiero hacer; estoy en mi derecho.

6. No te quejes, siempre hacemos lo que quieres tú.

Alternativa A (como emisor): Comprendo que prefieres otras cosas, pero me gustaría que cedieras un poco e hiciéramos hoy esto que me apetece tanto.

Alternativa B (como receptor): Soy consciente de que otras veces hemos hecho lo que a mí me gustaba y comprendo que esto te apetezca hacerlo, pero va en contra de mis principios y no quiero traicionarlos.

7. Pero qué gallina que eres.

Alternativa A (como emisor): Pienso que es arriesgado, pero me gustaría que lo hiciéramos.

Alternativa B (como receptor): No quiero correr con tanto riesgo y sufrir luego las consecuencias.

8. Ya sé que vas a volver con tu novia / o anterior

Alternativa A (como emisor): Entiendo que tengas tus dudas, pero necesito que me aclares tus sentimientos.

Alternativa B (como receptor): Comprendo tu situación, pero quiero pensarlo antes de decidirme.

9. Pero si eres tú el que nunca llegas pronto, si lo hicieras yo no hubiera llegado tarde

Alternativa A (como emisor): Siento mi tardanza, pensaba que ibas a retrasarte y por eso he llegado tarde.

Alternativa B (como receptor): Me he esforzado por llegar por fin pronto, por eso me ha disgustado esperar. Si te parece bien, a partir de ahora intentaremos los dos llegar puntual.

10. Mira que te enfadas por todo

Alternativa A (como emisor): Comprendo que te enfades, pero intenta calmarte.

Alternativa B (como receptor): No me enfado con todo, sólo cuando estoy disgustado.

11. Nunca cuentas conmigo

Alternativa A (como emisor): Me gustaría que otra vez cuentas conmigo.

Alternativa B (como receptor): Comprendo cómo te sientes al no haber contado contigo, otras veces sí te he tenido en cuenta: en el futuro, te consultaré más.

12. No lo haces porque no me quieres

Alternativa A (como emisor): Me gustaría que lo hicieras, pero como te quiero respeto tu decisión.

Alternativa B (como receptor): Si me quieres, respetarás mis sentimientos y no me obligarás a hacer algo que no quiero.

b) Compartimos las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Las frases alternativas que habíamos hecho en casa conseguían no ofender? Al redactarlas, ¿habíamos utilizado “mensajes yo”? ¿Hemos aprendido a emitir “mensajes yo”?

ANEXO XXVI. Actividad 25.

NOMBRE	“¿Estás escuchando?”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica la escucha activa. - Experimentar distintas formas de escuchar.
METODOLOGÍA	En primer lugar se lee la teoría de la hoja ¿Estás escuchando? y por parejas se representa un diálogo con distintas respuestas, unas que favorecen y otras que entorpecen la comunicación (ANEXO XXIIIa)
RECURSOS	Materiales: ficha ¿Estás escuchando? (ANEXO XXIIIa). Humano: participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	45 min.
EVALUACIÓN	¿Cómo se han sentido los que hablaban en cada situación? ¿Cómo nos gustaría que los demás nos escucharan? ¿Cómo solemos escuchar nosotros?

ANEXO XXVIa. ¿Estás escuchando?

El truco de un buen conversador no es ser interesante (saber hablar), sino estar interesado (saber escuchar). Decimos que una persona realiza una buena escucha activa cuando es capaz de prestar atención de una forma intencionada, dando claras muestras de comprensión y generando empatía (esto es, sabiendo ponerse en el lugar del otro).

¿Cómo hacer una buena escucha activa?

1. Presta toda tu atención a la persona que habla, y dale claras muestras de ello: mírale frecuentemente a los ojos, asiente mediante gestos y expresiones verbales.
2. Repite los puntos clave de aquello que te cuente y que parezca tener importancia para él, para darle a entender que le vas comprendiendo.
3. No lo interrumpas salvo para mostrar que atiendes y para pedir aclaración si no entiendes.

Existen factores que pueden interferir en nuestra capacidad de escucha:

- Hábitos no verbales: desviar la mirada, movernos demasiado o muy poco, apoyar la cabeza en las manos, descuidar nuestra postura, perder el equilibrio y la simetría del cuerpo, cubrirte demasiado tiempo el pecho o el vientre con los brazos, ocultar las manos, no respetar el espacio territorial del otro,...
- Actitudes impulsivas: hacer evaluaciones o emitir juicios críticos, dar consejos sin que te los pidan, tratar de contar nuestro caso o una historia mejor que la que nos cuentan, preguntar selectivamente curioseando, disparar porqués, interpretar retorcidamente las intenciones del otro,...

