



PERÚ

Ministerio
de la Mujer y
Poblaciones Vulnerables



Manual
Aprendizaje reflexivo para el
desarrollo de competencias parentales



Nivel primaria

Estrategia Educativa

Manual
Aprendizaje reflexivo para el
desarrollo de competencias parentales



Nivel primaria

Estrategia Educativa

Índice

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Viceministerio de la Mujer

Programa Nacional Aurora

**Unidad de Prevención y Promoción Integral
frente a la Violencia Familiar y Sexual**

Revisión y priorización de contenido

- Gerardo Marín López
- María Tadeo Napán
- Nora Sánchez Silva
- Yaneth Llerena Arroyo
- Elva Cacñahuaray Suárez
- Cecilia Miranda Prieto

Diseño y diagramación

- Kattia Curi

| | |
|---|------------|
| Presentación | 3 |
| Parte I Sobre el manual | 5 |
| Parte II Introducción al desarrollo de las competencias parentales | 7 |
| Parte III Marco teórico | 15 |
| Parte IV Grupos de aprendizaje reflexivo | 46 |
| Parte V Sesiones | 69 |
| Anexo 01 | 99 |
| Anexo 02 | 100 |

Presentación

El Programa Nacional Aurora del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables implementa la intervención “Prevención de la violencia familiar y sexual en instituciones educativas del nivel de primaria”.

Uno de los actores educativos a intervenir es el padre, la madre y el/la cuidador/a del niño o niña. Por ello, se toma como referencia el manual “Claves para el desarrollo de competencias parentales” de la Fundación Telefónica. Se trata de un modelo de trabajo grupal con un enfoque de desarrollo de capacidades, que busca promover la buena parentalidad, el buen trato al interior de la familia y prevenir el maltrato y la vulneración de los derechos de la niñez. Esta se realiza a través de la educación emocional y el desarrollo del pensamiento reflexivo de padres, madres y cuidadores.

En tal sentido, este material permitirá orientar al grupo formador y a los comités de tutoría de las instituciones educativas, trabajar con padres y madres de las/los niñas/os del nivel de primaria bajo la metodología del aprendizaje reflexivo y competencias parentales. Los involucrados desarrollarán capacidades, adquirirán nuevos conocimientos, en una nueva forma de enfocar su trabajo en beneficio de la niñez.

Las intenciones pedagógicas del manual son:

- ◆ Aprender un modo innovador para enfocar e intervenir con madres y padres de familia, basado en la educación emocional y el pensamiento reflexivo.
- ◆ Desarrollar capacidades personales que permitan realizar su tarea como facilitador/a mucho más motivado/a, para lograr un mayor compromiso en las personas participantes.
- ◆ Aprender técnicas efectivas para conducir las sesiones con madres y padres de familia, que les permitirán el desarrollo de competencias parentales sostenibles en el tiempo.

El manual fue utilizado de la siguiente manera bajo el efecto cascada:

- ◆ Capacitación al grupo formador: promotoras/es de los CEM y docentes fortaleza.
- ◆ Capacitación a docentes con perfil para el desarrollo de competencias parentales.
- ◆ Sesiones a padres y madres en las IEI focalizadas

Parte I

Sobre el manual

- ◆ Este manual servirá para abordar el trabajo con padres, madres de familia y cuidadoras/es de una manera más efectiva y significativa.
- ◆ Desarrollará capacidades adquiridas conocimientos, una nueva forma de enfocar el trabajo en beneficio de la niñez.
- ◆ Aprender una metodología para intervenir grupalmente con papas, mamas y cuidadores contar con herramientas para evaluar e intervenir de manera exitosa.
- ◆ Ampliar la visión sobre el desarrollo de las competencias parentales así como nuevas formas de pensar sobre la temática.
- ◆ El trabajo resultará más gratificante y descubrirás que para generar cambios en la gente es importante trabajar de manera integral, tomando en consideración sus o ideas, sentimientos, historia personal y su proyección a futuro.

El presente manual tiene cinco partes:

Claves para el desarrollo de competencias parentales



Puntos de reflexión: permiten pensar sobre lo que el material despierta en ti y tu propia experiencia personal en el campo de las competencias parentales. Tu experiencia será muy útil para enriquecer tu aprendizaje.

Sugerencias: llevar un diario de experiencias y reflexiones, donde puedas anotar tus impresiones, sugerencias, anécdotas, preguntas, sentimientos o comentarios sobre lo vivido en este proceso.

Intenciones pedagógicas: cada parte inicia con una introducción y un conjunto de aprendizajes, que son:

- ◆ Autoevaluación: permite reflexionar sobre tu práctica.
- ◆ Notas en los márgenes del documento: incluye puntos de interés.
- ◆ Soporte para tu rol en esta tarea, ya que el trabajo requiere de un trato personal y cercano. Esta metodología apunta a alcanzar cambios sostenibles y favorables para la niñez.

Parte II

Introducción al desarrollo de las competencias parentales

2.1.

¿Qué es “Claves para el desarrollo de competencias parentales”?

Se trata de un modelo de trabajo grupal con un enfoque en el desarrollo de capacidades, que busca promover la buena parentalidad, o sea el buen trato al interior de la familia para prevenir el maltrato y la vulneración de derechos del niño y la niña. Esto se realiza a través de la educación emocional y el desarrollo del pensamiento reflexivo de padres y madres de familia que viven en situación de riesgo.

“Claves para el desarrollo de competencias parentales” es un método que apunta a lograr que los padres y las madres de familia desarrollen sus capacidades emocionales y cognitivas, de tal manera que puedan pensar, decidir y actuar reflexivamente en la crianza de sus hijas/os. De esta forma, podrán prevenir el maltrato infantil y ampliar las oportunidades evolutivas de las/los niñas/os para que crezcan y se desarrollen en un marco familiar seguro y con mejores condiciones sociales, emocionales y educativas.

2.2.

¿Por qué es importante trabajar el tema de las competencias parentales?

La familia es la primera matriz donde las/los niñas/os aprenden a relacionarse consigo mismas/os y con las demás personas. Por ello, es necesario que se fortalezca su rol para apoyar el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Desde esta perspectiva, es necesaria la incorporación de intervenciones educativas dirigidas a los padres y madres de familia.

No obstante, existen razones aún más poderosas que respondan a problemas económicos, culturales y sociales que devienen en numerosas situaciones de vulnerabilidad familiar, como la falta de acceso a salud, educación y vivienda, desnutrición de adultos y niñas/os, las que a su vez, están íntimamente vinculadas con problemáticas sociales y culturales como violencia familiar, adicciones, trabajo infantil y explotación sexual comercial, a las que se suman situaciones de discriminación ante la discapacidad y el origen étnico de la población (Relaf, 2011).

Por ejemplo, la tasa de castigo físico al interior de los hogares peruanos señala que



la violencia intrafamiliar caracteriza a nuestra sociedad en todos los quintiles de riqueza de forma similar. Según ENDES de 2010, alrededor del 40% de madres y padres, a nivel nacional, reconocen castigar a sus hijos con golpes y un 59% de adultos declaran haber sido castigados de la misma forma por sus progenitores, sin contar las otras formas de castigo y el nivel de violencia soterrada que se da en las relaciones familiares.

Existe evidencia de que los patrones de crianza e interacción entre padres, madres e hijas/os, de carácter autoritario, inhiben las capacidades expresivas de las/los niñas/os y su autonomía en cuanto a sus decisiones personales. Los tratos agresivos en el hogar marcan pautas de interacción perturbadas que impactan negativamente sobre el desarrollo de la individualidad de la niñez.

Los estudios que relacionan estilos familiares y características en el comportamiento social de las/los niñas/os sugieren que las familias hostiles y restrictivas producen niñas/os que tienden al aislamiento social, a ser dependientes y poco hábiles para resolver problemas interpersonales. En el otro extremo, las familias sobreprotectoras y restrictivas tienden a tener niñas/os inhibidas/os, dependientes, poco asertivas/os y tímidas/os (Rice, 1997).

Por ello, es importante que se asuma un rol activo frente a este tipo de situaciones, propiciando espacios de encuentro entre las familias, con la finalidad de que aprendan reflexionando sobre sus prácticas, abordando con la debida conducción y orientación temas referidos a la promoción del buen trato y el refuerzo de la autoestima de la niñez, la aplicación de una disciplina saludable en el hogar, el uso del juego como potente disparador de desarrollo y la estimulación de patrones de comunicación afectuosas.

2.3.

La buena parentalidad: ¿qué es ser buen padre o buena madre?

Parentalidad tiene que ver con “ser padre o madre en ejercicio de sus funciones”. Es decir, actuar efectivamente como madre o como padre.

Para comprender mejor la naturaleza de la parentalidad tomemos en cuenta que las/los niñas/os y adolescentes tienen múltiples necesidades de alimentación, cuidados físicos o corporales, protección, y necesidades cognitivas, emocionales y socioculturales. Por tanto, el desafío de la función parental supone estar en la capacidad de satisfacer las múltiples necesidades de las/los hijas/os que se encuentran en desarrollo, de acuerdo con su edad y lo que culturalmente se considera oportuno.

Debido a que estas necesidades son evolutivas, padres y madres deben poseer también una elasticidad que les permita adaptarse a los cambios de las necesidades de sus hijos. No es lo mismo atender a un bebé que a un adolescente.

En general, la mayoría de padres y madres, si su contexto social lo permite, pueden cumplir con sus funciones, asegurando el bienestar de sus hijos e hijas. Sin embargo, algunos padres, sobre todo los que en su infancia han estado expuestos a traumas o malos tratos, se ven incapacitados de ejercer una buena parentalidad para sus hijos e hijas.

Por tanto, podemos definir el concepto de “parentalidad” como el conjunto de capacidades que tienen y desarrollan las madres y los padres para cuidar, proteger, educar y asegurar un desarrollo sano a sus hijas/os, en función de sus necesidades evolutivas. La buena parentalidad supone,

además, contribuir al bienestar infantil a través de la producción de buenos tratos para las/los hijas/os.

2.4.

Funciones parentales en entorno adversos

Si bien se observa una correspondencia entre pobreza y carencia de recursos materiales para afrontar todos los costos que supone alimentar, vestir, educar y proteger a los hijos, la relación entre pobreza económica y capacidad de los padres para responder a otro tipo de necesidades infantiles no materiales de las/los hijas/os no resulta del todo evidente. Algunos autores surgieron que los padres de familia que viven en pobreza se ven enfrentados a circunstancias difíciles que complejizan el ejercicio de su parentalidad. Granada y Domínguez (2012) señalan, por ejemplo, que las habilidades parentales pueden verse alteradas o disminuidas debido a la escasez de recursos personales en padres de familia que enfrentan situaciones de carencia efectiva, abandono prematuro de la escolaridad y pocas oportunidades de aprender habilidades sociales.

Padres y madres de familia no son siempre conscientes del abanico de necesidades evolutivas de sus hijas/os. Muchas veces solo perciben algunas de estas necesidades, pero, por lo general, están más pendientes de los requerimientos de supervivencia y educativos, lo que limita sus funciones parentales a satisfacer un reducido número de estas. Esto tiene relación, probablemente, con el nivel educativo y cultural de los progenitores, pero también con el bloqueo emocional asociado

a experiencias traumáticas de frustración de las propias necesidades durante la niñez (Silva, 2011, sistematización de APTI-Cesip). Esta falta de conciencia y el bloqueo de la memoria emocional que derivan en el desconocimiento de las necesidades de los propios hijos e hijas guardan relación con el tipo de decisiones que los padres y las madres toman respecto a sus hijas/os, las cuales estructuran la vida de los niños y las niñas/os y sus rutinas.

Aunque las experiencias durante la vida moldean la manera de relacionarnos con los demás y, por ende, con nuestras/os hijas/os, es un error pensar que la trasmisión de los malos tratos infantiles, de generación en generación, es inevitable. Existen numerosos casos de padres y madres que no repiten con sus hijas/os los modelos de crianza negativos que tuvieron sus progenitores con ellas/os. Lo que explica este fenómeno es la resiliencia.



Algunos estudios han mostrado que la presencia de al menos un/a progenitor/a que asegura una parentalidad competente y proporciona afecto y apoyo a las/los hijas/os, permite que las/los menores pasen por una adolescencia hacia una vida adulta suficientemente sana y socialmente constructiva, hasta alcanzar incluso estudios superiores (Silva, 2014).

En una parentalidad competente y resiliente, los padres y las madres, además de producir buenos tratos a sus hijas/os, les enseñan a aceptar y hacer frente a la adversidad y a los eventos dolorosos. Las/los buenas/os padres y madres comparten con sus hijas/os la idea de que el crecimiento y el desarrollo de todos los seres humanos, y el de ellas/os en particular, pasan por una serie de desafíos, algunos de los cuales provocarán dolor y frustración, pero confían en sus recursos y en el apoyo de los suyos para salir adelante.

2.5.

¿Quién puede usar este manual?

Este texto está dirigido a psicólogas/os, educadoras/es, sociólogas/os, trabajadoras/es sociales y otros profesionales que trabajan con familias de niñas/os en riesgo. También pueden ser utilizados por maestras/os y otros profesionales que deseen intervenir con padres y madres de familia de su aula y lograr una forma efectiva de comprometerlos en mejorar las condiciones de vida de sus niñas/os.

El papel de las/los profesionales que trabajan en el ámbito de los proyectos sociales

Estas/os profesionales tienen un rol muy importante que cumplir en la promoción de competencias parentales. El trabajo que pueden desempeñar en el trabajo con la subjetividad de los padres y las madres de familia es valioso y de alta relevancia para alcanzar resultados efectivos.

2.6.

Algunas ideas claves sobre las cuales se ha construido este manual

El presente método ofrece, a partir de estas constataciones, una manera de promover en padres y madres de familia la capacidad de pensar y decidir de forma libre y reflexiva sobre la forma de criar a sus hijas/os, tomando en cuenta su desarrollo y bienestar. El método subraya de manera especial la libertad como uno de sus ejes. La reflexión, como proceso del pensamiento, ayuda a justamente analizar la propia experiencia y ganar una mayor perspectiva que permite a la persona:

- ◆ Decidir si se acercara de la misma manera a su experiencia la siguiente vez (no hará cambios o reforzará lo que había definido).
- ◆ Decidir si se acercará de otra forma a su experiencia la siguiente vez (hará cambios).

- ◆ Decidir qué cambios hará (si así lo determina) y qué aspectos mantendrá iguales.

Otra idea clave es que la forma de criar a las/los hijas/os se define a través de procesos espontáneos o de procesos reflexivos.

Se define espontáneamente, sin pensar mucho al respecto

- ◆ Se da sin reflexión de por medio.
- ◆ Muchos padres o madres que tratan mal a sus hijas/os piensan que es una forma natural de disciplinarlos. Es parte de la tradición.
- ◆ La madre o el padre siente que no hay otras alternativas, que "no queda otra".
- ◆ No se da un proceso de prever o medir las consecuencias del maltrato.

Se definen a través de procesos de pensamiento de tipo reflexivo





- ◆ La madre o el padre piensa en las implicaciones y consecuencias de la manera de relacionarse con sus hijas/os.
- ◆ La madre o el padre asocia el maltrato de su hija/o con su propia experiencia como niña/o.
- ◆ Cuestiona la situación, la evalúa, y se pregunta por las ventajas y las desventajas, lo bueno y lo malo de la situación.
- ◆ Busca evitar aquello que lo puede perjudicar y afectar en su desarrollo integral.
- ◆ Piensa en la alternativa para evitar esta actividad, como regular o disminuir sus efectos adversos.

2.7.

¿Para qué es útil este método?

Este método te permite el desarrollo para prevenir de una manera efectiva el maltrato infantil y de promover el buen trato y las pautas de crianza saludables. Tu trabajo cobrará mayor sentido y satisfacción ya que estarás ayudando a muchas madres y muchos padres de familia a tomar mejores decisiones sobre cómo criar y relacionarse con sus hijas/os. Las madres y los padres de familia adquirirán capacidades que les permitan actuar y decidir de manera libre y reflexiva sobre la crianza de sus hijas/os con los resultados que se aprecian en la siguiente tabla:



| Áreas de intervención | Indicadores de cambio |
|--|--|
|  Trato verbal | <ul style="list-style-type: none"> - La escucha a las/los hijos/as se incrementa. - Se habla con las/los hijos/as con amabilidad, sin gritos o tono hostil. |
|  Disciplina | <ul style="list-style-type: none"> - Disminuye o desaparece el castigo físico. - Padres y madres expresan expectativas claras y realistas a sus hijas/os sobre el comportamiento esperado. |
|  Comunicación afectiva | <p>Aparece o aumenta las expresiones de afecto positivo de manera explícita: abrazos, palabras, besos, gestos o acciones con intención afectuosa.</p> |
|  Reconocimiento del valor | <ul style="list-style-type: none"> - Madres y padres reconocen el valor y logros de sus hijas/os. - Madres y padres felicitan y refuerzan la buena conducta. |

2.8.

Objetivos

Objetivo general:

El objetivo general de esta metodología es promover el desarrollo de competencias parentales orientadas a la mejor calidad de las relaciones entre madres, padres e hijas/os y la calidad del entorno familiar donde se crían y desarrollan las/los niñas/os y adolescentes en edad escolar.



Objetivos específicos:

- Las madres y los padres de familia reconocen y reflexionan sobre las buenas prácticas parentales que sus cuidadoras/es ejercieron con ellas/os en su niñez y cómo estas se relacionan con su parentalidad actual.
- Las madres y los padres de familia aprenden los principios de la buena comunicación familiar.
- Las madres y los padres de familia aprenden a expresar afecto a sus hijas/os, así como a estimular y reforzar la conducta adecuada y los principios para crear y mantener buenas relaciones en el hogar.

2.10.

Las sesiones y sus temáticas

El módulo de sesiones de esta metodología está conformado por siete sesiones, que tienen como eje temático general la creación de vínculos saludables al interior de la familia, las prácticas de buen trato y la resiliencia parental.

De estas seis sesiones, dos son empleadas para aplicar los instrumentos de evaluación y las otras cuatro son de desarrollo de contenido. Estas últimas abordan las temáticas analizadas a continuación.

- Las madres y los padres de familia aprenden a identificar el manejo de sus emociones en el hogar y las estrategias para autorregularse.
- Las madres y los padres de familia aprenden los principios de la disciplina saludable en el hogar y cómo disciplinar a sus hijas/os sin maltratarlos.

2.9.

Las competencias emocionales que se desarrollan

Las madres y los padres desarrollan una serie de competencias emocionales que se encuentran a la base de las competencias parentales específicas reseñadas en los objetivos específicos. Estas competencias emocionales son fundamentales para que madres y padres puedan relacionarse, comunicarse y disciplinar mejor a sus hijas/os. A continuación, mostramos un cuadro con las competencias emocionales básicas que se desarrollan en el conjunto de sesiones.

Competencias parentales que promueven el nuevo módulo APTI

- ◆ *Conciencia emocional*
- ◆ *Regulación emocional*
- ◆ *Habilidades para la vida y bienestar: la empatía*
- ◆ *Pensamiento crítico y reflexivo*
- ◆ *Resiliencia parental.*
- ◆ *Comunicación y expresión afectiva*



| Sesiones | |
|---|---|
| Sesión 0: Cómo es la relación con mis hijas/os | Conocer el tipo de relaciones parentales que tienen las/los participantes con sus hijas/os. |
| Sesión 1: Rescatando los aciertos de mi propia crianza | Las buenas prácticas que viví en mi niñez. |
| Sesión 2: Comunicación afectiva y asertiva en mi hogar | Saber escuchar, modulación de la comunicación, la expresión y las expectativas parentales. |
| Sesión 3: Reconocer los aspectos positivos de mis hijas/os las/los ayuda a ser mejores personas | Estimular la buena conducta de las/los hijas/os a través del reconocimiento, las recompensas y creando una buena relación. |
| Sesión 4: El manejo de mis emociones en el hogar | El manejo de las propias emociones en la crianza con las/los hijas/os. El manejo del estrés parental y la prevención del maltrato. |
| Sesión 5: Disciplinando saludablemente a mis hijas/os | Aprender cómo ejercer una disciplina saludable sin maltrato y aplicar las reglas en el hogar. |
| Sesión 6: Cosechando lo aprendido | Evaluar el tipo de relaciones parentales que mantienen las personas participantes luego del taller. |



Parte III

Marco teórico

3.1.

Introducción

En esta parte presentamos el marco teórico que respalda al manual sobre “Aprendizaje reflexivo para el desarrollo de las competencias parentales”, La primera parte presenta conceptos de parentalidad y la diferencia entre parentalidad biológica y parentalidad social.

Seguidamente tratamos el tema de las necesidades infantiles y su relación con las competencias parentales. Asimismo, discutimos cómo la pobreza y otros factores las influyen.



En tercer lugar abordamos el tema de la educación emocional y presentamos las competencias necesarias para desarrollar una buena parentalidad. Por último, se trata el tema del desarrollo de la capacidad reflexiva y su importancia en la crianza de las/los hijos.

3.2.

Intenciones pedagógicas

Familiarizarte con esta parte te permitirá:

1. Conocer el concepto de parentalidad y los factores que intervienen en el desarrollo de las competencias parentales.
2. Comprender la relación entre las competencias parentales y las necesidades de las/los niñas/os.
3. Conocer una nueva rama ubicada entre la educación y la psicología, llamada “educación emocional”, que enfatiza la importancia de conocer y manejar nuestras emociones en la vida cotidiana.

Como institución básica de la sociedad, la familia es el núcleo natural en el cual la niñez se cría y desarrolla su potencial humano. Conformada a partir de lazos de afinidad y consanguinidad, la familia es la encargada de proveer los elementos necesarios para que sus nuevos miembros progresen a plenitud. La principal responsabilidad de ello recae sobre la madre y el padre. De esta manera,

el vínculo filial que une a madres, padres e hijas/os supone que las/los primeras/os se encarguen de los cuidados y estímulos necesarios para que las/los segundas/os se desarrollen adecuadamente y se integren bien a su medio social.

La parentalidad, vocablo derivado del adjetivo parental¹, es el término que se emplea para designar la condición de madre o padre, y sus prácticas para afrontar el cuidado y la atención de las/los niñas/os.

3.3.

Parentalidad biológica y parentalidad social

En la mayoría de las sociedades, la familia es fuente fundamental de solidaridad y el lugar donde se satisface la mayor parte de necesidades infantiles para que las/los niñas/os puedan sobrevivir y sobresalir (Universidad de Piura, 2013). No obstante, hay que tomar en consideración la diferencia entre la parentalidad biológica y la parentalidad social.

La parentalidad biológica se refiere a la capacidad de engendrar, procrear, dar vida a un/a hija/o.

El concepto de parentalidad social está referido a la capacidad de asegurar una crianza adecuada, que satisfaga integralmente las necesidades de las/los niñas/os, más allá de dar la vida biológica. Este tipo de parentalidad se asocia a las competencias parentales.

La parentalidad social puede ser ejercida por las/los mismas/os madres y padres como una continuación de la parentalidad

biológica, pero también la puede ejercer un/a cuidador/a no progenitor/a (madre o padre adoptiva/o, familiar de hogares infantiles, etc.).

3.4.

Necesidades infantiles y competencias parentales

Las/los niñas/os y adolescentes tienen múltiples necesidades de alimentación, cuidados físicos o corporales, protección, necesidades cognitivas, emocionales y socioculturales. En general, la mayoría de madres y padres, si su contexto social lo permite, pueden cumplir con este objetivo, lo que asegura el bienestar de sus hijas/os. Sin embargo, algunas/os madres y padres, sobre todo quienes en su infancia han



estado expuestos a traumas o malos tratos, se ven con incapacidad de ejercer una buena parentalidad para sus hijas/os y no atienden de manera suficiente sus necesidades diversas.

El desafío de la función parental supone estar en la capacidad de satisfacer las múltiples necesidades de sus hijas/os en desarrollo, acorde a su edad y lo que culturalmente se considera oportuno.

Un primer aspecto importante sobre el tema de las necesidades infantiles es su carácter universal. Ochaita y Espinoza (2012) proponen, siguiendo la teoría de las

necesidades humanas de Doyal y Gough (1992), que las necesidades universales de niñas/os y adolescentes son dos: salud física y autonomía, que deben satisfacerse para alcanzar el desarrollo pleno e integrarse a la sociedad. Estas necesidades guardan, para estas autoras, independencia de las diferencias individuales y culturales, y son satisfechas a través de las llamadas necesidades de segundo orden o satisfactores universales.

A continuación, se presentan las dos necesidades universales, y debajo de ellas los satisfactores universales o necesidades secundarias, según Ochaita y Espinoza.

¹ El término parentalidad aún no ha sido incorporado oficialmente a la lengua castellana, pero es usado en la literatura asociada al tema. En inglés está referido a términos como parenthood o parenting.

Tabla 1. Las necesidades primarias y las necesidades secundarias desde el nacimiento a la adolescencia

| Salud física | Autonomía |
|---|---|
| Alimentación adecuada Vivienda adecuada Atención sanitaria Sueño y cansancio Espacio exterior adecuado Ejercicio físico Protección de riesgo físico | Participación activa y normas estables Vinculación efectiva primaria Interacción con adultos Interacción con iguales Educación formal Educación informal Juego y tiempo de ocio Protección de riesgos psicológicos |

Necesidades sexuales

Otra característica fundamental de las necesidades infantiles es que son dinámicas y evolutivas: cambian en el tiempo, conforme la/el niña/o va creciendo y madurando.

De este modo, su adecuada satisfacción supone que madres y padres muestren elasticidad o lo que estos autores llaman plasticidad estructural, para adaptar sus respuestas durante el tiempo de crianza (Barudy y Dantagnan, 2010).

Si bien la teoría de las necesidades infantiles considera que la/el niña/o es un sujeto activo que construye su propio desarrollo y tiende a la autonomía (Ochaita y Espinoza, 2012), el concepto de necesidades infantiles es dialógico (Herzka, 1991), ya que, por un lado, supone la presencia de un/a niña/o con requerimientos para su desarrollo y, por el otro, al menos una persona adulta que debe satisfacerlos. De este modo, pensar en las necesidades de la niñez supone que las personas adultas asociadas a su vida cuenten con competencias para responder a ellas. De este modo, dar respuesta adecuada a las necesidades infantiles constituye la función principal de madres y padres competentes.

Barudy y Dantagnan (2010) hablan de un paradigma de las necesidades infantiles compuestas por dos grandes grupos: las necesidades fisiológicas y las necesidades asociadas al desarrollo psicosocial del/la niño/a, donde se incluyen las necesidades afectivas, cognitivas y sociales.

Fuente: Ochaita y Espinoza (2012).

Tabla 2. Las necesidades infantiles

Las necesidades infantiles según Barudy y Dantagnan (2010)

Las necesidades fisiológicas

- ◆ Existir y permanecer vivo y con buena salud.
- ◆ Recibir comida en cantidad y calidad suficientes.
- ◆ Vivir en condiciones e higiene adecuadas.
- ◆ Estar protegido de los peligros reales que puedan amenazar la integridad.
- ◆ Disponer de asistencia médica.
- ◆ Vivir en un ambiente que permita una actividad física sana.

Las necesidades afectivas

- ◆ Tener lazos afectivos seguros y continuos o de apegos seguros.
- ◆ Vínculos.
- ◆ Aceptación.
- ◆ Ser importante para otro.

Las necesidades cognitivas e intelectuales

- ◆ Estimulación
- ◆ Experimentación
- ◆ Refuerzo

Las necesidades sociales

- ◆ Comunicación
- ◆ Consideración
- ◆ Estructuras y de modelo educativo
- ◆ Valores



3.5.

Cómo adquirimos las competencias parentales: los modelos de crianza

Las competencias parentales se relacionan con los modelos de crianza que siguen las madres y los padres de familia. Un modelo de crianza es una forma de percibir y comprender las necesidades de la niñez, y la forma de responder a estas para satisfacerlas. El modelo de crianza tiene una gran influencia en cómo las madres y los padres respondan a las demandas y necesidades de sus hijas/os.

Los modelos de crianza se nutren en gran medida por las creencias y formas de pensar del contexto social y cultural al que pertenecen las familias. Asimismo, se les puede considerar como fenómenos culturales debido a que se transmiten de generación

en generación. Estos modelos se adquieren durante la infancia y la adolescencia, por lo que Barudy y Dantagnan (2010) señalan que son parte de nuestra “herencia adquirida”.

Estos determinan en buena parte los modos en que las personas adultas definen sus relaciones con las/los niñas/os. La capacidad de satisfacer las necesidades de la prole y de tratar bien a sus hijas/os es una capacidad inherente a las posibilidades biológicas de los seres humanos. Sin embargo, más allá de las potencialidades biológicas, influyen también las historias de vida de los adultos, así como su contexto social, económico y cultural.

Según los autores referidos, una de las habilidades parentales que contribuye a que una madre o un padre sean competentes es participar en su entorno y utilizar recursos comunitarios. Esto tiene que ver con la capacidad de identificar y aprovechar los recursos comunitarios existentes a su alrededor en favor del ejercicio adecuado del desarrollo de sus hijas/os.



Las competencias parentales se forman a partir de la articulación de tres factores

1. Las posibilidades personales innatas marcadas por los factores biológicos y hereditarios.
2. Los procesos de aprendizaje, influenciados por los momentos históricos, los contextos sociales y la cultura.
3. La experiencia de buen trato o mal trato que el/la progenitor/a o cuidador/a conoció en su historia personal, especialmente en su infancia y adolescencia.

Competencias parentales



3.6.

Los componentes de la parentalidad

De acuerdo con Barudy y Dantagnan (2010), la parentalidad engloba dos tipos de componentes fundamentales. Las capacidades parentales fundamentales hacen alusión, por un lado, a la capacidad de apego y, por la otra, a la empatía.

◆ La capacidad de apego

Hace referencia a los recursos emotivos, cognitivos y conductuales para formar con la/el hija/o un vínculo significativo que sostenga su seguridad y construya una personalidad sana.

◆ La empatía

Es un recurso personal indispensable de los adultos para el ejercicio de una adecuada parentalidad. Alude a la capacidad de comprender las emociones de las/los hijas/os y de sintonizar con su mundo interno, así como ser capaz de leer manifestaciones emocionales y gestuales por medio de las cuales se expresan las necesidades.

Esta capacidad permite a la madre o al padre reconocer a su hija/o como sujeto legítimo e independiente, y no como una extensión de sí misma/o.

Supone también comprender los estados anímicos y mentales de las/los hijas/os, escuchando y observando con interés y de manera receptiva, enviándoles señales de estar conectados con ellas/os. Un componente de la capacidad

empática parental es contar con aptitudes relacionales para responderles con comportamientos y discursos adecuados, adaptados a sus necesidades.

La empatía implica:

- Preocuparse por las emociones de las demás personas.
- Tratar de ayudar a otras personas a lidiar con sus emociones.
- Distinguir entre las propias emociones y las de otra persona.

3.7.

El papel de la pobreza sobre las competencias parentales

El papel que juega la pobreza sobre el desarrollo infantil y juvenil es complejo y multifacético, pero es evidente que incide sobre la capacidad de madres y padres de familia de responder a las necesidades materiales de sus hijas/os.

Desde la perspectiva de la niñez, Cueto, Sandoval, Penny y Ames (2011) reportan que las percepciones de estas/os sobre la pobreza muestran una fuerte asociación con la falta de satisfacción de necesidades básicas, como alimentos, ropa, vivienda, así como con circunstancias familiares indeseables, como carecer de familia o tener familias numerosas que no las/los puedan apoyar. Un estudio de Grantham-McGregor et al. (2007), realizado en países en vías de desarrollo, establece que más de 200 millones de menores de 5 años no logran su potencial evolutivo debido, entre otros poderosos factores, a entornos familiares poco estimulantes, lo que afectaría negativamente el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional, y favorece la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Pese a que se observa una correspondencia entre pobreza y carencia de recursos materiales para afrontar todos los costos

que supone alimentar, vestir, educar y proteger a las/los hijas/os, la relación entre pobreza económica y capacidad de las madres y los padres para responder a otro tipo de necesidades infantiles no resulta del todo evidente. Algunos autores sugieren que las madres y los padres de familia que viven en pobreza se ven enfrentados a circunstancias difíciles que complejizan el ejercicio de su parentalidad. Granada y Domínguez (2012) señalan, por ejemplo, que las habilidades parentales pueden verse alteradas o disminuidas debido a la escasez de recursos personales en madres o padres de familia que enfrentan situaciones de carencia afectiva, abandono prematuro de la escolaridad y pocas oportunidades de aprender habilidades sociales.

Madres y padres de familia no son siempre conscientes del abanico de necesidades evolutivas de sus hijas/os. Muchas veces solo perciben algunas de estas necesidades, por lo general las de supervivencia y las educativas, lo que limita sus funciones parentales a satisfacer un reducido número de estas necesidades. Esto tiene relación, probablemente, con el nivel educativo y cultural de los progenitores, pero también con el bloqueo emocional asociado a experiencias traumáticas de frustración de las propias necesidades durante la niñez (Silva, 2011, Sistematización de APTI-Cesip). Esta falta de conciencia y el bloqueo de la memoria emocional que derivan en el desconocimiento de las necesidades de sus propias/os hijas/os guardan relación con el tipo de decisiones que las madres y los padres toman respecto a las/los menores, que estructuran la vida de la niñez y sus rutinas.



3.8.

Parentalidad y resiliencia

Como se mencionó antes, las experiencias durante la vida moldean la manera de relacionarnos con los demás y, por ende, con nuestras/os hijas/os, pero es un error pensar que la transmisión de los malos tratos infantiles de generación en generación es inevitable. Existen madres y padres que no reproducen los modelos de sus progenitores durante su niñez. Este fenómeno se debe a la resiliencia.

En una parentalidad competente y resiliente, las madres y los padres, además de producir buenos tratos a sus hijas/os, enseñan a aceptar y hacerle frente a la adversidad y eventos dolorosos. Las madres y los padres compartirán con sus hijas/os la idea de que el crecimiento y el desarrollo de todos los seres humanos, y el de ellas/os en particular, pasa por una serie de desafíos, algunos que les provocarán dolor y frustración, pero si confían en sus recursos y en el apoyo de los suyos, podrán salir adelante.

La resiliencia no es un atributo individual, innato e independiente del entorno; emerge de la relación del sujeto con su entorno, fundamentalmente el humano.

No obstante, estos mismos autores refieren que la presencia de una numerosa casuística da cuenta de buenos resultados de la crianza de niñas/os pertenecientes a familias en entorno de pobreza y riesgo psicosocial.

Barudy y Dantagnan (2010) declaran que el desarrollo de la capacidad de resiliencia es posible, tanto para madres y padres como sus hijas/os, y su emergencia está estrechamente relacionada con la existencia de una parentalidad sana y competente. Investigaciones sobre resiliencia evidencian que la presencia de al menos un progenitor que asegure la parentalidad competente, proporcionando afecto y apoyo a las/los hijas/os, pueden permitir que estos pasen por una adolescencia hacia una vida adulta suficientemente sana y socialmente constructiva:

El hecho de que muchas de estas madres y padres, a pesar de sus traumatismos de infancia, sean capaces de criar a sus hijos con sensibilidad, apego suficientemente sano y empatía, incluso en situaciones de estrés, sugiere que las capacidades resilientes secundarias, adquiridas gracias a la solidaridad y el amor en la infancia, son más que una mera imitación. Es el resultado de la influencia de intervenciones de protección, apoyo social y cuidados terapéuticos coherentes que permiten que hijas e hijos de padres incompetentes sean capaces de "andar sobre lo andado" e integrar, gracias a su plasticidad cerebral y valentía, modelos de parentalidad suficientemente competentes, y eso a pesar de no haber disfrutado de tales experiencias en su propia niñez. Esto corresponde a lo que denominamos padres y madres resilientes (Barudy y Dantagnan, 2010).

3.9.

El manejo parental de las necesidades socioemocionales de las/los niñas/os

Muchas veces las madres y los padres solo se centran en satisfacer las necesidades inmediatas de sus hijas/os, como la alimentación, el abrigo y la educación, pero asumen una postura pasiva y altamente permisiva hacia las reacciones emocionales de sus hijas/os. Este tipo de padres o madres aceptan incondicionalmente sus expresiones emocionales, sin brindarles ninguna orientación que les permita discriminar y gestionar sus emociones de un modo constructivo. Así, sus niñas/os crecen teniendo como referencia su propio mundo emocional y con la incapacidad de comprender y aceptar lo que los otros puedan sentir.

Por otro lado, existen madres y padres que minimizan o incluso suprimen el mundo emocional de sus hijas/os. De este modo, les quitan la oportunidad de conocer su mundo interno y, por lo tanto, de modularlo. Cuando son mayores, sus niñas/os tienen dificultades para expresar sus emociones y entender las de los demás.

La parentalidad competente no inhibe ni distorsiona la expresión emocional de las/los hijas/os. Estos padres y madres aceptan que las expresiones emocionales de sus hijas/os son reacciones de sus estados mentales y que, en la mayoría de los casos, expresan estados de necesidad. Por lo tanto, validan las emociones y empatizan con la/el hija/o, y las/los ayudan a identificar y nombrar las emociones. Poco a poco, las/los hijas/os aprenden a expresar sus propias emociones y las van modulando, tomando en cuenta los contextos culturales y a las otras personas.

Frente a ello, la educación emocional aparece como un enfoque educativo que permite reforzar las competencias parentales, a fin de asegurar un bienestar completo de la persona, que devenga en un bienestar social.

3.10.

Educación emocional y competencias emocionales

La educación emocional tiene por objetivo el desarrollo de competencias emocionales para lograr una formación a su entorno. La educación emocional no se limita a la educación formal, sino que constituye un proceso educativo continuo y permanente, a lo largo de todos los ciclos vitales. Por ello, se trata de una educación durante y para la vida.

La educación emocional atiende diversos aspectos de prevención y desarrollo humano. Por un lado, aborda aspectos personales como competencias emocionales, conciencia emocional, regulación, autoestima, autonomía, bienestar, etc. Por otra parte, también atiende aspectos sociales como la escucha activa, la asertividad, la empatía, la solución de conflictos, etc. Estos últimos se dirigen a la solución o desarrollo de relaciones interpersonales, mientras que los primeros se encaminan a la relación con uno mismo.

En vista de que la educación emocional es un aprendizaje para y a lo largo de la vida, se considera que debería estar presente en la familia, la educación infantil, primaria, secundaria, así como en la formación de adultos, de organizaciones, entre otros. Toda persona es un usuario potencial de los servicios de educación emocional.

El aumento del estrés, la ansiedad y los problemas de regulación emocional pueden deberse a la velocidad de cambio con que se mueve nuestra sociedad actual.

Vivimos en un entorno cada vez más saturado, expuestos a una gran cantidad de estímulos visuales, auditivos y sociales. Los temas emotivos alarmantes proliferan en los medios de comunicación, las personas hacen cada vez menos ejercicios y poseen malos hábitos alimenticios. Todo ello estaría trayendo consigo presiones físicas y psicológicas que requieren un mayor esfuerzo para estar regulados emocionalmente.

a lo largo de la vida y no solo en un momento. Siempre se puede mejorar.

- Es contextual. Una persona puede manifestar una competencia (por ejemplo, social) en un contexto dado (con sus amigos) y en otro (con personas extrañas pueden comportarse de manera incompetente).