Como muchas otras cosas, parece sencillo pero no es fácil. La mejor forma de aprenderlo es poniéndolo en práctica repetidamente. A continuación, vamos a ensayarlo, por parejas.

A) Uno contará una historia relativamente importante para él. El otro escuchará, y llegado un momento...

...pondrá pegos a todo lo que dice

...dará consejos sin que se los pida el que habla

- ...dirá “ya hablaremos de eso más tarde”
- ...tratará de contar una historia mejor
- ...conversará con alguien más mientras le está hablando la otra persona
- ...no responderá
- ...se pasará de gracioso diciendo una tontería tras otra
- ...interrumpirá y cambiará de tema
- ...le hará reproches
- ...mirará a otra parte y no al que le habla
- ...responderá con “por qué...” a todo lo que se le dice
- ...se reirá sin venir a cuento
- ...se sentirá molesto y ofendido por lo que le dice la otra persona
- ...le hará callar

- B) Uno comienza a contar un problema que le interesa resolver. El otro, escucha, y...
- ...formula preguntas aclaratorias
 - ...le expresa que entiende cómo se siente
 - ...le felicita
 - ...le mira a la cara y asiente con la cabeza
 - ...valora las cosas positivas que le dice la otra persona

ANEXO XVII. Actividad 26.

NOMBRE	“Reconstruir hechos desde emociones”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la resolución pacífica de conflictos. - Tomar conciencia de las consecuencias de las acciones.
METODOLOGÍA	Se plantea al grupo qué cuenten una vivencia personal, por ejemplo, un conflicto en clase. Una vez que hayan narrado la situación se les pedirá que identifiquen las posibles emociones que han podido experimentar cada una de las personas implicadas. Para terminar se les invitará a reflexionar sobre lo que su actuación ha podido crear en las otras personas implicadas. Por ejemplo, un alumno está leyendo en clase, otro empieza a reírse. Se les preguntará cómo se siente el compañero que leía, cómo se siente el docente, cómo se siente el resto de la clase, cómo se siente la persona que se ha reído.
RECURSOS	Humano: participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	30 min.
EVALUACIÓN	Se evaluará lo aprendido con las reflexiones que hacen.

ANEXO XVIII. Actividad 27.

NOMBRE	“Role Play”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la resolución pacífica de conflictos. - Tomar conciencia de las consecuencias de las acciones.

METODOLOGÍA	Siguiendo la anterior actividad se les pedirá que se pongan en parejas donde deberán pensar una situación de conflicto y su posible solución. Para ello se pondrá en práctica todo lo aprendido en las anteriores sesiones. Expondrán al resto del grupo sus conflictos y se habrá un debate de las soluciones que se han puesto.
RECURSOS	Humano: participantes y dinamizadores. Espacial: aula.
TEMPORALIZACIÓN	1 h 30 min.
EVALUACIÓN	Se evaluará lo aprendido con las reflexiones que hacen. ¿Saben poner en práctica la asertividad? ¿Y la escucha activa? ¿Evalúan la situación antes de establecer una acción?...

ANEXO XIX. Cronograma.

BLOQUES	SESIONES	ACTIVIDADES	Febrero				Marzo				Abril			Ma yo
			2	9	16	23	1	8	15	22	5	12	26	3
Bloque 1. Construyen la confianza y la cohesión grupal.	Sesión 1.	"La telaraña"												
		"Isla desierta"												
		"Mi cuerpo habla"												
	Sesión 2.	"Lluvia de cualidad positivas"												
		"Superando desafíos"												
	Sesión 3.	"Mis tres objetos importantes"												
"¿Quién soy yo? El cuento de mi vida"														
Bloque 2. Aprendiendo a aceptarnos. Yo valgo la pena, las/os demás valen la pena.	Sesión 4.	"El diario de la gratitud"												
		"Querido yo merezco que me trates mejor"												
		"Iniciación a la relajación"												
	Sesión 5.	"Collage de autodescubrimiento"												
		"Una entrevista acerca de mi persona"												
	Sesión 6.	"El desarrollo de todas mis posibilidades"												
"Mi compromiso"														
"Mi familia también me ayuda"														
Bloque 3. Calmando los cuerpos y las mentes.	Sesión 7.	"Explorando sensaciones"												
		"La zona resiliente"												
		"Escaneo corporal a través de la relajación"												
	Sesión 8.	"Excursión al aire libre"												
	Sesión 9.	Explorando la mente"												
		"Conciencia de sí mismo"												
"Mi cuerpo habla"														
Bloque 4. Aprendiendo a comunicarnos, resolver conflictos y	Sesión 10.	"El semáforo: actividad de entrenamiento"												
		"Siempre hay una forma de decir bien las cosas"												
	Sesión 11.	"Selecciona cuidadosamente tus palabras"												
		"¿Estás escuchando?"												

tomar decisiones.	Sesión 12.	“Reconstruir hechos desde emociones”												
		“Role Play”												

ANEXO XXX. Indicadores.