Por lo tanto, las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones

Las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes bloques:

◆ Competencias emocionales

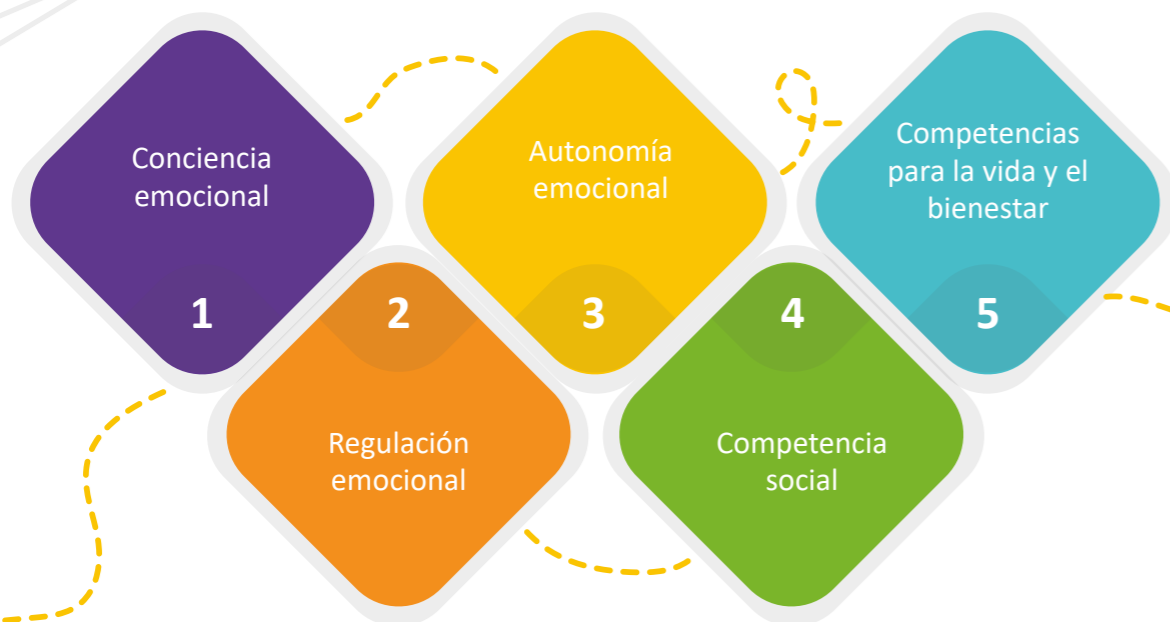
Una competencia se entiende como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar algún tipo de actividad con cierto nivel de eficacia.

El concepto de competencia se caracteriza por lo siguiente:

- Se puede aplicar tanto a personas como a grupos.
- Implica tener conocimiento ("saber"), habilidades ("saber hacer"), actitudes y conductas ("saber ser").
- Se desarrolla longitudinalmente, es decir,



Figura 2. Pentágono de las emociones



Competencias emocionales

3.11.

Naturaleza de la emoción

Para entender mejor nuestras emociones y la de las demás personas es importante conocer cómo se producen, qué factores intervienen en ellas y qué posibilidades tenemos de modularlas.

Las emociones son producidas por algún acontecimiento, que puede ser externo (algo pasa fuera de nosotros) o interno (como un dolor de muelas); un hecho actual, pasado o futuro; real o imaginario (como un pensamiento sobre algo).

Al acontecimiento también se le denomina estímulo. Los hechos, las cosas, los animales, las personas, etc., pueden representar estímulos para la generación de emociones. Sin embargo, la mayoría de emociones

son generadas en la interacción con otras personas.

Hay personas que tienden a valorar los acontecimientos de manera positiva (las optimistas), mientras que otras lo hacen más negativamente (las pesimistas). En el proceso de valoración, interviene lo que se conoce como el estilo valorativo, que es la propia forma en que valoramos los acontecimientos y la postura que decidimos tomar hacia un hecho.

Por ejemplo: cuando olvido las llaves de la casa, puedo pensar: "Esto es terrible, retrasaré todas mis actividades. No tengo nada, estoy afuera, estoy cansada y no me puedo cambiar de ropa".

Pero puedo entrenarme para que pensar de esta manera si me ocurren cosas así: "Estas cosas a veces pasan. Puedo aprender de todo. Luego de esto, pondré más atención para saber si al salir estoy llevando las llaves conmigo".

Las emociones positivas (el interés, la curiosidad, la felicidad) generan energía. Por otro lado, las emociones negativas la consumen. Piensa en tu día: ¿qué eventos te hicieron sentir cansada/o y desconcentrada/o?

"A través de la educación emocional se puede cambiar el estilo valorativo".
"Lo importante es poner inteligencia entre el estímulo (que genera la emoción) y la respuesta que se da. La impulsividad puede conllevar comportamientos de riesgo" (Bisquerra, 2009).

Las emociones tienen tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

◆ **Neurofisiológico**

Es el procesamiento emocional-neuronal, la respuesta física de nuestro organismo frente a la emoción.

Viene desde el sistema nervioso central y, dependiendo de la situación, se puede manifestar como taquicardia, sudoración, rubor, sequedad en la boca, respiración, etc.

◆ **Comportamental**

Es la expresión de la emoción, es decir, la manifestación externa de la emoción, el comportamiento que se adopta.

Dentro de este componente, se observan el lenguaje verbal y el no verbal (principalmente las expresiones del rostro y el tono de voz, ambos difícilmente manejables).

◆ **Cognitivo**

Se asocia a la experiencia emocional subjetiva, es decir, a cómo la persona siente e identifica la emoción.

La persona toma conciencia de la emoción y la etiqueta en función de su dominio del lenguaje. Este componente coincide con lo que se denomina sentimiento.

3.12.

Los tipos de componentes emocionales

Si bien existen distintas tipologías para abordar las competencias o dominios en la educación emocional, se ha optado por desarrollar a mayor profundidad el modelo presentado por Bisquerra (2009), quien organiza las competencias emocionales en cinco grandes bloques.

◆ **Conciencia emocional**

Es la capacidad para tomar conciencia de nuestras emociones, pero también de las emociones de los demás.

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

Dentro de este bloque se especifican una serie de aspectos como:

- **Toma de conciencia de las emociones:** es la acción de percibir mis emociones y contemplar que puedo tener varias emociones al mismo tiempo.

- **Dar nombre a las emociones:** implica contar y dar uso al vocabulario emocional adecuado, para poder no solo identificar, sino también etiquetar las emociones que percibo en mí o en mi entorno.

- **Comprensión de las emociones de los demás:** es la capacidad para percibir las emociones de los demás y comprender empáticamente sus vivencias. Incluye contar con las técnicas adecuadas (comunicación

verbal o no verbal) para lograr la conexión empática.

- **Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:** para entender nuestro mundo emocional se debe comprender la mutua relación que existe entre esos tres elementos. La emoción incide en el comportamiento y viceversa. Ambos están regulados por la cognición (racionalización, conciencia).

◆ **Regulación emocional**

Es la capacidad para manejar las emociones adecuadamente. Implica tomar conciencia de la relación entre emoción, comportamiento y cognición (razonamiento); contar con buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarnos emociones positivas. Las microcompetencias que la componen son las siguientes:

La regulación de las emociones probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación con la represión.



- **Expresión emocional apropiada:** implica comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Supone también tomar conciencia del impacto que puede tener nuestra expresión emocional y comportamiento en los demás.

- **Regulación de emociones:** es la regulación propiamente dicha. Implica aceptar que los sentimientos a menudo deben ser regulados. Incluye la regulación de la impulsividad, la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos y la capacidad para dejar de lado las acciones inmediatas a favor de otras más a largo plazo que apuntan a fines superiores.

- **Habilidades de afrontamiento:** implica contar con estrategias de autorregulación que nos permitan gestionar la intensidad y duración de las emociones, sobre todo frente a situaciones de conflicto.

- **Competencias para autogenerar emociones positivas:** es la capacidad para autogenerar y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas. Hace referencia a la capacidad para gestionar el propio bienestar emocional.

El aporte de Greenspan

Stanley Greenspan encontró que existe una conexión íntima entre lo emocional y lo cognitivo. Según él, las emociones, la conducta y el aprendizaje están vinculados. De ahí que, si una persona debe hacer un gran esfuerzo para mantener la calma y regularse, podría tener poca energía restante para atender al resto de sus requerimientos, como su dimensión cognitiva.

Así, las emociones negativas intensas, como la ira, el miedo, la frustración, la tristeza y la ansiedad, pueden hacer muy difícil mantener un estado de regulación y, en consecuencia, un óptimo estado de atención.

Para Shanker (2013), la autorregulación es la capacidad para:

- Alcanzar, mantener y cambiar el nivel de la propia energía para que corresponda con las exigencias de una tarea o situación.

- Supervisar, evaluar y modificar las emociones propias.

- Sostener y cambiar nuestra atención cuando sea necesario e ignorando las distracciones.

- Entender tanto el significado de una variedad de interacción social, como la manera de participar en ellas de forma sostenida.

- Establecer contacto y preocuparse por lo que otros piensan y sienten, para congeniar y actuar como corresponde.

Para el caso de la regulación en el dominio biológico, se deberá prestar especial atención a la actividad o el nivel de energía en el sistema nervioso humano. Así, en función de la sobrecarga de estímulos a los que esté expuesta la niñez, se desprenderán dos tipos de respuesta:

- Rechazar los estímulos: estas/os niñas/os se vuelven introvertidas/os o hipoalertas. Necesitan una regulación ascendente; es decir, un aumento de su nivel y gasto de energía.

- Estar sobre estímulos: estas/os niñas/os se vuelven hiperactivas/os o heperalertas. Necesitan una regulación descendente; es decir, una disminución de su nivel y gasto de energía.

Es necesario tener en cuenta también que los niveles de energía varían según el temperamento de la persona y de una situación a otra.

◆ Autonomía emocional

Dentro de esta competencia se incluye todo lo relacionado con la autogestión personal como la autoestima, la actitud positiva, la responsabilidad, la conciencia crítica, etc. Como microcompetencias se incluyen las siguientes:

- **Autoestima:** significa tener una imagen positiva de uno mismo, mantener buenas relaciones con nuestra propia persona

- **Automotivación:** es la capacidad que tenemos para motivarnos e involucrarnos en actividades diversas de la vida personal, social o profesional. La automotivación le da un sentido a nuestra vida.

- **Autoeficiencia emocional:** es la percepción de que estamos siendo eficaces en las

relaciones sociales y personales. Es sentir que tenemos control de nuestras emociones y podemos hacernos sentir como deseamos, de generar las emociones que creamos convenientes y adecuar las que no.

- **Responsabilidad:** es la capacidad para responder a los propios actos. También es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.

- **Actitud positiva:** es la capacidad para adoptar una actitud optimista y positiva de la vida, a pesar de los aspectos negativos que se puedan encontrar. Tratar, siempre que sea posible, de mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

- **Análisis crítico de normas sociales:** es la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales y culturales. Implica no adoptar comportamientos estereotipados, sino aspirar a una sociedad más libre, autónoma, crítica y responsable.

- **Resiliencia:** es la capacidad de una persona para enfrentarse con éxito las condiciones adversas (pobreza, guerra, orfandad, etc.) que tuvo en la vida.



La danza de la correulación

La comunicación es como una danza en la que ambos participantes deben irse regulando y equilibrando constantemente según el ritmo e intensidad que la otra persona asume. Para ello, es importante ser consciente de nuestro propio estado emocional, pero también del estado emocional de la otra persona a fin de emplear las mejores estrategias. Si una persona está alterada, se le debe regular descendientemente, hablando pausada y tranquilamente. De igual forma, si la persona se queda callada, se le debe incentivar para expresarse y entender su punto de vista.

◆ Competencia social

Es la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades básicas como una comunicación afectiva, actitudes prosociales y asertividad. Las microcompetencias que influyen son las siguientes:

- **Dominar las habilidades sociales básicas:** la primera habilidad social es escuchar. Es la puerta para las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, etc.

- **Respeto por los demás:** es la intención de apreciar y aceptar las diferencias individuales y grupales, lo que implica los diferentes puntos de vista que pueda existir.

- **Practicar la comunicación receptiva:** es la capacidad para recibir los mensajes con precisión, tanto los expresados a través de la comunicación verbal, como los que llegan a través de la comunicación no verbal.

- **Practicar la comunicación expresiva:** es la capacidad para expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad tanto verbalmente como de manera no verbal.

- **Compartir emociones.**

- **Compartir prosocial y cooperación:** es la capacidad para realizar acciones a favor de otros que lo hayan solicitado.

- **Asertividad:** significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios sentimientos, al mismo tiempo que se respeta los de los demás. Decir “no” claramente y mantenerlo. Del mismo modo, aceptar que el otro nos pueda decir “no”.

- **Prevención y solución de conflictos:** es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar conflictos sociales.

- **Capacidad para gestionar situaciones emocionales.**

◆ Competencias para la vida y el bienestar

Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.

- **Fijar objetivos adaptativos:** es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, ya sean a corto o largo plazo.

- **Toma de decisiones:** implica desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, considerando aspectos éticos, sociales y de seguridad.

- **Buscar ayuda y recurso.** Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y saber acceder a los recursos disponibles.

- **Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida:** implica el reconocimiento de los propios derechos y deberes.

- **Bienestar emocional:** es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

- **Fluir:** capacidad para generar experiencias ópticas en la vida profesional, personal y social.



| Cuadro resumen sobre competencias parentales y las microcompetencias que las componen | |
|---|---|
| Conciencia emocional | Competencia social |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Toma de conciencia de las emociones ◆ Nombrar las emociones ◆ Comprensión de las emociones de los demás ◆ Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Dominar habilidades sociales básicas ◆ Respeto por los demás ◆ Comunicación receptiva ◆ Comunicación expresiva ◆ Compartir emociones ◆ Comportamiento prosocial y cooperación ◆ Asertividad ◆ Prevención y solución de conflictos ◆ Gestionar situaciones emocionales |
| Regulación emocional | Regulación emocional |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Expresión emocional apropiada ◆ Regulación de emociones y sentimientos ◆ Habilidades de afrontamiento ◆ Autogenerar emociones positivas | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Fijar objetivos adaptivos ◆ Toma de decisiones ◆ Buscar ayuda y recursos ◆ Ciudadanía activa, participativa, crítica y responsable ◆ Bienestar emocional ◆ Fluir |
| Autonomía emocional | |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Autoestima ◆ Automotivación ◆ Autoeficacia emocional ◆ Responsabilidad ◆ Actitud positiva ◆ Análisis crítico de normas sociales ◆ Resiliencia | |

3.13.

Definiciones

En este apartado se presentan las definiciones revisadas a lo largo de esta sección del material.

◆ Parentalidad biológica

Es la capacidad de procrear o dar la vida a una cría.

◆ Parentalidad social

Es la capacidad, más allá de dar vida, de asegurar una crianza adecuada, que satisfaga de manera integral las necesidades de los niños y niñas. Se asocia a las competencias parentales.

◆ Resiliencia

“La capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condición de vida difícil y de traumas a veces graves” (Barudy & Dantagnan, 2010).

◆ Educación emocional

“Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2009).

◆ Empatía parental

Es la capacidad que tienen los padres para percibir y comprender las vivencias internas de sus hijas/os y responder adecuadamente en función

de estas. Empatía es ponerse en los “zapatos” de la otra persona.

◆ Estilo valorativo

Es la propia forma en que valoramos los acontecimientos, la postura que decidimos tomar hacia un hecho. El estilo valorativo no es fijo, es modificado, puede ser cambiado a través del aprendizaje y entrenamiento.

◆ Emoción

Es una respuesta compleja del organismo frente a un acontecimiento valorado como positivo o negativo, y que puede ser interno o externo, real o imaginado.

◆ Competencias

Es la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar algún tipo de actividad con cierto nivel de eficacia.



◆ Competencias emocionales

Son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones.

◆ Conciencia emocional

Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, pero también de las emociones de los demás.

◆ Regulación emocional

Es la capacidad para manejar las emociones adecuadamente. Implica tomar conciencia de la relación entre emoción, comportamiento y cognición (razonamiento), y contar con buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas.

◆ Autonomía emocional

Se incluye dentro de esta competencia todo lo relacionado con la autogestión personal, como la autoestima, la actitud positiva, la responsabilidad, la conciencia crítica, etc.

◆ Competencia social

Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades básicas, como tener una comunicación afectiva, respeto, actitudes prosociales y asertividad.

◆ Competencias para la vida y el bienestar

Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.

3.14.

Ser madres y padres de familia y tomar decisiones

Ser madre o padre de familia significa en gran parte tomar decisiones constantemente.

El rol de madre y padre enfrenta a las personas adultas a una gran responsabilidad: asegurar la sobrevivencia y el bienestar de su prole, mejorando en lo posible su calidad de vida. Por lo tanto, muchas decisiones se centran en estos grandes objetivos.

Ser madres y padres y tener esa gran misión y responsabilidad nos enfrenta constantemente a las necesidades de nuestras/os hijas/os y de todos los miembros de la familia. Muchas decisiones se toman para responder a estas necesidades.



Para reflexionar

En relación con la crianza:

¿Qué nivel de libertad crees que tienen las madres y los padres de familia para tomar decisiones convenientes para ellas/os y sus hijos/as?

Hasta qué punto no tiene opciones u alternativas para hacerlo de manera diferente

La mayoría de personas creen que tomar decisiones es un asunto totalmente racional y que elegir entre una o más opciones es siempre un acto consciente.

Cuando tomamos decisiones no solo pensamos en el beneficio utilitario que nos proporcione. Hay elementos personales, sociales e interpersonales que también intervienen. En la mayoría de decisiones que tomamos intervienen de manera protagónica nuestras emociones, los sentimientos, los prejuicios, las creencias y los valores. La evidencia científica indica que decidimos básicamente con las emociones y muchas veces con la intuición.

◆ El papel de nuestras experiencias anteriores

Tal como lo planteamos al hablar de los modelos de crianza, nuestras experiencias anteriores, sobre todo las ocurridas durante la niñez, juegan un papel importante en las decisiones que tomamos de adultos. Esto ocurre especialmente en el marco de las decisiones familiares. La forma en que nos relacionamos con nuestras/os hijas/os y con



la niñez en general tiene mucho que ver con la forma en que se relacionaron nuestros propios padres y madres con nosotros. La forma en que criamos y educamos tiene que ver con la forma en que nos criaron y nos educaron.

Si la relación afectiva que tuvimos con nuestros padres, madres o hermanas/os fue buena por el apoyo, la comunicación, el cuidado y la sensibilidad emocional, tendremos también buenas relaciones con nuestros hijos/os y las/los niñas/os a nuestro alrededor, y a decidir consecuentemente.

Si la forma en que nos criaron y nos educaron fue negativa por el maltrato, el descuido, la incomunicación o la insensibilidad a nuestras necesidades, tenemos dos opciones:

- Creemos con resentimiento (muchas veces sin saberlo) y sin darnos cuenta repetimos formas de relación adversa con nuestras/os hijas/os y niñas/os a nuestro alrededor. Esto puede manifestarse a través de castigos, insultos, malos tratos, decisiones que benefician sino perjudican, entre otras conductas.

- Tomamos conciencia de la forma en que fuimos tratados de niñas/os y decidimos conscientemente no repetir estos hechos con nuestras/os hijas/os o las/los niñas/os que tenemos a nuestro alrededor. Hacemos un esfuerzo por superar nuestros resentimientos y nos planteamos: "No quiero que mis hijas/os (o mis alumnas/os) pasen por lo mismo que yo pasé". Cuando tomamos conciencia de la relación entre el pasado y el presente, podemos dar un gran paso para nuestro progreso. Esto significa que usamos el pensamiento reflexivo, y que tenemos la oportunidad de darle sentido a nuestra historia personal y transformarla constructivamente para el propio desarrollo positivo y de quienes nos rodean.

◆ El papel de nuestra cultura en la toma de decisiones

La cultura de la cual formamos parte es una influencia fundamental en el tipo de decisiones que tomamos. Los valores forman parte de nuestra cultura. Son "ideas compartidas" entre los miembros de una comunidad y tienen una poderosa influencia en nuestra conducta. Los valores nos indican a qué debemos darle prioridad en la vida, qué está bien o mal, qué es lo correcto o incorrecto, cuánto valor debemos darle a las cosas o situaciones.

De acuerdo con los valores que poseemos, elegiremos caminos a seguir o descartaremos propuestas que se nos presentan. Estos son valores que tenemos sobre todo en la familia, pero también en la escuela, en los grupos de amigos, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, entre otros espacios sociales.

La cultura se transmite de generación en generación. A través del proceso de socialización, la niñez aprende qué es importante en la vida. La cultura permite a los grupos humanos llevar su vida acorde a lo que han aprendido que funciona y lo que es positivo según sus valores.

En muchos espacios sociales, como en muchas zonas rurales, abrazar a las/los niñas/os, darles un beso o felicitarlas/os no es una costumbre arraigada.

Los estilos disciplinarios tienen influencia de la cultura. Hay grupos culturales más estrictos o punitivos que otros. En este aspecto, el nivel socioeconómico también juega un papel. Mientras más alto es el nivel económico, los padres suelen ser más permisivos.

◆ Una breve mirada al funcionamiento de nuestro cerebro

Estamos compuestos por dos tipos de mentes: la mente que piensa (el cerebro racional) y la mente que siente (el cerebro emocional). La mente emocional es mucho más rápida que la mente racional. Se activa sin detenerse a analizar las consecuencias de una acción o una decisión.

La mente racional, en cambio, establece relaciones entre causas y efectos, y como se apoya en evidencia objetivas, puede reevaluar una situación concreta y cambiar una conclusión previa.



La neurociencia es la disciplina encargada del estudio del desarrollo, la estructura y la función del sistema nervioso. Este campo ha aportado mucho al conocimiento de los procesos del cerebro que intervienen en la forma de sentir y evaluar nuestras experiencias y tomar decisiones al respecto.

En circunstancias normales, ambos tipos de mentes están equilibrados y coordinadas.

Las emociones experimentadas en la mente emocional viajan la mente racional y son avaladas y reguladas por ella, de tal manera que el resultado es balanceado: tomamos decisiones con nuestras emociones y nuestra razón.

A veces ocurre que no hay balance: puede predominar la mente emocional y decidir solo “con el corazón”, es decir, con las emociones o los impulsos. Cuando decidimos

algo “porque nos da pena” o “porque nos sentimos desesperados o ansiosos” o “por el entusiasmo”, algo ocurre al interior de nuestro cerebro que no permite que usemos nuestro cerebro racional. En estos casos tomamos decisiones a partir de la razón y no por razones emotivas o impulsivas.

Otras veces bloqueamos los afectos y solo decidimos “con la cabeza”. Estas decisiones son muy típicas de las personas llamadas “frías”.

Para reflexionar

Las mejores decisiones se toman “con la cabeza y el corazón”.

◆ ¿Cómo funcionan normalmente los mecanismos cerebrales cuando tomamos decisiones?

El sistema límbico (en azul y rojo) es el encargado de procesar las emociones. Gracias a este sistema una persona puede experimentar emociones positivas y negativas intensas y recordar sucesos y vivencias cargadas de afecto.

Las partes más importantes del sistema límbico son:

- El tálamo
- El hipotálamo
- El hipocampo
- La amígdala cerebral

La amígdala cerebral (en rojo) es el cerebro del procesamiento y la regulación de las emociones. Esta glándula es muy excitable y reacciona despertando emociones cuando recibe estímulos exterior. Pone en alerta al organismo. Si se trata de un peligro, despierta al miedo. Si se trata de alguien que nos gusta, despierta la atracción sexual, y así sucesivamente. Si recibe información de algo agradable, despierta la emoción de la alegría o el centro del placer. En situaciones de frustración, la amígdala reacciona con agresión.

La corteza prefrontal es la parte del “cerebro racional” encargada de dirigir nuestra conducta hacia un propósito. Es la parte que nos da capacidad de atención, planificación, organización, evaluación y reorientación de nuestros actos y decisiones.

Es la parte “pensante” y “reflexiva”. Es como el “director de orquesta” del cerebro, debido a que toma la información de todas las demás áreas del cerebro y las coordina para actuar de forma conjunta.

Cuando tomamos decisiones difíciles, complejos mecanismos selectivos se activan en la corteza prefrontal para decidir entre varias opciones o discernir si es conveniente la realización de un determinado acto. La corteza prefrontal descubre las reglas del juego y se encarga de inhibir o controlar la conducta. Como está muy influenciada por la cultura, nos modula tomando en cuenta el medio que nos rodea.

En suma, la corteza prefrontal se encarga de dar una nueva dimensión a nuestra vida emocional: modera nuestras reacciones emocionales frenando las señales del sistema límbico. Es decir, mientras la amígdala genera una reacción ansiosa e impulsiva, la corteza prefrontal permite una respuesta más adecuada y correctiva: “la amígdala propone y el lóbulo frontal dispone”. Esto es lo que explica que podemos tener control sobre nuestras emociones.

◆ ¿Qué sucede luego con las emociones y con la información que se procesa en la amígdala?

En condiciones normales, las respuestas de la amígdala viajan hacia el hipotálamo y el tálamo. Luego, esta información viaja hacia la corteza prefrontal (que es la mente racional del cerebro), donde es evaluada y ponderada. A partir de este viaje, el cerebro logra ejercer control sobre las emociones y permite que las acciones y decisiones puedan ser pesadas, evaluadas y reflexionadas.

3.15.

El aprendizaje reflexivo: aprendiendo de la experiencia

El aprendizaje reflexivo es el tipo de aprendizaje que permite aprender de la propia experiencia, analizar lo que hemos vivido directamente e identificar cómo pensamos y sentimos al respecto. Parte de la práctica para luego llegar a la teoría o conocimientos abstractos.

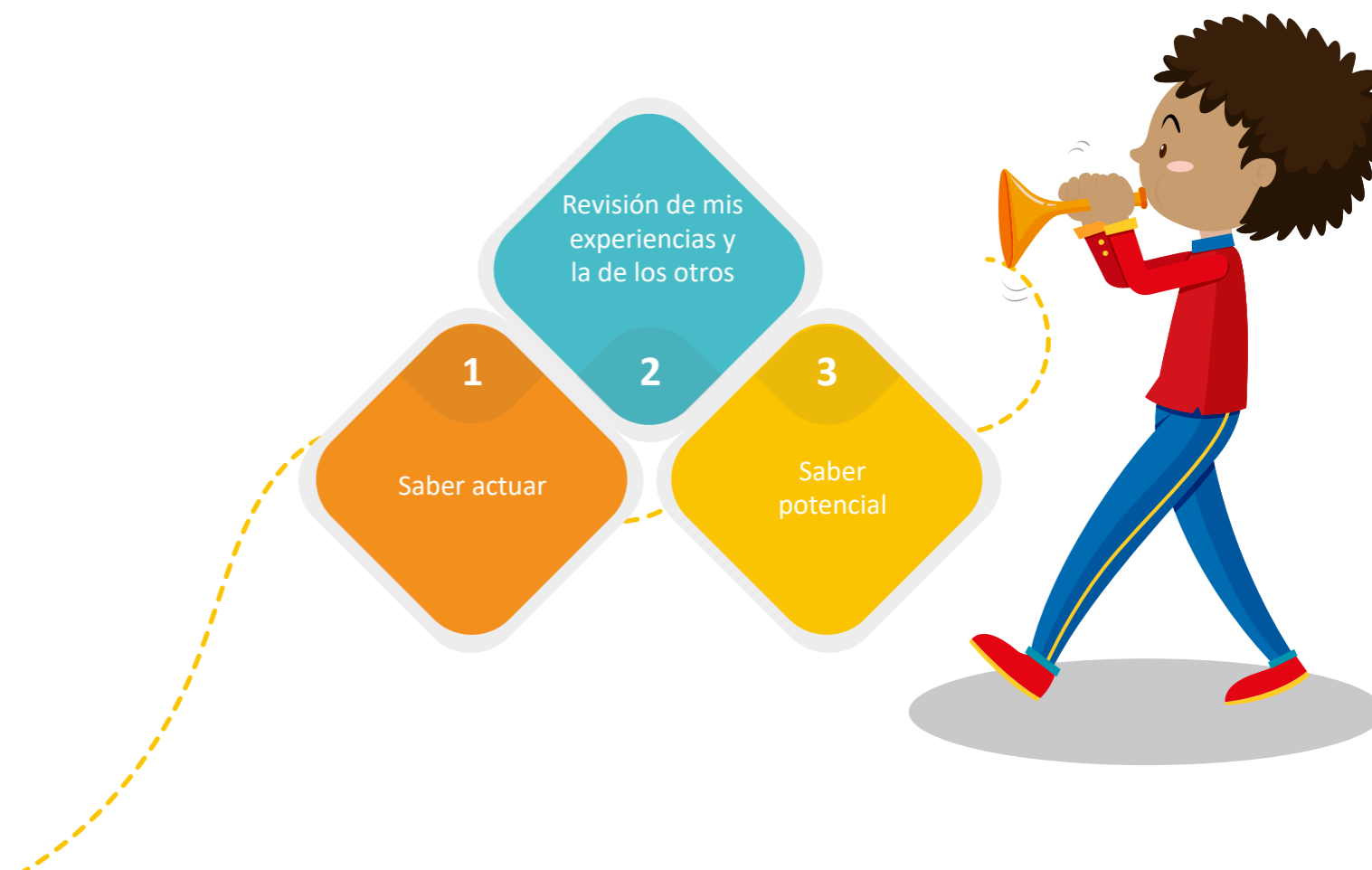
El conocimiento es creado y construido por la propia persona que aprende. No es un conocimiento creado antes por expertos ni “dictado por otro”. La persona aprende dando significado a los propios contenidos que va expresando. Dar significado a la propia experiencia supone una toma de conciencia de aspectos que antes no se habían pensado. Es ponerle nombre hasta ese momento “innombrado”.



Pregunta sugerida

¿Qué puedo aprender y qué he aprendido sobre mi propia experiencia?

A través de la revisión de la propia experiencia obtenemos una nueva perspectiva de lo que nos ha pasado, “atamos nuevos cabos” y comprendemos nuevos aspectos que antes no habíamos considerado.



La clave de este tipo de aprendizaje es que se dan en el marco de las relaciones con los demás. Se aprende entonces de la fusión de la experiencia personal y la experiencia ajena.

Aprendemos reflexivamente a través del pensamiento reflexivo. Este tipo de pensamiento permite considerar nuevas alternativas a los problemas, desarrollar nuevas creencias y ser capaces de tomar decisiones de manera reflexiva. El pensamiento reflexivo constituye el “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostiene y la conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25).

El aprendizaje reflexivo es la base del conocimiento y es una herramienta que ayuda a formar personas creativas.

Características del aprendizaje reflexivo

- ◆ Es práctico y no teórico.
- ◆ Parte de la experiencia.
- ◆ La práctica se lleva a cabo a través de la reflexión.
- ◆ Se trata primordialmente de tomar conciencia de nuevos aspectos y abstraer las lecciones aprendidas de lo analizado.
- ◆ Se reflexiona sobre alternativas de actuación.
- ◆ En un aprendizaje colectivo: aprendo compartiendo mi experiencia y escuchando la experiencia de los otros.

◆ ¿Cómo se aprende reflexivamente?

El aprendizaje reflexivo se realiza a través de poner en marcha el pensamiento reflexivo. El uso del pensamiento reflexivo permite:

- Identificar la base de nuestros pensamientos y acciones.

- Revisar y evaluar la validez de estos supuestos, comparándolos con las experiencias de otras personas en contextos similares.

- Reconstruir las bases de nuestros pensamientos y acciones. Definir nuevos supuestos o los anteriores, pero enriqueciéndolos.

◆ Se aprende reflexivamente interactuando con los demás

El aprendizaje reflexivo es una coconstrucción de nuevos saberes a través de la interacción con los demás. Es una experiencia colectiva de construcción de nuevos conocimientos.

El aprendizaje reflexivo es una coconstrucción de nuevos saberes a través de la interacción con los demás. Es una experiencia colectiva de construcción de nuevos conocimientos.



◆ Comunidad de diálogo

El aprendizaje reflexivo es en realidad una comunidad de diálogo. El/a facilitador/a del grupo asume un rol orientador, mas no de experto que da clases. Todas las personas participan, todas saben y tienen algo que compartir y enseñar.

◆ El papel de las historias que contamos y escuchamos

Los seres humanos aprendemos mejor de las historias. Porque, realmente, ¿qué es necesario para que algo tenga sentido? Una buena historia.

El aprendizaje reflexivo se sirve de las buenas historias que las/los participantes cuentan en su encuentro grupal. Una buena historia resuena en las personas porque tiene algo que enseñar del pasado para proyectarlo en el futuro. Es fácil de memorizar, porque involucra hechos y vivencias, sentimientos y pensamientos. Una buena historia captura, es interesante.

Por ello, el aprendizaje reflexivo puede ser una excelente herramienta para capturar y compartir conocimiento.

Herramientas para la reflexión:

- ◆ Los cuestionamientos
- ◆ Las preguntas
- ◆ Los cuestionarios y las confrontaciones
- ◆ Temas para el debate
- ◆ Las historias para otros
- ◆ La propia historia narrada

◆ Las fases del aprendizaje reflexivo

El aprendizaje reflexivo supone varios pasos. Al final del proceso la persona visualiza la totalidad de su experiencia y es capaz de decidir si se acerca de una forma diferente o no la siguiente vez.

El primer paso es la descripción de la situación o experiencia. La persona da cuenta de ello, recordando los hechos, sus aspectos y detalles. Este paso permite ubicar y delimitar la situación sobre la cual se va a aprender.

El segundo paso es la identificación de los sentimientos que acompañaron a la experiencia. La persona identifica sus vivencias, tanto las positivas como las negativas. ¿Cómo se sintió al respecto?

¿Cómo se siente ahora? Identificar los sentimientos y vivencias permite integrar la afectividad de la persona a su proceso de aprendizaje.

El tercer paso es la evaluación de la situación. La persona determina, según sus criterios y sus valores personales, qué fue lo bueno y lo malo de la experiencia, lo positivo y lo negativo. Esto le permite mirar la experiencia por todos sus lados y ampliar su apreciación. El cuarto paso es el análisis de la situación. La persona analiza las causas de la situación, sus orígenes y cómo transcurrió la experiencia, los factores que influyeron en el desenlace. Se buscan factores que expliquen la situación:



¿Qué explica que la situación se haya dado de esa manera?

El quinto paso es obtener conclusiones. Durante el análisis se ha abierto un gran número de puertas para intentar comprender la situación. Se trata de extraer lo fundamental y aquello con lo que nos quedaremos para el nuevo aprendizaje. Se obtienen las lecciones aprendidas de la discusión.

El sexto paso se llama plan de acción. Se definen las acciones que se tomarán la siguiente vez que estemos en la situación descrita. Es también el momento de hacer compromisos.

El siguiente diagrama ilustra el proceso de aprendizaje reflexivo.



◆ ¿Cómo se fomenta el aprendizaje reflexivo?

En el aprendizaje reflexivo se busca fomentar la indagación y el cuestionamiento de las situaciones y problemas.

Las condiciones que se requieren para fomentar este tipo de aprendizaje son:

1. El/la facilitador/a debe tomar en cuenta que lo que para él es un problema puede que no lo sea para las madres y los padres de familia.

2. El desarrollo de la conciencia respecto a los problemas puede conseguirse poniendo

a disposición de las madres y los padres de familia experiencias e historias ricas y variadas que surgen de ellas/os mismas/os a través de la conversación y la discusión.

3. También es importante proporcionarles la información y el conocimiento requerido, de tal manera que puedan ampliar su perspectiva de la situación discutida.

4. Es importante no apurar el llegar a las conclusiones hasta que haber tomado conciencia de la situación y se haya reunido toda la información necesaria. Es esencial orientarlos a buscar alternativas y formular posibles soluciones.

3.16.

Autoevaluación

- ◆ ¿Qué papel cumple la cultura en los modos de criar y relacionarse las madres y los padres con sus hijas/os?
- ◆ ¿Qué papel cumple la historia personal (experiencia) a la hora de criar a las/los hijas/os?
- ◆ ¿Cuáles son los pasos que se deben seguir para el aprendizaje reflexivo de las competencias parentales?
- ◆ ¿Cómo se fomenta el aprendizaje reflexivo?

Parte IV

Grupos de Aprendizaje Reflexivo (GAR)

La metodología en acción para desarrollar competencias parentales.

4.1.

Introducción

En esta parte del manual te ofrecemos los principios, los pasos metodológicos y las técnicas para conducir GAR y desarrollar competencias parentales, lo que permitirá a las madres y los padres de familia revisar sus experiencias e ideas sobre la crianza de sus hijas/os, desarrollar actitudes y tomar decisiones centradas en el bienestar de las/los niñas/os.

Un grupo de aprendizaje reflexivo es una forma de trabajo grupal que puede ser utilizada en diversas situaciones de aprendizaje y para trabajar muchos temas con flexibilidad. En este manual te ofrecemos una guía de cómo pausar la secuencia de las sesiones que realizarás para el desarrollo de competencias parentales.

Los grupos de aprendizaje reflexivo



Localización espacial de las/los participantes durante las sesiones



4.2.

Intenciones pedagógicas

Familiarizarte con esta parte te permitirá aprender:

- ◆ Los principios de la metodología para llevar a cabo los GAR.
- ◆ Cómo conformar los grupos de aprendizaje y qué criterios emplear para iniciar el trabajo.
- ◆ Cómo llevar a cabo las sesiones grupales para que las/los participantes alcancen aprendizajes reflexivos.
- ◆ Las técnicas que facilitarán tu trabajo con los grupos de madres y padres de familia.
- ◆ Una guía para organizar y planificar la secuencia de grupos de padres de familia.
- ◆ Una guía para organizar y planificar las secuencias de los GAR.
- ◆ Cómo evaluar los resultados que alcanza el grupo.

4.3.

Aspectos generales

Los GAR son una forma de trabajo grupal. El objetivo de los GAR es generar aprendizajes reflexivos en madres y padres de familia sobre un tópico en particular, en este caso sobre competencias parentales.

En cada grupo pueden participar hasta 10 madres o padres de familia en total. Un número mayor genera la dificultad de

que todos puedan participar de manera activa. Los grupos pueden ser mixtos, o ser solo de hombres o solo de mujeres. Por lo general, asisten más madres que padres. Es importante tratar de estimular que asistan varones y mujeres por igual.

El grupo es conducido por un/a facilitador/a, de preferencia psicóloga/o, que haya sido capacitada/o en esta metodología. Siempre que se tenga la oportunidad, puede ser guiado por dos profesionales de manera conjunta, ya que ello da más soporte a la intervención.

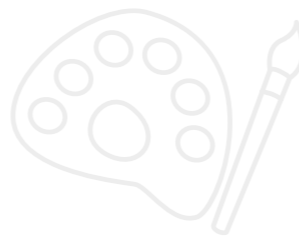
Se trabaja por sesiones. “Claves para el desarrollo de las competencias parentales” cuenta con una sesión introductoria y seis sesiones. Cada sesión tiene una duración de dos a tres horas.

La frecuencia de las sesiones es variable, de acuerdo con el grupo que las realice.

Idealmente se debe realizar una sesión semanal, lo cual permite mayor efectividad. Sin embargo, si el grupo tiene dificultades para reunirse, la frecuencia puede ser quincenal.