OBJETIVOS	INDICADORES	NOTAS
Proporcionar un ambiente seguro y de apoyo emocional	<p>Nº de adolescentes que participan en todos los talleres/ total de adolescentes del proyecto x90 (x100)</p> <p>Nº de adolescentes con disposición a compartir sus sentimientos al menos una vez/ total de adolescentes del proyecto</p> <p>Nº de adolescentes que muestran apoyo emocional a sus compañeras/os al menos una vez/ total de adolescentes del proyecto</p>	<p>Que al menos el 90% de los adolescentes del proyecto participen en todos los talleres</p> <p>Que todas/os las/os adolescentes del proyecto tengan disposición a compartir sus sentimientos al menos una vez</p> <p>Que todas/os los adolescentes del proyecto muestren apoyo emocional a sus compañeras/os al menos vez</p>
Establecer la mejora de la autoestima y el autoconcepto	<p>Nº de adolescentes que manifiestan sentirse más seguras/os de sí mismos/ total de adolescentes del programa</p>	<p>Que todas/os los adolescentes del proyecto manifiesten sentirse más seguras/os de sí mismas/os</p>
Promover la atención y conciencia de sí mismo	<p>Nº de adolescentes que pueden identificar sus sensaciones/ total de adolescentes del proyecto x90 (x100)</p> <p>Nº de adolescentes que comprenden las tres zonas de resiliencia/ total de adolescentes del proyecto x90 (x100)</p> <p>Nº de adolescentes que pueden identificar sus pensamientos y sentimientos/ total de adolescentes del proyecto x90 (x100)</p>	<p>Que al menos el 90% de los adolescentes del proyecto puedan identificar sus sensaciones</p> <p>Que al menos el 90% de los adolescentes del proyecto comprendan las tres zonas de resiliencia</p> <p>Que al menos el 90% de los adolescentes del proyecto puedan identificar sus pensamientos y sentimientos</p>
Fomentar la resolución de conflictos y la toma de decisiones efectivas	<p>Nº de adolescentes que pueden manejar sus emociones/ total de adolescentes del proyecto x90 (x100)</p> <p>Nº de adolescentes que resuelven los conflictos de manera pacífica/ total de adolescentes del proyecto x90 (x100)</p>	<p>Que al menos el 90% de los adolescentes del proyecto puedan manejar sus emociones</p> <p>Que al menos el 90% de los adolescentes del proyecto resuelvan los conflictos de manera pacífica</p>

ANEXO XXXI. Cuestionario satisfacción (participantes).

A continuación vas a encontrar unos enunciados que miden tu satisfacción con el proyecto. Por favor, marque aquella casilla que corresponda con su nivel de acuerdo, siendo 1 “nada de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

	1.Nada de acuerdo	2.	3.	4.	5.Totalmente de acuerdo
He tenido una participación activa					
Las actividades me han ayudado a sentirme más segura/o y capaz para enfrentar situaciones difíciles					
Siento que he aprendido herramientas útiles para mi día a día					
Considero que las actividades del proyecto han sido interesantes y útiles					
He sentido que se ha respetado mi opinión y mi participación durante el proyecto					
Considero que he mejorado en alguna habilidad social, emocional o de resolución de problemas después de participar en el proyecto					
Me gustaría seguir participante en futuras actividades o proyectos similares					
Recomendaría este proyecto a otras/os adolescentes					

¿Cómo podríamos mejorar el proyecto para futuras ediciones?

¿Tienes alguna sugerencia o comentario adicional que quieras compartir con nosotras?

ANEXO XXXII. Cuestionario satisfacción (profesionales).

A continuación vas a encontrar unos enunciados que miden tu satisfacción con el proyecto. Por favor, marque aquella casilla que corresponda con su nivel de acuerdo, siendo 1 “nada de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

	1.Nada de acuerdo	2.	3.	4.	5.Totalmente de acuerdo
En general, me encuentro satisfecha con el proyecto					
Se han cumplido las expectativas que tenía al principio					
El proyecto ha tenido un impacto positivo en la comunidad					

Proyecto de resiliencia aplicado en adolescentes del polígono norte, Sevilla

Lucía Alonso Rodríguez

El proyecto ha estado bien organizado y planificado					
La comunicación con el equipo de trabajo ha sido buena					
Me he sentido apoyada por mi grupo de trabajo					
Ha habido suficiente apoyo y recursos para llevar a cabo el proyecto					