Las sesiones tienen lugar con las/los participantes sentadas/os en círculo. Puede ser alrededor de mesas unidades o sentados en sillas. Lo importante es que se puedan mirar entre ellas/os. El/a facilitador/a se ubica en un lugar central, desde donde pueda observar a todas/os las/los participantes.

| Rol perfil del/a facilitador/a |
|---|
| ◆ Orienta y guía el proceso, generando un clima permanente de confianza. |
| ◆ Sostiene al grupo en todo el proceso. |
| ◆ Motiva la participación de las/los integrantes del grupo. |
| ◆ Informa cuando es necesario. |
| ◆ Acompaña colaborativamente, no prescriptivamente. |
| ◆ Propone actividades y preguntas para que el grupo se cuestione y exprese sus inquietudes. |
| ◆ Escucha y contiene las emociones de las/los participantes. |
| ◆ No es el/a “experto/a”. |
| ◆ Facilita que toda/os aporten a la construcción de nuevos conocimientos, comprendiendo que el “experto” es el mismo grupo. |



| Perfil del facilitador/a |
|--|
| Un/a facilitador/a con un buen desempeño profesional ha desarrollado competencias en los siguientes aspectos: |
| Competencias conceptuales: |
| <ul style="list-style-type: none"> - Cuenta con una posición reflexiva propia sobre crianza y buen trato. - Tiene manejo conceptual sobre competencias parentales, educación emocional y aprendizaje reflexivo. - Conoce el ciclo de aprendizaje reflexivo y sabe dinamizarlo adecuadamente. - Conoce lo suficiente de la secuencia, temas y estructuras de sesiones de “Claves para el desarrollo de competencias parentales”. - Reconoce el papel de las experiencias infantiles y la transmisión intergeneracional en la forma de criar que tienen las/los participantes. |
| Competencias metodológicas: |
| Intervención |
| <ul style="list-style-type: none"> - Logra una buena alianza de trabajo con el grupo de participantes, basada en la instauración de los principios de “Desarrollo competencias parentales”. - Abre la sesión planteando el tema adecuadamente y motivando a las/los participantes a involucrarse activamente en las actividades propuestas. - Sabe escuchar sin interrumpir y con sensibilidad. Permite de manera respetuosa la expresión sincera de las/los participantes. - Logra la contención de las/los participantes cuando aparecen emociones durante la sesión. - Es capaz de validar los sentimientos de las/los participantes. - Realiza intervenciones y preguntas que promueven el análisis y la reflexión en las/los participantes. - Es capaz de brindar información necesaria sobre los temas tratados. - Cierra la sesión sintetizando los nuevos aprendizajes del grupo y realizando acuerdos y compromisos con las/los participantes. - Al finalizar cada sesión logra el objetivo planteado. |
| Competencias metodológicas: |
| Evaluación |
| <ul style="list-style-type: none"> - Evalúa con el grupo los aprendizajes logrados a través de la cosecha de lecciones aprendidas, lo cual fortalece al grupo aún más. |

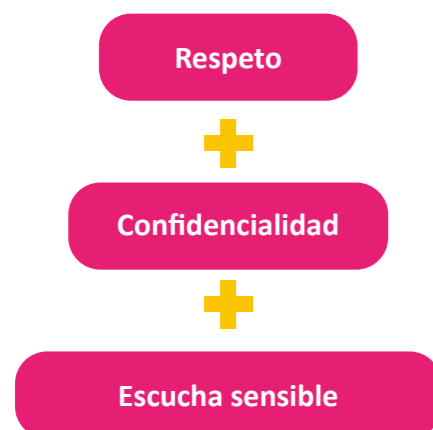
4.4.

Los principios de la metodología

Los siguientes principios son muy importantes, ya que son las bases que respaldan el enfoque conceptual y metodológico de la propuesta para que esta pueda efectivizarse con éxito y sea fructífera para las personas participantes.

El primer aspecto que debes tomar en cuenta es que tú y el grupo con el que trabajas deberán construir paulatinamente una relación interpersonal significativa a lo largo del proceso del programa. Esto quiere decir que se irán desplegando afectos de varios tipos al interior desde la primera sesión entre tú y las personas integrantes del grupo, pero también entre ellas mismas.

Para que se desarrollen óptimamente tu relación con el grupo y las que se generen entre las personas participantes, existen tres principios fundamentales que se deben mantener siempre. En la siguiente figura los graficamos.



◆ Respeto

El respeto a la forma de pensar, a los sentimientos y a las vivencias de las/los participantes es fundamental en esta propuesta.

En el grupo siempre van a participar personas con diferentes criterios y formas de pensar. Es importante transmitir que todas las ideas y sobre todo los sentimientos de los/las participantes pueden ser expresados sin temor a la crítica o al juicio de los otros. Respetar no significa, necesariamente, que debemos compartir los puntos de vista de las otras personas, pero sí que aceptamos la diferencia, y saber que detrás de cada forma de pensar o sentir hay siempre motivos que podemos comprender si los conocemos.

◆ Escucha sensible

La escucha sensible es una “piedra angular” de esa metodología. En este caso, saber escuchar es más importante que decir algo o mucho. Cuando el/la facilitador/a escucha con interés y respeto se genera una dinámica muy favorable para que los miembros del grupo aprendan sobre lo que otras personas dicen. De esta manera, aprenden a escucharse a ellas/os mismas/os, que es importante para reconocer qué sentimos y pensamos.

Por otro lado, saber escuchar permite a las/los participantes sentirse contenidos y comprendidos². Cuando nos sentimos contenidos somos capaces de abrirnos hacia nuevos aprendizajes.



La importancia del lenguaje no verbal

El lenguaje corporal y gestual, como las miradas, la inclinación del cuerpo, la expresión del rostro, entre otros, son elementos importantes que el/la facilitador/a debe considerar para conducir las sesiones y transmitir que está escuchando con interés y respeto a las/los participantes.

Un texto interesante que puedes revisar al respecto es El lenguaje secreto de los niños. Cómo comprende lo que tus hijos intentan decirte, de Lawrence Shapiro (ver bibliografía). Es también útil para el trabajo con adultos.

◆ Confidencialidad

Uno de los principios más importantes del método es la confidencialidad de la información que comparten las participantes. Con confidencialidad nos referimos a la garantía que se da a cada integrante de que aquello que se conversa en el grupo se mantendrá en reserva. Esto vale tanto para el/la facilitador/a del grupo, como para las/los demás participantes. Esta garantía permite que las/los participantes se abran con confianza y compartan sus experiencias con libertad.

4.5.

Pasos para llevar a cabo los GAR

◆ Convocar y conformar un grupo

El primer paso es convocar y conformar un grupo de madres y padres de familia dispuestas/os a participar. En la convocatoria se debe explicar que se trata de un grupo donde se aprenderá de la propia experiencia y de la experiencia de los demás participantes.

Se puede decir que participar dará la oportunidad de reflexionar sobre la propia vida familiar y cómo encontrar nuevas respuestas a los problemas asociados a la crianza de sus hijas/os.

Es recomendable que en el grupo se reúnan madres y padres de familia con hijas/os en edades similares. Lo importante es que estén interesadas/os en participar y aprender.

El grupo debe estar conformado en promedio por 10 participantes. Más participantes dificultan el trabajo grupal, pues no se puede profundizar bien.



2 Shapiro, L. (2003). El lenguaje secreto de los niños. Cómo comprender lo que tus hijos intentan decirte. Urano: Barcelona

Criterios de selección de los/las participantes

Un criterio importante a tomar en cuenta para seleccionar a las/los participantes es el nivel de riesgo que presentan las/los hijas/os de las madres y los padres de familia candidatos.

Focalizarás familias con niñas/os de alto riesgo de preferencia, pero también incluirás madres y padres de niñas/os de riesgo intermedio o de bajo riesgo para balancear el grupo.

Toma nota de los nombres de las/los hijas/os de las/los participantes, sus edades y sus grados escolares.

◆ Realizando las sesiones

Una vez que el grupo ha sido conformado y han acordado una fecha, una hora y un lugar de reunión, se iniciara la ejecución de cada sesión.

◆ Los pasos metodológicos para el tratamiento del tema

Una vez que las/os participantes están preparados para empezar a trabajar, se dan los seis pasos que forman parte del proceso de cada sesión y que se muestran en la siguiente figura:

Ciclo del aprendizaje reflexivo



1. Recepción y dinámica lúdica

La recepción es muy importante, ya que marca el ritmo y el clima de la sesión. El/a facilitador/a siempre debe saludar afectuosamente al grupo y proponer hacer alguna dinámica grupal que los haga sentir cómodos y confiados.

En la primera sesión el/la facilitador/a plantea el encuadre del trabajo que realizará el grupo. Trata los siguientes temas:

a. Sobre qué tratará el programa de sesiones

El/a facilitador/a debe conversar con las/los participantes acerca sobre las competencias parentales: aprender a ser buenos padres, aprender a responder a las necesidades de los hijos e hijas adecuadamente, de tal manera que se desarrollen bien. El/la facilitador/a menciona a las/los participantes los temas que se tratarán a lo largo de las sesiones. Por ejemplo:

- Reflexionar sobre la relación con las/los propias/os hijas/os.
- Cómo aprendí a ser madre o padre según mi propia crianza.
- El manejo de las propias emociones.
- Cómo comunicarme con afectos y con asertividad en el hogar.
- Cómo reforzar las relaciones familiares y la buena conducta de los hijos e hijas.
- Cómo disciplinar a las/los hijas/os con amor y sin rabia.

b. Beneficios de participar

El/a facilitador/a debe señalar al grupo los beneficios de participar, como:

- Mejorar las relaciones familiares.
- Ser mejores madres y padres.
- Aprender nuevas técnicas de crianza positiva.
- Fortalecer el rol de ser madre o padre.
- Contribuir al buen desarrollo de las/los hijas/os.
- Elevar nuestra autoestima.

c. Como se trabajará

El/a facilitador/a debe explicar que utilizan diferentes modos de trabajo grupal, como conversar, escuchar a las/los compañeras/os, jugar, actuar, dibujar.

Es relevante señalar cuánto durara cada reunión y acordar horarios y días de las sesiones.

d. Principios para un trabajo óptimo

Los principios son confidencialidad, respeto y escucha sensible. El/la facilitador/a pregunta al grupo qué creen que significan estos principios para identificar sus conocimientos previos al respecto. Luego, se recalca la importancia de seguirlos.

Estos conceptos deben ser recordados por el/la facilitador/a cada vez que sea necesario, para que el trabajo grupal se desarrolle adecuadamente.



e. Normas de convivencia

Es importante que las mismas personas participantes creen sus normas de convivencia grupal. El/la facilitador/a incluirá también aquellas normas que considere necesarias, como puntualidad, asistencia continua, apagar celulares, entre otras.

Frase sugerida, a modo de ejemplo

Hoy conversaremos acerca de nuestra propia crianza y de cómo la forma de criarnos tiene una influencia muy grande en cómo criamos a nuestras/os hijas/os. Este tema es muy importante, porque nos hará reflexionar sobre nuestro modo de criar.

Vamos a conversar, discutir sobre ello y compartir nuestras experiencias. De este dialogo aprenderemos mucho.

2. Planteamiento del tema

El segundo paso es el planteamiento del tema a ser discutido en la sesión que se realice: es decir, la situación a ser discutida y la descripción del problema que se aborda. Se debe decir también por qué es importante tratar el tema elegido.

3. Recuerdo de la experiencia personal

El tercer paso es asociar el tema que se está tratando con la propia experiencia de las/os participantes. Para ello, el/la facilitador/a propone actividades que apelen a lo que las/os participantes recuerdan de cuando fueron niñas/os, como madres o padres de familia, o lo que hayan visto o escuchado de otros casos cercanos a su entorno. Se trata de que compartan experiencias propias o ajenas. El/

la facilitador/a debe propiciar que todos los padres y madres de familia que deseen narrar su experiencia lo hagan. Este momento es muy importante y debe existir una escucha activa por parte del/la facilitador/a. Además, las/os participantes escuchan también muy atentas/os lo que cuenta quien habla.

Con la escucha activa las/os participantes se sienten respetados, valorados y comprendidos. No debe haber interrupciones. Se sugiere regular el tiempo de participación para que la mayoría pueda participar.

Preguntas sugeridas

¿Quién desea compartir alguna experiencia sobre el tema que estamos conversando?

¿Quizás recuerdan algo que les pasó en su niñez o alguna situación como madres o padres de familia que han pasado o han visto?

4. Reconocimiento de emociones

Una vez que se ha manifestado el recuerdo de la experiencia, el/la facilitador/a reconocerá o promoverá que las personas participantes expresen las emociones que sintieron con la experiencia que contaron.

Puede individualizarse la pregunta cuando el/la facilitador/a crea que es conveniente.

En esta fase del proceso es muy importante que el/la facilitador/a brinde contención a las personas que expresan sus sentimientos.

Algunas pueden llorar o mostrarse muy ansiosas, ya que han guardado por mucho tiempo emociones fuertes y es la primera vez que tienen oportunidad de expresarlo.

Si una persona llora o expresa de otra forma las emociones que lo embargan o desbordan, lo más importante es respetar este momento. El silencio respetuoso es importante, además de dejar que la persona se recupere.

Muchas veces basta decir:

Madre: A mí me pegaron siempre. Me castigaban por todo, yo no entendía qué de malo hacía.

Facilitador/a: eso debe haber sido muy doloroso.

Se puede dar contención de la siguiente manera:

- Siendo receptiva/o con los sentimientos de la otra persona.
- Empatizando con los sentimientos de la persona y experimentado la cualidad de estos.
- Dándole sentido a estos sentimientos.
- Dándoles un significado.
- Respondiendo de tal manera que los sentimientos expresados resulten tolerables para la persona que los ha manifestado.

Dar contención

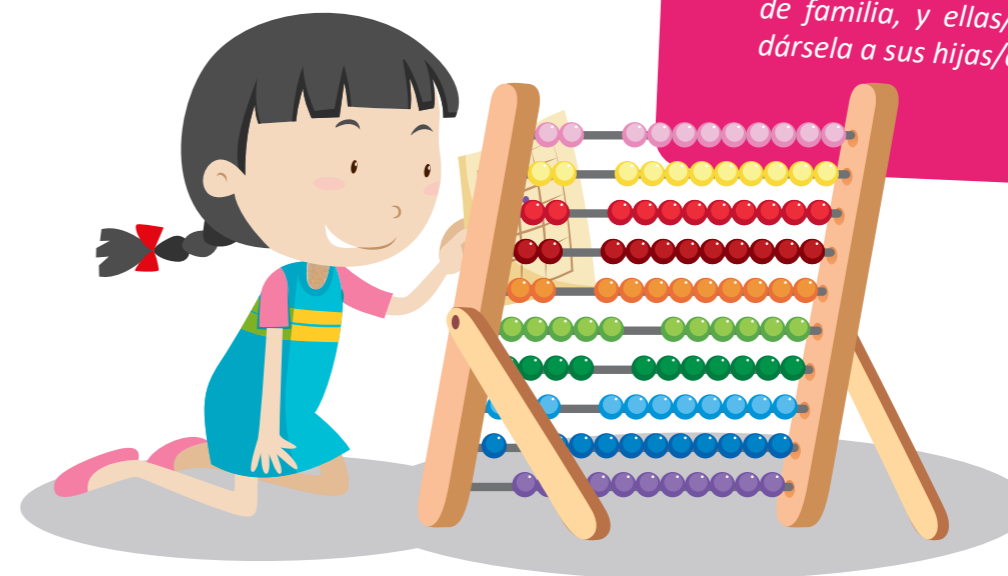
En una situación de alta emotividad, dar contención es hacer sentir a la persona que narra sus experiencias que sus sentimientos son importantes, que no caen en el vacío, que está siendo comprendido y que sus emociones no desbordan tu capacidad de escucharla y responderle dándole un significado a lo que está escuchando.

Ser contenido

Ser contenido es el proceso de recibir, de parte de la persona que escucha, la seguridad que ha comprendido los sentimientos de quien habla y que no ha sido desbordada por ellos. La persona que contiene (que puede ser el/la facilitador/a) le da sentido y significado emocional a las vivencias y sentimientos de quien habla.

El proceso de dar contenido (o ser contenido) restaura en la persona que es escuchada su capacidad de pensar sobre la situación narrada, así como también su habilidad para procesar sus emociones.

Como profesional, puedes brindarle esta experiencia a las madres y los padres de familia, y ellas/os a su vez podrán dársela a sus hijas/os.



5. Análisis y evaluación de la situación

Una vez que las/los participantes han expresado sus emociones, el/a facilitador/a los invita a evaluar la experiencia. A nivel del sistema nervioso se realiza entonces un pase del cerebro que siente al cerebro que piensa y evalúa, tal como se aprecia en la siguiente figura.

Las/los participantes nuevamente conversan y discuten, exponen sus puntos de vista. El/la facilitador/a plantea al grupo reflexionar sobre las causas de la situación discutida sus efectos en la vida de los niños y las niñas, los padres y madres de familia y la familia.

Reflexión de lo conversado:

lecciones y alternativas

Por último, se recogen las lecciones aprendidas a partir de la discusión.

Esta parte de la conversación es como una cosecha. Se toman los frutos que la conversación arroja. Siempre hay algo que se aprende de lo que se discute o de lo que se escucha.

Preguntas sugeridas

¿Cuáles son las causas de esta situación que discutimos?

¿Qué efectos tienen en nuestras/os hijas/os estos hechos que conversamos?

6. Reflexión de lo conversado:

Lecciones y alternativas

Por último, se recogen las lecciones aprendidas a partir de la discusión.

Esta parte de la conversación es como una cosecha. Se toman los frutos que la conversación arroja. Siempre hay algo que se aprende de lo que se discute o de lo que se escucha.

Preguntas sugeridas

¿Qué nos enseña lo que estamos discutiendo?

¿Qué lecciones podemos obtener de lo que estamos conversando y escuchando?

7. Plan de acción: ¿qué decido? Compromisos

Una vez que se han identificado las causas, las consecuencias y las lecciones que se extraen de la discusión, el/la facilitador/a propone al grupo identificar algunas alternativas para mejorar la situación que se discute.

A las personas les gusta ser retadas para plantear posibles soluciones, ya que es un desafío a la creatividad. En este caso se da lugar al uso de pensamiento de tipo divergente, que es aquel que busca soluciones por diferentes caminos a los usualmente conocidos.

Preguntas sugeridas

¿Qué otras opciones existen para afrontar la situación?

¿Alguien conoce alguna experiencia que nos brinde alternativas de solución?

¿Podemos encontrar otro tipo de salidas?

4.6.

Técnicas para el diálogo y la discusión

A continuación te presentamos técnicas que te ayudarán a manejar las reuniones de aprendizaje reflexivo con mayores posibilidades de éxito. Usa estas técnicas como una orientación y no como guion cerrado.

◆ Las intervenciones del/a facilitador/a

El/la facilitador/a conduce las reuniones, por lo que debe intervenir de diferentes maneras, de acuerdo con la fase de la sesión que trabaja. A continuación, te presentamos una lista de los modos de intervención que usualmente el/la facilitador/a realiza. Todas estas formas de intervención deben estar presentes en las reuniones de aprendizaje reflexivo.

En segundo lugar, todo proceso debe terminar en la toma de decisiones y en asumir compromisos personales. Sin embargo, en toda sesión este momento del ciclo no siempre se da, ya que las/los participantes o el grupo puedan aún no sentirse preparadas/os para ello. No obstante, hay que plantearlo siempre, ya que puede haber alguna persona que ha tomado alguna decisión, y esto alentará al grupo a imitarla en las siguientes sesiones.

Preguntas sugeridas

¿Alguien quiere compartir alguna nueva decisión que haya tomado o que quiera tomar?

¿Alguien quisiera compartir los compromisos que ha asumido con respecto al tema que hemos tratado?

¿Cómo cerrar las reuniones grupales?

Una forma de empezar a cerrar las reuniones es haciendo un resumen de lo conversado, mostrando los puntos más relevantes y a los que ha llegado el grupo. Sugerimos que en cada reunión el/la facilitador/a proponga al grupo escribir en un papel: "¿Qué me llevo de la reunión?". Esta es una técnica que permite que las personas pongan en blanco y negro lo que han considerado valioso para su proceso.

Se puede invitar a que coloquen sus esquelas en algún lugar visible de la casa, para que lo recuerden y valoren. Se trata de sus nuevos aprendizajes.

Es importante avisar unos 10 minutos antes que ya se está terminando la reunión. Esto permite al grupo prepararse para el cierre y da oportunidad a que se diga alguna cuestión pendiente. Es una señal de respeto y consideración, y facilita el tránsito a la despedida.



a. **Proponer:** el/la facilitador/a propone realizar ejercicios y actividades que permitirá al grupo de participantes ingresar a una experiencia vivencial sobre el tema tratado.

b. **Preguntar:** el/la facilitador/a formula una pregunta al grupo o a un/a participante. Cuando pregunta abre la reunión o abre un tema a ser discutido. Invita a las/los participantes a responder, contar su experiencia y compartir su punto de vista.

c. **Escuchar:** el/la facilitador/a escucha y presta atención con interés y responde a lo que cada participante dice. Esta es una forma de intervenir altamente importante y efectiva.

d. **Validar:** el/la facilitador/a hace algún comentario o muestra una actitud que reconoce y expresa comprensión sobre la

idea o sentimiento expresado por la/el o las/los participantes.

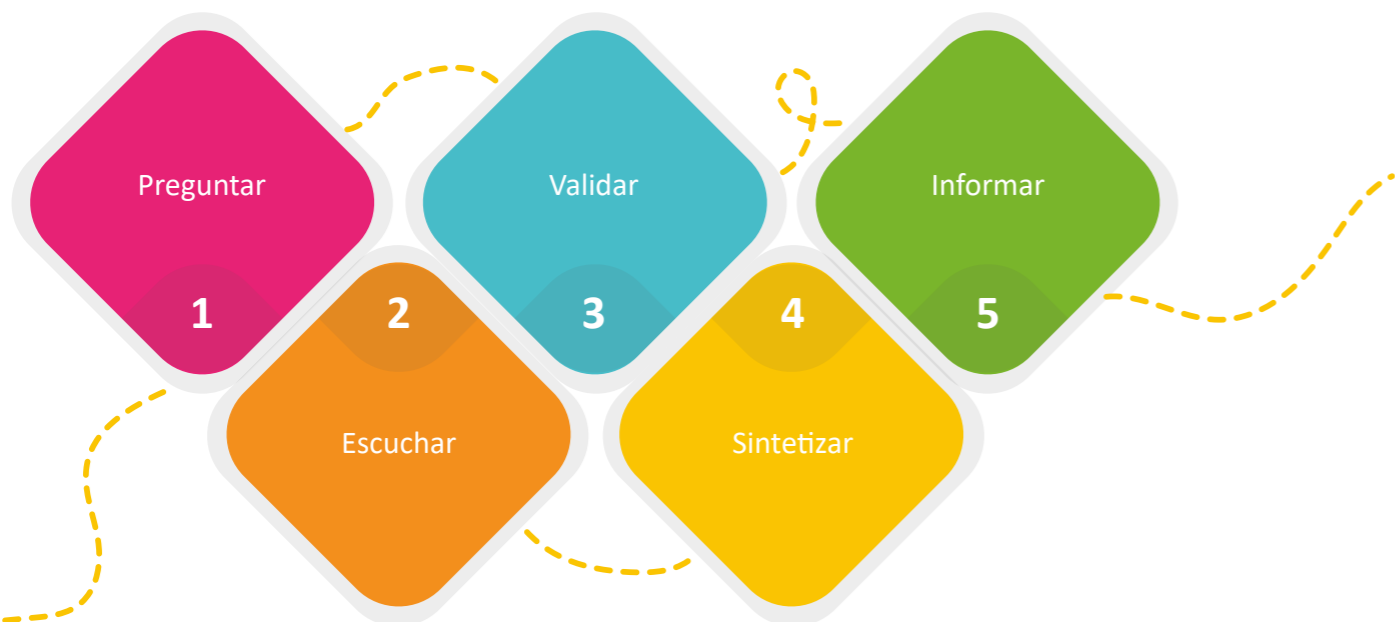
e. **Sintetizar:** el/la facilitador/a resume y subraya las ideas principales vertidas en el bloque de conversación desarrollado.

f. **Informar:** el/la facilitador/a da información nueva a las/los participantes sobre el tema discutido, ampliando la perspectiva de estos y brindándoles nuevos elementos y criterios para organizar su pensamiento sobre la situación trabajada.

El ciclo de la intervención del/a facilitador/a

En el siguiente diagrama podemos ver que estas formas de intervención están siempre presentes y deben formar parte de un ciclo para hacer más efectivo el tratamiento de los temas.

Ciclo de la intervención del/a facilitador/a durante las sesiones



| Ciclo de la intervención del/a facilitador/a durante las sesiones | | |
|---|--|--|
| Modelo de intervención | Facilitador/a | Participantes |
| Proponer | “Cierren sus ojos. Harán un pequeño viaje a nuestro pasado, a su historia de niñas y niños. Recordarán cómo los criaron, alguna experiencia que les hizo sentir bien”. | Las/los participantes suelen seguir las propuestas del/la facilitador/a con entusiasmo cuando esta/e es amable y brinda seguridad y confianza. |
| Preguntar | “¿Qué aspectos positivos rescatan de su experiencia recordada como niñas o niños?”. | Las/los participantes escuchan la pregunta y piensan, se preparan para responder. Si sienten confianza e interés, responderán con autenticidad. |
| Escuchar | El/la facilitador/a presta atención a las respuestas del grupo. | Juana: “Mi mamá me lavaba la cabeza y peinaba. Recuerdo que me hacía mis trenzas para mandarme al colegio. Lo hacía con cariño. A mí me gustaba que me peinara, sentía que me cuidaba y que yo lo importaba”. Martín: “Pienso que esos buenos momentos era cuando mi papá y mi mamá estaban tranquilos, sin problemas de dinero. En esos momentos era más fácil comunicarnos. Cuando se iba la luz, conversábamos más. Mi papá nos contaba de sus viajes por la selva”. |

| Ciclo de la intervención del/la facilitador/a durante las sesiones | | |
|--|---|---|
| Modelo de intervención | Facilitador/a | Participantes |
| Validar | Qué bien se debe haber sentido, señora Juana, de sentirse cuidada y que le importaba a su mamá. Y en su caso, señor Martín, no recuerda los buenos momentos porque había mucho castigo en casa, pero sí el buen gesto de su papa. Ese día se debe haber sentido importante. | El grupo escucha. |
| Sintetizar | <p>“Han dicho cosas muy importantes y valiosas. Por un lado, algunos de ustedes han recordado momentos de cuidado. Por ejemplo, cuando los peinaban o cuanto les preparaban sus alimentos. También hemos escuchado algunos casos en las cuales no han sido muy frecuente las experiencias positivas. Pero por allí apareció un buen momento significativo en el caso del señor Martín”.</p> <p>El diálogo se puede profundizar con más preguntas del/la facilitador/a y comentarios del grupo. “¿Qué les parece todo lo que hemos escuchado? ¿Alguien quiere comentar o añadir algo?”</p> | Todas las personas participantes se sienten tomados en cuenta. El diálogo se ampliará, más gente querrá comentar. Al sentirse escuchado querrán seguir comentando y preguntado. |

| Ciclo de la intervención del/la facilitador/a durante las sesiones | | |
|--|---|---|
| Modelo de intervención | Facilitador/a | Participantes |
| Informar y orientar | <p>“Sus experiencias y sus comentarios tienen mucho valor. Efectivamente, las madres y los padres de familia que están relajados y saben manejar su estrés tienen mejores relaciones con sus hijas e hijos y se comunican mejor con ellas y ellos. La comunicación con sus hijas/os acerca mucho. Es importante que madres y padres sepan que contarles sus experiencias positivas a sus hijas/os es muy saludable. Hablar con ellos de su propia historia personal es muy positivo para su desarrollo como persona”.</p> | Las personas participantes escuchan abiertos a las ideas del/la facilitador/a, que brinda información, criterios y orientación. |
| Repreguntar | <p>¿Qué piensan de estas ideas? ¿Me pueden contar sobre qué temas conversan con sus hijas/os? El ciclo se reinicia.</p> | El grupo opina, da ideas, narra nuevamente sus experiencias, en este ejemplo acerca de las firmas de comunicación. |

◆ **Planteando la situación a ser discutida:
El valor de las preguntas abiertas**

La forma en que las preguntas son planteadas influye en las respuestas que se obtengan. Hay diferentes maneras y estilos de preguntas. Debes ser consciente de ellas.

a. Preguntas abiertas no dirigidas

Esta forma de preguntar permite que la persona responda a su manera y sin sentirse presionada a dar una respuesta esperada. Es la mejor forma de iniciar un diálogo y ofrece las respuestas más confiables. Permite que la persona se sienta escuchada y apreciada.

La forma de preguntar invita a que la persona se expone y vierta sus ideas como un relato.



Preguntas sugeridas

¿Alguien quisiera compartirnos su experiencia?

¿Cómo creen que influyeron en su crianza las costumbres del lugar donde crecieron?

b. Preguntas cerradas no dirigidas

Este tipo de pregunta no espera una respuesta en particular, pero por lo general son respondidas con un “sí”, un “no” o una frase breve. Este tipo de pregunta es útil si el tiempo que se tiene es breve o si las preguntas abiertas no dirigidas no funcionan.

Preguntas sugeridas

¿Alguna vez han perdido la paciencia con sus hijas/os?

¿Están de acuerdo con el castigo físico?

¿Se nos hace fácil o difícil reconocer las cosas positivas que hacen nuestras/os propias/os hijas/os?

c. Preguntas dirigida

Este tipo de preguntas parecen esperar una respuesta determinada de antemano y condiciona la respuesta de la persona entrevistada. El/ facilitador/a transmite la respuesta que desea escuchar. Sesga al/la entrevistado/a. Impone un juicio de valor en la forma de decirla.

Preguntas sugeridas

¿Están en desacuerdo con el maltrato, verdad?

¿Seguro que todos desean contar algo de su vida, verdad?

◆ **Técnicas facilitadoras de la expresión verbal**

Hay técnicas que animan a las personas a expresarse verbalmente.

Lo primero que se debe buscar es que tengan confianza en el/la facilitador/a. Esto se logra si la persona que facilita es percibida como discreta, bien intencionada, empática y responsable. Una vez que esto está dado, se pueden aplicar las siguientes técnicas para ayudar a que las personas sigan hablando, que abran sus sentimientos y superen su vergüenza:

a. Preguntas abiertas no dirigidas

Los pequeños silencios permiten a la otra persona continuar hablando. Los silencios largos pueden hacer sentir ansiosa a la persona que habla. De todos modos, las pausas son siempre necesarias para que las personas ordenen sus ideas y puedan expresarlas como deseen. No hay que apurar a los/las participantes.

b. Facilitación verbal

Son señales verbales que hacemos para comunicar a quien habla que está siendo escuchada/o. Por ejemplo, decirle “ajá”, “ya veo” o “ummm”. Son formas que ayudan mucho a mostrar que escuchamos y prestamos atención a la otra persona.

c. Facilitación no verbal

Es el lenguaje no verbal que le indica a la otra persona que siga hablando. Asentir con la cabeza, tener contacto visual con ella (no exagerada, porque esto intimida), sonreír, entre otras señales, son importantes. Hay que tratar de evitar mostrar señales de desaprobación cuando la persona que habla nos hace sentir molesta o en desacuerdo.

◆ **Técnicas para realizar la evaluación y el análisis de la situación**

Cuando se trata de evaluar y analizar la situación propuesta es importante que el grupo se exprese y se puedan escuchar las diferentes experiencias y puntos de vista que existen sobre una misma realidad.



Intervenciones posibles, a modo de ejemplo

Hemos recordado lo que pasaba en nuestra niñez respecto a sentirnos reconocidas/os o ignoradas/os, bien mal vistas/os.

¿Por qué creen ustedes que a las personas a veces les cuesta reconocer a los demás (o ven solo lo negativo de los demás)?

El/la facilitador/a escucha las opiniones y se recogen los diferentes pareceres.

El/la facilitador/a puede ayudar al grupo a encontrar un balance y sobre todo visualizar la situación en su real dimensión si recoge las diferentes perspectivas y las menciona. Para ello, se debe estar muy atenta/o a las diferentes opiniones que vierta el grupo. Una vez que ha recogido las diferentes perspectivas, debe repreguntar por qué consideran que hay dos posiciones y qué factores están asociados a estas dos posiciones opuestas o complementarias.

◆ Técnicas para identificar alternativas: en el grupo están las respuestas

Para identificar alternativas y opciones diferentes a las que hasta ahora se manejaban es muy importante saber que en el grupo se encuentran las respuestas. Las personas participantes llevan muchas ideas y experiencias y tienen soluciones que compartir y ofrecer. Si se les motiva a ello, se les da esa oportunidad.

Despertar la iniciativa y el optimismo de las/los participantes es importante. Debemos transmitirles que confiemos en ellas/los, en su capacidad de propuesta y de sus propias soluciones. Además, esto les otorga fuerza y



la hermosa sensación de ser agentes de su propio desarrollo y progreso.

En los grupos siempre hay participantes con actitudes positivas y negativas. Si invade un clima de negativismo o pesimismo, es recomendable señalarlo sin reproche, pero alentando a que emerjan las voces optimistas y constructivas. El grupo reaccionará saludablemente y lo aceptará. Nadie quiere quedarse sumido en la desesperanza.

Intervenciones sugeridas

Parece que nos hemos puesto algo pesimistas.

Quizás alguna/o de ustedes quiere compartir alguna idea que nos brinde alguna salida o solución que aún no hemos considerado.

◆ Saber esperar a que las decisiones sean reflexionadas

Las decisiones sobre la crianza de las/los hijas/os llegan una vez que la madre o el padre de familia amplía su visión y de pronto observa las cosas desde otro punto de vista, como:

- Desde la perspectiva de/la niña/o, es decir, como lo puede enfocar su hija/o.

- Desde lo que le conviene a la/el niña/o, considerando sus necesidades de desarrollo.
- Desde sentir que puede imaginar y plantearse una visión de futuro para sí misma/o, para sus hijas/os y su familia.

- Desde que se da cuenta de que las decisiones que había tomado estaban muy influenciadas por lo que le pasó de niña/o.

- Desde darse cuenta de que tiene capacidades que había pasado desapercibidas y que en el entorno existen soportes que no había tomado en cuenta para avanzar y superar sus problemas.

Es entonces cuando la madre y el padre se sienten en la necesidad de replantearse la forma en que han ido llevando las cosas en su hogar y se atreven a pensar que puede ser mejor.

◆ Cuando el grupo está listo puede asumir compromisos

Hay que tener en cuenta que asumir compromisos debe nacer de una manera auténtica y no impuesta. Esto significa que debe surgir de la persona desear hacerlo, porque así lo cree y lo considera valioso para su vida, su avance individual y familiar. Los compromisos no deberían ser impuestos, porque en ese caso resultan inconsistentes o poco duraderos. Basta que desaparezca el control o la condición y se deshacen. Por eso, este método pretende que las

personas asuman compromisos cuando estén realmente convencidas y listas para hacerlo. Eso no significa que no se estimule o promueva el asumir compromisos, pero debemos considerar que sea una acción sostenible en el tiempo.

4.7.

Evaluando los resultados que va alcanzando el grupo

Es muy importante que el/la facilitador/a evalúe su trabajo con los GAR. Para ello, se ha creado un instrumento sencillo, pero potente, llamado "Cómo es la relación con mis hijas/os", que te permitirá:

- Conocer las vivencias, actitudes y percepciones que madres y padres de familia manifiestan sobre la relación con sus hijas/os.

- Comparar las vivencias, actitudes y percepciones de las madres y los padres antes de ingresar al taller sobre competencias parentales con aquellas que manifiestan al terminar su participación.

- Determinar si se observan cambios en ambas aplicaciones.

◆ ¿Qué se evalúa?

Lo que interesa evaluar son los efectos de la intervención de los GAR sobre las competencias parentales de las/los participantes y la relación que establecen con sus hijas/os. Es decir, interesa saber si la intervención ha generado cambios favorables en madres y padres participantes, pero también al interior del hogar.

- Intervención.

- Efectos sobre las competencias parentales.

- Cambios en la relación con las/los hijas/os

| Indicadores de los cambios positivos en madres y padres de familia | |
|--|--|
| Áreas de intervención | Indicadores de cambio |
|  Trato verbal a las/los hijas/os | <ul style="list-style-type: none"> ◆ La escucha a las/los hijas/os se incrementa. ◆ Se habla con las/los hijas/os con amabilidad, sin gritos o tono hostil. |
|  Disciplina a las/los hijas/os | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Disminuye o desaparece el castigo físico. ◆ Madres y padres expresan expectativas claras y realistas a las/los hijas/os sobre el comportamiento esperado. |
|  Comunicación afectiva | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Aparecen o aumentan las expresiones de afecto positivo de manera explicativa: abrazo, palabras, beso, gestos o acciones con intención afectuosa. |
|  Reconocimiento del valor del/a niño/a | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Reconocer el valor y los logros de las/los hijos/as. ◆ Felicitar y reforzar la buena conducta. |

◆ Herramientas para evaluar a las/los madres/padres de familia

La prueba "Cómo es la relación con mis hijas/os" tiene un tiempo de aplicación de 30 a 40 minutos. Consta de dos partes. La primera consiste en pedir al/la participante un dibujo que describa la relación que siente que tiene con sus hijas/os. La segunda parte consiste en responder a un breve cuestionario de tres preguntas que explique lo plasmado en el dibujo.

La prueba debe ser aplicada en dos momentos: al inicio del taller, a modo de tener un primer acercamiento a la relación que la/el participante tiene con sus hijos/as, y al terminar del taller, para identificar los cambios y aprendizajes logrados por la persona participante.

4.8.

Resumen

- ◆ El objeto del modelo de trabajo grupal es generar aprendizaje reflexivo sobre competencias parentales.
- ◆ Tres principios fundamentales que se deben mantener:
 - Confidencialidad: garantía que se da a las/los participantes de que aquello que se conversa en el grupo se mantendrá en reserva.
 - Respeto: a la forma de pensar, a los sentimientos y a las vivencias de las/los participantes es fundamental.
 - Escucha sensible: aprender a escucharnos a nosotras/os mismas/os para reconocer qué sentimos y pensamos. Además, saber escuchar permite a las/los participantes sentirse contenidas/os y comprendidas/os.

- ◆ Cuando nos sentimos contenidas/os y comprendidas/os somos capaces de abrirnos hacia nuevos aprendizajes.
- ◆ Los pasos para conducir GAR son:
 - Convocar y conformar un grupo.
 - Abrir la sesión.
 - El tratamiento del tema.
 - Cerrar la sesión.
- ◆ El tratamiento del tema tiene los siguientes pasos metodológicos:
 - Recepción y dinámica lúdica
 - Planteamiento del tema
 - Recuerdo de la experiencia personal
 - Reconocimiento de las emociones
 - Análisis y evaluación de la situación
 - Reflexión de lo conversado: lecciones y alternativas
 - Plan de acción: ¿Qué decido? Compromisos
- ◆ El ciclo de intervención del/la facilitador/a consta de:
 - Preguntar
 - Escuchar
 - Validar
 - Sintetizar
 - Informar.



La forma en que las preguntas son planteadas en las respuestas que se obtengan. El mejor estilo de pregunta a seguir es el de pregunta abierta no dirigida.

Se debe evaluar el efecto que causa en madres y padres la intervención y los cambios que por su efecto se genera en las condiciones de vida de las/los niñas/os.

4.9.

Autoevaluación

- ◆ ¿De qué tratan los tres principios que se deben mantener en los grupos de aprendizaje reflexivo?
- ◆ ¿Cuáles son las funciones de un/a buen/a facilitador/a?
- ◆ Describe qué significa dar y recibir contención.
- ◆ ¿Cuáles son los pasos que conforman el ciclo de aprendizaje reflexivo?
- ◆ ¿De qué manera puede un/a facilitador/a intervenir en las sesiones que dirige?

Parte V Sesiones

Sesión 1:


Reconozco cómo es la relación con mis hijas/os

◆ Objetivo

Las personas participantes reconocerán el tipo de relaciones parentales que tienen con sus hijas/os al iniciar el taller.

| Reconozco cómo es la relación con mis hijas/os | |
|---|--|
| Áreas de intervención | Ideas fuerza / Lineamientos |
| <p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas.</p> <p>Se recibe a los/las participantes cálidamente, se les coloca un solapín con su nombre y se da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda sentarse en círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, con una vela encendida o colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua) y dando la bienvenida a cada uno por su nombre. Se explica el significado del ritual y el motivo por el cual se quiso contar con este espacio.</p> <p>Se propone un juego de presentación: “Digo mi nombre con un ademán que todos y todas imitan”</p> <p>En círculo, cada participante dice su nombre acompañado de un ademán o con un movimiento creativo. El grupo lo observa y lo reproduce o imita de manera similar.</p> | <p>El/la facilitador/a se muestra empático/a con su grupo, mantiene una actitud de apertura y amabilidad con cada participante.</p> <p>El ritual ayuda a las/los participantes a dejar atrás sus preocupaciones por un momento y conectarse con el clima de relajación y contención que se va a generar en el grupo.</p> <p>Esto permitirá que se conozcan, despertará la creatividad y creará un ambiente lúdico favorable para promover la integración entre las/los participantes como grupo.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Se realiza el siguiente ejercicio: “Aprendo a respirar para relajarme y oxigenarme”.</p> <p>El facilitador/a invita a los /las participantes a sentarse en forma cómoda, cerrar los ojos, a respirar profundamente y soltar el cuerpo.</p> <p>De ahora en adelante, vamos a escuchar el silencio por un minuto.</p> <p>Se sugiere la siguiente instrucción:</p> <p><i>Dejemos pasar los pensamientos, dejemos atrás todos los recuerdos de lo que hemos estado haciendo hasta antes de sentarnos en este lugar y centremos todas nuestras energías en este momento. Soltemos nuestras piernas, brazos y concentrémonos en nuestra respiración, inhalemos y exhalemos de igual manera, sintiendo cómo entra el aire por nuestra nariz y cómo sale por nuestra boca. Repitamos el ejercicio tres veces. Ahora intentemos escuchar los latidos de nuestro corazón, su ritmo. Nos quedaremos un minuto en silencio para relajarnos.</i></p> <p><i>Muy bien, ahora que ya estamos más relajados y conectados con nosotras/os mismas/os, vamos a conversar sobre el objetivo o la intención del taller, que es reflexionar sobre la crianza de nuestros hijos e hijas, y la forma de relacionarnos con ellos y ellas, con el fin de fortalecernos como madres o padres, y así ayudarlos a desarrollarse mejor como personas.</i></p> <p>Se les explica que el taller se realiza en grupos pequeños para que todas/os puedan participar. El taller consiste en tratar un tema relacionado con la crianza y que la idea es que se pueda conversar y reflexionar según nuestras experiencias personales y familiares.</p> <p>Compartir las experiencias permite aprender de los demás, tanto de los aciertos como de las dificultades.</p> <p>Se explica que en un taller donde vamos a contar nuestras experiencias, necesitamos elaborar las reglas que regirán al grupo durante el proceso. Se incentiva a las/los participantes a enunciar algunas reglas básicas.</p> | <p>El momento de la relajación les permite practicar una estrategia personal saludable para su salud física y emocional. Además, ayuda a mejorar la concentración para iniciar con el tema central.</p> <p>Si queremos lograr compromisos en las/los participantes, es esencial que ellas/os entiendan adecuadamente la naturaleza de las sesiones y los beneficios concretos que les traerá a su vida.</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>Se espera y valida las que van proponiendo y luego se complementan.</p> <p>Es importante que entre las reglas mencionadas figuren las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser puntuales y asistir a todas las sesiones. - Participar activamente en las sesiones. - Saber escuchar a los demás. - Hablar y opinar con libertad, pero también decir las cosas con respeto a los demás. - Lo que se habla en el grupo queda en él. Mantener la confidencialidad (hacer hincapié en esta regla a fin de evitar perder la comunicación con libertad en el grupo). <p>Luego de mencionar cada regla, la/el facilitador/a debe ayudar a que el grupo entienda su significado y sus implicancias, a fin de que todas/os se comprometan a cumplirlas. Se acuerda con el grupo la frecuencia con que se darán las sesiones, los días y las horas de reunión.</p> | <div data-bbox="2389 220 2775 640" style="border: 1px solid black; padding: 10px; background-color: #e0f2f1;"> <p>Ideas fuerza: </p> <p>Establecer las normas de convivencia del grupo nos permitirá asegurar un ambiente con libertad de opinión y mantener la armonía.</p> </div> |
| <p>Presentación del tema</p> <p>El/la facilitador/a explica que esta primera sesión es la introducción a los temas que serán trabajados a lo largo del taller. Comenta a las madres y los padres que en esta oportunidad plasmarán en un dibujo cómo es la relación que tienen con sus hijas/os, a partir de lo cual podrán plantearse metas para mejorarla.</p> | <p>Explicar que no se les juzgará si el dibujo es bonito o feo. La importancia recae en el contenido, en la escena plasmada, por lo que no es necesario saber dibujar para realizar el ejercicio.</p> |
| <p>Aplicación de la prueba</p> <p>Dibujo y cuestionario para los padres y madres de familia: “Cómo es la relación con mis hijas/os”</p> <p>La facilitadora hace entrega a cada participante de una hoja A-4, un lápiz, algunos plumones, un borrador. Como consigna, se les pide que dibujen una situación que ocurre comúnmente con sus hijas/os.</p> <p>Se les comenta cálidamente que no se les juzgará por lo que dibujen, que están en un espacio de comprensión y reflexión, por lo que pueden sentirse libres y en confianza de compartir lo que deseen.</p> | <p>El/la facilitador/a presenta la prueba como una herramienta que propicia el mejor entendimiento, como un apoyo para el trabajo, no como una evaluación.</p> <p>Hay que tener en cuenta que no todas/os las/los participantes saben leer y escribir, por lo que se necesitará el apoyo del/la facilitador/a para contestar las preguntas. Lo ideal es contar con una persona adicional</p> |


| | |
|---|---|
| <p>Se les brinda 15 minutos para que realicen su dibujo.</p> <p>Una vez que todos hayan terminado, se les entrega el cuestionario asociado y se les pide que por favor respondan las preguntas.</p> <p>Se brindan 15 minutos más para contestar las preguntas.</p> | <p>para apoyar en este momento de la sesión y así optimizar el tiempo.</p> |
| <p>Analizando y evaluando la situación</p> <p>Se invita a las madres y los padres a que voluntariamente compartan sus dibujos con el resto del grupo, explicando lo que significan. Posteriormente se les realiza las preguntas del cuestionario a manera de guía, y se les pide que de manera voluntaria expresen sus respuestas.</p> | |
| <p>Cierre del taller</p> <p>Para cerrar la sesión, con el grupo de pie y abrazados, se vuelve a encender la vela o a colocarse alrededor de la maceta.</p> <p>Se agradece por la presencia de cada participante y se invita a que comenten qué se llevan del taller.</p> <p>Se cierra la sesión con el comentario de la idea fuerza principal de la sesión por parte del/la facilitador/a y se les despide que se les espera en la siguiente sesión. Se apaga la vela y se guardan los materiales.</p> | <p>Volver al círculo y retomar el ritual, que contiene las emociones y genera el espacio propicio para reordenar e integrar pensamientos y emociones, así como para fijar aprendizajes.</p> |


Sesión 2:

“Rescato los aciertos de mi propia crianza”

◆ Objetivo

Las personas participantes reconocerán y reflexionarán sobre las buenas prácticas parentales que sus cuidadores ejercieron con ellos en su niñez, y cómo se relacionan con su parentalidad actual.

| “Rescato los aciertos de mi propia crianza” | |
|---|--|
| Áreas de intervención | Ideas fuerza / Lineamientos |
| <p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas.</p> <p>Se recibe a los/las participantes cálidamente, se les coloca un solapín con su nombre y se da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda sentarse en círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, con una vela encendida o colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua) y dando la bienvenida a cada uno por su nombre. Se explica el significado del ritual y el motivo por el cual se quiso contar con este espacio.</p> <p>Recordar que siempre debe ser el mismo ritual durante todas las sesiones.</p> <p>A continuación, se recuerdan las normas de convivencia del grupo.</p> <p>Se realiza la dinámica: “El baile de presentación”.</p> <p>Se plantea una pregunta específica, como: ¿Qué es lo que más te gusta del trabajo que realizas? La respuesta debe ser breve. Por ejemplo: “que estoy en contacto con la gente”, “que me permite ser creativo”, etc..</p> <p>En el papel cada uno escribe su nombre y la respuesta a la pregunta que se dio y se pega en el pecho.</p> | <p>El/la facilitador/a se muestra empática/o con su grupo, mantiene una actitud de apertura y amabilidad con cada participante.</p> <p>El ritual ayuda a las/los participantes a dejar atrás sus preocupaciones por un momento y conectarse con el clima de relajación y contención que se va a generar en el grupo.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Ideas fuerza: </p> <p>El objetivo de la dinámica es favorecer el conocimiento del grupo a partir de actividades afines, objetivos comunes o intereses específicos.</p> </div> |

| | |
|--|---|
| <p>Se pone la música y al ritmo de ella se baila, dando tiempo para ir encontrando compañeras/os que tengan respuestas semejantes o iguales a las propias. Conforme se van encontrando compañeras/os con respuestas afines, se van cogiendo del brazo y se continúa bailando y buscando nuevas/os compañeras/os que puedan integrar al grupo.</p> <p>Cuando la música se detiene, se ve cuántos grupos se han formado. Se da un corto tiempo para que intercambien entre sí el porqué de las respuestas de sus tarjetas. Luego, el grupo expone al plenario el motivo de la afinidad que los conformó, cuál es la idea del grupo, porque eso es lo que más les gusta de su trabajo.</p> <p>“Aprender a relajarse”</p> <p>El/la facilitador/a anuncia que antes de empezar con el tema de la sesión se les entregará unas fotocopias con mandalas, para que las pinten como mejor les parezca. Se les entrega las fotocopias y los colores.</p> | <p>Ideas fuerza: </p> <p>El objetivo de la dinámica es favorecer el conocimiento del grupo a partir de actividades afines, objetivos comunes o intereses específicos.</p> |
| <p>Presentación del tema</p> <p>El/la facilitador/a dice que en la anterior sesión conocieron cómo es la relación con nuestras/os hijas/os y se pusieron para mejorarla.</p> <p>Nuestra segunda sesión se llama “Rescatando los aciertos de mi propia crianza”.</p> <p>“Hoy vamos a trabajar basados en las experiencias positivas. La idea es que podamos identificar qué nos hizo sentir bien cuando fuimos criados y luego reflexionaremos sobre ello.</p> | <p>La presentación del tema es importante para que las/los participantes se ubiquen. Se puede contar con un cartel visible con el nombre de la sesión.</p> |
| <p>Recordando la propia experiencia</p> <p>A modo de inducción podemos realizar tres respiraciones profundas.</p> <p>El/la facilitador/a continúa:</p> <p><i>Vamos a empezar nuestro taller recordando nuestra crianza. Nos vamos a concentrar en los</i></p> | <p>El/la facilitador/a debe hablar pausadamente y conducir al grupo con tacto.</p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>recuerdos más positivos. Sabemos que tal vez la infancia fue difícil, pero tratemos de recordar a alguien muy significativo para nosotros en esos años. Alguien que nos hizo sentir bien.</i></p> <p><i>Cierren sus ojos. Vamos a hacer un pequeño viaje a nuestro pasado, a nuestra historia. Vamos a recordar cómo nos criaron y recordaremos algo que nos hizo sentir bien (se hace una pausa y se da tiempo a las personas para conectarse con sus propios recuerdos).</i></p> <p><i>Recordemos quizá un momento en el que nos sentimos queridas/os, cuidadas/os, protegidas/os, por algún adulto importante para nosotros en aquella época: puede ser nuestra madre, nuestro padre, quizá la abuelita o algún tío o tía.</i></p> <p><i>Ahora van a elegir uno de esos recuerdos, el que prefieran, y lo vamos a retener más en nuestra mente. Recordemos este momento con todo sus detalles. No lo hagan con prisa. Traten de recordar lo más que puedan, cuándo fue, cómo fue, qué vestían, qué estaban haciendo en ese momento, cómo era la voz de la otra persona, su mirada o su expresión de el rostro, qué sensaciones tuvimos en aquella oportunidad, qué sentimientos nos despertaba (se hace una pausa).</i></p> <p><i>Poco a poco vayan despidiéndose de ese recuerdo. Lentamente, y cuando se sientan cómodos, iremos abriendo los ojos.</i></p> | <p>Ideas fuerza: </p> <p>Todos los recuerdos de una persona constituyen un legado emocional y es altamente respetable. Los recuerdos son expresión de las experiencias personales que han sucedido en un contexto familiar y cultural determinado y merecen respeto.</p> <p>El/la facilitadora debe ayudar a las/los participantes a conectarse sensorial y emocionalmente con la experiencia. Para ello, ayuda a visualizar los detalles sensoriales de los recuerdos.</p> |
| <p>Reconociendo y poniendo nombre a nuestras emociones</p> <p>Muy bien, hemos recordado un momento grato con alguien que nos ha querido y nos cuidaba bien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Cómo se han sentido al recordar esta experiencia? (se espera la respuesta de las/los participantes)</i> - <i>¿Alguien quisiera compartirnos su experiencia? (algunas/os participantes narran su experiencia).</i> | <p>Ideas fuerza: </p> <p>El recuerdo de estas experiencias en relación con el trato y la educación respecto al sexo biológico muchas veces generan tristeza e ira. Ello deberá ser reconocido</p> |

| | |
|---|--|
| <p>El/la facilitador/a alienta a que se narren también los detalles y se nombren las emociones que generó la experiencia y se validan dichas emociones).</p> | <p>y nombrado por el/la facilitador/a. Por ejemplo: “Lo que usted quiere decir es que su experiencia le produjo mucha ira. Es así”. Se espera la respuesta de la persona. Se puede validar con un movimiento de cabeza o diciéndole: “Bien, entiendo su reacción”. Es importante dar una valoración positiva a la aparición de estas emociones y validarlas.</p> |
| <p>Analizando y evaluando la situación</p> <p>El/la facilitador/a realiza las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Qué aspectos positivos rescatan de su experiencia recordada como niñas/os?</i> - <i>¿Qué necesidades vimos satisfechas en aquella oportunidad?</i> - <i>¿Qué actitudes o gestos de sus madres, padres o sustitutas/os valoran ahora que recuerdan esa experiencia? ¿Por qué? (el/la facilitador/a debe reforzar los aspectos que madres y padres memorizan).</i> - <i>¿Cómo creen que influye en su crianza las costumbres del lugar donde crecieron?</i> | <p>En esta parte se busca identificar de manera racional los factores positivos presentes que llevaron a que la experiencia sea vivida como positiva para el/la participante.</p> <p>El incluir una pregunta asociada al papel de la cultura en la forma en que fue criada la persona participante permitirá comprender mejor las formas de crianza y valorar la identidad cultural de donde proviene.</p> |
| <p>Reflexionando acerca de lo que nos enseña nuestra conversación</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Creen que lo que hemos vivido en estas experiencias ha influido en la crianza de nuestras/os hijas/os? ¿De qué manera?</i> - <i>¿Qué creen que hemos aprendido con este ejercicio?</i> | <p>Aquí se trata de ligar lo que recordaron de su crianza con lo que ellos están aplicando en la crianza de sus hijas/os, en su situación actual como padre o madre.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Identificando alternativas de solución</p> <p>De lo que hemos analizado: ¿qué actitudes o prácticas que tuvimos en nuestra crianza podríamos repetir con nuestras/os hijas/os para satisfacer su desarrollo?</p> | <p>En esta parte se busca que las/los participantes elijan las prácticas positivas que han experimentado, valorado y que desean aplicar.</p> |
| <p>Tomando decisiones reflexivas y asumiendo compromisos</p> <p>Después de analizar y reflexionar respecto a los aspectos positivos de nuestra crianza y cómo esto influyó en el estilo de crianza que adoptamos para nuestras/os hijas/os, es momento de asumir compromisos.</p> <p>En una hoja escribirán aquello que valoran y que quieren reforzar en sus hogares con sus hijas/os.</p> <p>El/la facilitador/a entrega una hoja para que escriban y les brinda un tiempo para que lo realicen. Luego, pide de manera voluntaria si alguien desea compartir su compromiso.</p> <p>Finalmente, refuerza y sintetiza las ideas fuerza de toda la sesión.</p> | <p>Ideas fuerza: </p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas/os tenemos recuerdos agradables y positivos que nos generan alegría y calma. Podemos recordarlos cada vez que necesitemos fuerza o inspirarnos para enfrentar un reto en la crianza de las/los hijas/os. - No debemos juzgar como hemos sido criados respecto a nuestras herencias afectivas y culturales. Debemos rescatar lo positivo y mejorar lo negativo. - Ser un buen padre o una buena madre es una elección. Debemos afrontar esta labor de manera responsable y midiendo el impacto de nuestras acciones. No obstante, es un proceso de aprendizaje. No es fácil ser madre o padre. Por eso, debemos siempre reflexionar sobre las acciones que tomamos, sobre los recuerdos que dejamos a nuestras/os hijas/os |

Cierre del taller

Para cerrar el taller se volverá al centro, se encenderá la vela o se colocará la maceta con la flor. Todas/os forman un círculo y se abrazan alrededor. Se agradecerá por la asistencia a los talleres y se invita a que expresen de manera muy breve lo que se llevan ese día del taller. El/la facilitador/a deberá cerrar la sesión con una idea fuerza principal del taller

Finalmente, se les expresa que se les espera para la siguiente sesión, se apaga la vela y se guardan los materiales.


Volver al círculo y retomar el ritual, que contiene las emociones y genera el espacio propicio para reordenar e integrar pensamientos y emociones, así como para fijar aprendizajes.


Sesión 3:**Reconozco y gestiono mis emociones**◆ **Objetivo**


Las personas participantes aprenderán a identificar situaciones de estrés parental y estrategias para autorregular sus emociones displacenteras.

| Reconozco y gestiono mis emociones | |
|---|---|
| Áreas de intervención | Ideas fuerza / Lineamientos |
| <p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas</p> <p>Se recibe a las personas participantes cálidamente, se les coloca un solapín con su nombre y se da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda sentarse en círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, con una vela encendida o colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua) y dando la bienvenida a cada uno por su nombre. Se explica el significado del ritual y el motivo por el cual se quiso contar con este espacio. Siempre debe ser el mismo ritual durante todas las sesiones.</p> <p>A continuación, se recuerdan las normas de convivencia del grupo.</p> <p>Luego se realiza la dinámica: “Jugando a expresar mis emociones”. En círculo y de pie se entrega a cada participante un papel con el nombre de una emoción que deberá mantener en secreto. Luego, cada participante por turno representará una emoción con gestos y el movimiento de su cuerpo. El grupo deberá adivinar de qué emoción se trata. Ejemplos de emociones: alegría, tristeza, sorpresa, cólera, ira, miedo, envidia, tranquilidad, vergüenza, timidez, duda, satisfacción, terror, esperanza, angustia, confusión, culpa, impaciencia, paciencia, amor, odio, disgusto, etc.</p> | <p>El/la facilitador/a se muestra empático/a con su grupo. Mantiene una actitud de apertura y amabilidad con cada participante.</p> <p>El ritual permite a las/los participantes dejar atrás sus preocupaciones por un momento y conectarse con el clima de relajación y contención que se genera en el grupo.</p> <p>El objetivo de la dinámica es favorecer la confianza en el grupo.</p> <p>El momento de la relajación les permite practicar una estrategia personal saludable para su salud física y emocional. Además, ayuda a mejorar la concentración para iniciar con el tema central.</p> |


| | |
|---|--|
| <p>“Aprender a respirar para relajarse y oxigenarse” El/la facilitador/a anuncia que, antes de empezar con la sesión, aprenderán a respirar, lo cual les ayudará a relajarse y oxigenarse mejor. Se realiza el ejercicio “Aprendo a respirar para relajarme y oxigenarme”. El/la facilitador/a invita a las/los participantes a sentarse en forma cómoda, cerrar los ojos, respirar profundamente y soltar el cuerpo.</p> <p>Se sugiere la siguiente instrucción:</p> <p><i>Dejemos pasar los pensamientos, dejemos atrás todos los recuerdos de lo que hemos estado haciendo hasta antes de sentarnos en este lugar y centremos todas nuestras energías en este momento. Soltemos nuestras piernas, brazos y concentrémonos en nuestra respiración. Inhalemos y exhalemos de igual manera, sintiendo cómo entra el aire por nuestra nariz y cómo sale por nuestra boca. Repitamos el ejercicio tres veces. Ahora intentemos escuchar los latidos de nuestro corazón, su ritmo. Nos quedaremos un minuto en silencio para relajarnos.</i></p> | |
| <p>Presentación del tema:</p> <p>El/la facilitador/a dice: En la anterior sesión, pudimos reconocer los aspectos positivos de nuestra crianza. Nuestra tercera sesión se llama “Reconozco y gestiono mis emociones”.</p> <p>Hoy vamos a trabajar un tema que suele pasarnos a veces en casa, en mayor o menor medida: “el perder la paciencia” con nuestras/os hijas/os y caer en una situación de cierto descontrol de nuestras emociones.</p> <p>¿Es algo que alguna vez nos ha pasado a todos y todas, verdad?</p> <p>Hoy reflexionaremos sobre esta situación y aprenderemos estrategias que nos permitirán controlar nuestras emociones de impaciencia, para lograr así un clima familiar saludable.</p> | <p>La presentación del tema es importante para que las/los participantes se ubiquen en la situación que tratarán y los aprendizajes que conseguirán. Se puede contar con un cartel visible con el nombre de la sesión.</p> |

| | | | | | | | |
|---|--|---------|---------|--------|-------|-------|--|
| <p>Recordando la propia experiencia:</p> <p>Para empezar, vamos a cerrar los ojos y recordar alguna situación que han vivido recientemente que les haya hecho perder la paciencia con sus hijos e hijas, y en la que sienten que perdieron el control de sus emociones. Van a visualizar qué paso, cómo reaccionaron y cómo reaccionaron sus hijos. Se da unos minutos para esta visualización. Se pide que abran los ojos.</p> <p>Luego, se ubica a las/los participantes en parejas, para que compartan la experiencia que recordaron. Pueden preguntarse: ¿Cómo me sentí? ¿Cómo se sintió la persona que estaba conmigo?</p> | <p>El recuerdo y la narración de la experiencia, así como las respuestas a las preguntas planteadas, abrirán un primer nivel de reflexión sobre situaciones emocionales complejas e intensas. Pensar sobre el sentido y actuado, poderlo narrar y nombrarlo ayuda de por sí a las/los participantes.</p> | | | | | | |
| <p>Reconociendo y poniendo nombre a nuestras emociones</p> <p>Se realiza la dinámica del globo de la siguiente manera: El/la facilitadora entrega un globo a un/a participante y le pide que lo infle, a la vez que los demás van diciendo tipos de estrés que pueden tener en su día a día, hasta que el globo se revienta.</p> <p>La idea es que el globo sea inflado hasta reventarse para hacer alusión a la pérdida de control o sobrecarga emocional.</p> <p>Seguidamente, se recogen los comentarios de las/los participantes.</p> <p>Luego, en plenaria, se socializa lo conversado en pareja. El/la facilitadora invita a que las/los participantes que lo deseen comenten sus experiencias. Se incide en preguntar por los sentimientos experimentados antes, durante y después de perder el control de las propias emociones.</p> <p>Se reconocen los sentimientos expresados. Se puede hacer uso de una pizarra o papelógrafo y escribirlos en tres columnas.</p> <table border="1" data-bbox="1691 1722 2315 1848"> <tr> <td>Antes</td> <td>Durante</td> <td>Después</td> </tr> <tr> <td>Cólera</td> <td>Rabia</td> <td>Culpa</td> </tr> </table> | Antes | Durante | Después | Cólera | Rabia | Culpa | <p>Ideas fuerza: </p> <ul style="list-style-type: none"> - Los sentimientos que aparecen después de perder el control o “la paciencia” son diversos, pero es muy común que haya arrepentimiento, culpa, vergüenza o ánimo depresivo (tristeza). - Nadie nos ha enseñado a regular nuestras emociones. Lo hemos tenido que aprender prácticamente solos. - A veces las tensiones excesivas sobrecargan la capacidad de respuesta. Si no es posible autorregularse con algunas estrategias, es importante pedir ayuda. - Al final de esta parte, es importante que |
| Antes | Durante | Después | | | | | |
| Cólera | Rabia | Culpa | | | | | |

| | |
|---|---|
| <p>Se nombran y reconocen los sentimientos y se validan: a todas/os nos ha pasado, los sentimientos son naturales. Lo importante es aprender a regularse y esto es posible.</p> | <p>el/la facilitador/a desculpabilice a las personas participantes, señalando que todos(as) podemos perder la paciencia en alguna ocasión y que lo importante es aprender a regularnos para no sentirnos mal ni hacer sentir mal a los miembros de la familia. Para eso estamos aquí.</p> |
| <p>Analizando y evaluando la situación</p> <p>I. ¿Qué nos lleva a una situación de descontrol? El/la facilitador/a anuncia (números 1, 2 y 3) que pasarán a analizar por qué se dan las situaciones de descontrol emocional. Se señala:</p> <p>1) La situación de descontrol se presenta cuando la persona está cargada emocionalmente, cansada, sensible o estresada.</p> <p>Se pide a las personas participantes que identifiquen en su caso cómo se sentían antes de tener la reacción que narraron.</p> <p>2) Por lo general, hay un estímulo que despierta la reacción. Este estímulo se topa con algún aspecto interior, frente a lo cual la persona es emocionalmente sensible.</p> <p>Se pide a las personas participantes que identifiquen en su caso el estímulo que despertó la reacción.</p> <p>3) A veces el descontrol o la pérdida de paciencia se presenta porque se ha convertido en un hábito de respuesta frente a situaciones que generan estrés o incomodan.</p> | <p>Toda acción descontrolada es una reacción automática, casi refleja. Es pasar al acto sin que medie la reflexión, el pensar sobre ello.</p> <p>Ejemplos: gritar, pegar, insultar, patear.</p> <p>Ideas fuerza: </p> <p>Es importante pedir ayuda especializada si nos encontramos en alguno de estos casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La cólera o la tristeza son duraderos y no pasan. - Nos sentimos irritables o malhumorados/os frecuentemente. - Sentimos rabia constantemente contra nosotras/os mismas/os. |

| | |
|--|---|
| <p>Se pide a las personas participantes que piensen en voz baja si consideran que responder descontroladamente se ha convertido en ellos en un hábito.</p> <p>II. ¿Cómo podemos responder frente a una situación que nos molesta o incomoda mucho?</p> <p>El/la facilitador/a invita a las personas participantes a reflexionar acerca de otras maneras de responder a las situaciones que nos sacan de quicio.</p> <p>Pregunta:</p> <p>¿De qué otras maneras se puede reaccionar cuando algo nos molesta o nos hiere mucho, sin que perdamos el control de nuestras emociones?</p> <p>Se espera que las personas participantes den sus ideas y se anotan en la pizarra.</p> | <p>- Sentimos ganas de hacer daño a alguien o de hacérselo a nosotras/os mismas/os.</p> <p>- Frecuentemente estamos envueltas/os en peleas o discusiones.</p> <p>Ideas fuerza: </p> <p>Podemos encontrar formas alternativas de reaccionar frente a un enfado. Somos capaces de aprender a hacerlo.</p> |
| <p>Reflexionando: ¿Qué nos enseña lo que estamos conversando?</p> <p>Vamos ahora a identificar algunas estrategias que podríamos emplear para manejar mejor nuestras emociones cuando sentimos que vamos a perder la paciencia.</p> <p>1. La autoconciencia es la capacidad de darse cuenta de lo que sentimos y pensamos, y por qué. Cuando te molestes mucho, tómate un tiempo para fijarte en lo que estás sintiendo y pensando.</p> <p>El/la facilitador/a invita al grupo a cerrar los ojos y dice: Volvamos a recordar la situación que nos pasó. Tómense cada uno su tiempo para fijarse qué estaban sintiendo en ese momento y luego qué pensaban en esas circunstancias.</p> <p>2. El autocontrol consiste en pensar antes de actuar.</p> | |

| | |
|---|---|
| <p>Tómate unos segundos o minutos entre el hecho de sentir una emoción fuerte y el de realizar un acto del que uno se podría arrepentir.</p> <p>Vuelve a la situación vivida. Colócate en el momento en que te sentiste agredido o afectado, antes de reaccionar. Respira profundamente. Cuenta lentamente hasta 5. Vuelve a respirar. Piensa ahora qué podrías hacer en vez de gritar, insultar, golpear o pegar. Respira. Sonríe. Has logrado mentalizar una nueva forma de responder.</p> | |
| <p>Identificando alternativas de solución</p> <p>Luego de hacer los ejercicios, el/la facilitador/a invita al grupo a identificar cómo habría podido responder (decir o hacer) cuando se presentó la situación que generó la molestia.</p> <p>El/la facilitadora dice:</p> <p><i>Ahora vamos a reunirnos en pareja nuevamente y conversarán acerca de qué podrían haber hecho o dicho luego de conectar con sus sentimientos y tomarse un tiempo para no reaccionar con descontrol. Piensen en las consecuencias más probables de las diferentes opciones que se les han ocurrido.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Se debe promover la verbalización de sus emociones. - Evitar dar consejos. - La manera más eficaz de manejar adecuadamente el enojo es dialogando y diciendo asertivamente al otro qué es lo que le ha molestado de lo que ha ocurrido. <p>Otras opciones cuando necesitamos expresar nuestro enojo y no tenemos opción de resolverlo con la persona involucrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer ejercicio físico. - Escuchar música (con auriculares). - Escribir los pensamientos y emociones. - Dibujar. - Meditar o practicar la respiración profunda. - Hablar sobre los sentimientos con alguien de confianza. - Distraerse. |
| <p>Tomando decisiones reflexivas y asumiendo compromisos</p> <p>El/la facilitador/a invita al grupo a tomar decisiones sobre lo que se ha conversado.</p> | |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hemos aprendido hoy? - ¿Qué decisiones quisiera tomar a partir de lo que he aprendido hoy? - ¿A qué me comprometo? | <p>Ideas fuerza: </p> <p>Mejorar el control emocional es una decisión. Todos podemos aprender estrategias, pero debemos ejercitarnos en ello y practicar constantemente para aprender a hacerlo con efectividad. No se logra de la noche a la mañana. El/la facilitador/a debe explicar esto al grupo para estimular su persistencia.</p> |
| <p>Cierre del taller</p> <p>Para cerrar el taller se volverá al centro, se encenderá la vela o se colocará la maceta con la flor. Todas/os forman un círculo y se abrazan alrededor. Se agradece por la asistencia a los talleres y se les invita a expresar de manera muy breve lo que se llevan ese día del taller. El/la facilitador/a deberá cerrar la sesión con una idea fuerza principal del taller.</p> <p>Finalmente, se les expresa que se les espera para la siguiente sesión. Se apaga la vela y se guardan los materiales.</p> | <p>Volver al círculo y retomar el ritual contiene las emociones y genera el espacio propicio para reordenar e integrar pensamientos y emociones, así como para fijar aprendizajes.</p> |

Sesión 4:

Mejoro la comunicación y el vínculo afectivo con mis hijas/os

◆ Objetivo

Las madres y los padres de familia aprenderán a expresar afecto a sus hijas/os, estimulando y reforzando las conductas y los principios para crear y mantener las buenas relaciones en el hogar.

| Reconozco la comunicación y el vínculo afectivo con mis hijas/os | |
|--|---|
| Áreas de intervención | Ideas fuerza / Lineamientos |
| <p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas</p> <p>Como siempre, se recibe a las personas participantes cálidamente y se les da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda sentarse en círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, con una vela encendida o colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua) y dando la bienvenida a cada uno por su nombre. Se explica el significado del ritual y el motivo por el cual se quiso contar con este espacio (ejemplo: representa pureza y crecimiento personal).</p> <p>Luego se observa si alguien faltó y se menciona. Se recuerdan las normas del grupo, sobre todo la confidencialidad, y los temas trabajados en la sesión anterior. Asimismo, se les pregunta cómo les fue con los compromisos y si los pegaron en un lugar visible.</p> <p>“Aprender a respirar para relajarse y oxigenarse” (ver juego 1).</p> <p>El/la facilitador/a anuncia que antes de empezar con la sesión practicarán nuevamente la respiración saludable</p> <p>Juego: “Abro mis sentidos hacia lo bello”. Las personas participantes se relajan, cierran los ojos y sienten su</p> | <p>Recordar activamente los nombres de las personas participantes y a los ausentes fortalece la alianza del trabajo, el compromiso y la identidad grupales.</p> <p>La práctica de la respiración, de relajación y meditación, debe realizarse todas las sesiones. Brinda a las personas participantes una valiosa estrategia personal.</p> <p>Este juego abre los sentidos del oído, el tacto y la vista. Busca conectar a las personas participantes con la recepción de la actividad realizada y encontrar belleza en ella.</p> |

respiración, cómo entra y sale el aire. Se les indica que abriremos los sentidos:

El oído: se indica que abriremos el sentido del oído. Escucharán todos los ruidos del ambiente y los apreciarán. No juzgarlos, solo escuchar. Agradecer por la capacidad de oír. Comentar que el ruido significa que hay vida que las cosas tienen movimiento.

El tacto: abriremos el sentido del tacto. Se pide que se conecten con las superficies de sus manos y luego las de sus extremidades, brazos y piernas. Se pide en cada caso que sientan la textura de esas superficies y su temperatura. Al igual que con el oído, se pide que agradezcan por la capacidad de percibir con el tacto.

Luego, se les pide que lentamente abran los ojos y se les anuncia que ahora observarán una flor (se coloca una flor en el centro del grupo). Se pide que observen por un minuto y que se conecten con su belleza, sus detalles, que solo la observen y no la juzguen.

Después se conversa brevemente sobre la experiencia.

Se realiza la parte práctica del juego. En círculo se conversa con las personas participantes sobre:

- ¿Cómo se sintieron en el ejercicio?
- ¿Qué experimentaron en cada momento?
- ¿Qué percibieron de la flor?
- ¿Qué nos enseña este ejercicio?

Presentación del tema

El/la facilitador/a dice:

Nuestra sesión se llama: “Mejorando la comunicación y el vínculo afectivo con mis hijas/os”. Hoy vamos a trabajar con algunos ejercicios y nuestras experiencias para reconocer a nuestras/os hijas/os.

¿Qué significa reconocer a nuestras/os hijas/os? (se espera respuestas). Se integran las respuestas y se completa. Efectivamente, reconocer tiene que ver con ver a otro, percibirlo, darnos cuenta de sus características y expresarle de múltiples maneras que lo aceptamos y lo apreciamos como es, como el ejercicio que hemos hecho ahora.

Recordar activamente los nombres de las personas participantes y a los ausentes fortalece la alianza del trabajo, el compromiso y la identidad grupales.

La práctica de la respiración, de relajación y meditación, debe realizarse todas las sesiones. Brinda a las personas participantes una valiosa estrategia personal.

Este juego abre los sentidos del oído, el tacto y la vista. Busca conectar a las personas participantes con la recepción de la actividad realizada y encontrar belleza en ella.


Presentar el tema claramente es muy importante.

Ideas fuerza:



Como el término reconocer puede ser nuevo para algunas/os, es importante introducirlo y aclararlo, conectar a las personas participantes con lo que implica.

| | |
|--|--|
| <p>Recordando la propia experiencia</p> <p>El/la facilitador/a propone otro ejercicio a las personas participantes para tratar el tema.</p> <p>Ejercicio: “Recorro el espacio reconociendo a mis compañeras y compañeros”. Todas/os deben caminar por el aula y cruzar miradas, sonreír y dar un elogio cada vez que se encuentran con la mirada del otra/o.</p> <p>Conversar sobre el ejercicio.</p> <p>Una vez realizado el ejercicio, se sientan en círculo y se abre un dialogo sobre lo experimentado en este:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Podrían describir el ejercicio? ¿Qué se hizo primero y qué después? - ¿Qué experimentaron durante el ejercicio? ¿Qué sintieron en la mirada, en la sonrisa, en el saludo y en el elogio? <p>Se recogen las vivencias y los sentimientos de las personas participantes. Se nombran las vivencias de incomodidad o dificultad, y las vivencias o sentimientos agradables. También se recoge la sorpresa o ansiedad.</p> <p>Asociar estas vivencias con la niñez de las personas participantes: ¿Cuando éramos niños y niñas nos sentíamos reconocidos o ignorados? ¿Cómo nos sentíamos al respecto?</p> <p>Se recogen los sentimientos, y se validan tanto las experiencias positivas como las negativas. Se nombran las vivencias positivas y las negativas asociadas.</p> | <p>Las personas participantes pueden experimentar vivencias diversas y ambivalentes con el hecho de ser “vistos”.</p> <p>Es una experiencia nueva que puede sorprender y en algunos casos despertar ansiedad. Hay que nombrar y contener estas emociones.</p> |
| <p>Reconociendo y poniendo nombre a nuestras emociones</p> <p>Se nombran las emociones asociadas a los recuerdos de la infancia.</p> <p>Se dejan claras estas ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una de las necesidades más importantes de las personas es ser reconocidos por los demás: con aceptación y una “buena mirada” - Nos sentimos bien cuando las personas que nos | <p>Ser reconocidos y apreciados nos hace sentir bien y ser ignorados nos hace sentir mal. “Cómo se es visto” por madres, padres o personas de referencia define en gran medida una buena parte de nuestra identidad, de quiénes somos y cómo nos sentimos y nos evaluamos. Las emociones</p> |

| | |
|--|---|
| <p>importan nos aceptan, nos miran bien y nos reconocen como valiosos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos sentimos mal cuando las personas que nos importan no nos aceptan, nos miran mal y no nos reconocen como valiosos. | <p>que se despiertan pueden ser diversas y confusas. Hay que escuchar con cuidado y ayudar con respeto a quienes identifican sus sentimientos.</p> |
| <p>Evaluando la situación</p> <p>Hemos recordado lo que pasaba en nuestra niñez respecto a sentirnos reconocidos o ignorados, bien vistos o mal vistos.</p> <p>¿Por qué creen ustedes que a las personas a veces les cuesta reconocer a los demás (o ven solo lo negativo de los demás)?</p> <p>Se escuchan las opiniones y se recogen los pareceres.</p> <p>Se puntualiza o completa con las ideas fuerza de esta sección.</p> | <p>Ideas fuerza: </p> <ul style="list-style-type: none"> - No fueron reconocidos de niñas/os y no aprendieron a hacerlo. - No se quieren a sí mismas/os. Su autoestima es baja. - Piensan demasiado en sí mismas/os, son egocéntricas/os. - Ven en las otras personas sus propios complejos y dificultades. |
| <p>Reflexionando: ¿Qué nos enseña lo que estamos conversando?</p> <p>El/la facilitador/a dice: Ahora vamos a aplicar lo que estamos aprendiendo en nuestro hogar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tan importante es que nuestras/os hijas/os se sientan reconocidos y bien vistos? - ¿Se nos hace fácil o difícil reconocer a nuestras/os propias/os hijas/os? <p>Se da un tiempo breve para que piensen en esta pregunta. Se escucha los testimonios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si nos cuesta, ¿podríamos ahora comprender por qué se presenta esta dificultad? ¿Qué podríamos hacer para superar esta dificultad? - ¿Encuentran alguna relación entre la forma en que fueron vistos de niñas/os y la forma en que ven o reconocen a sus hijas/os? | <p>Este momento es importante, ya que constituye el objetivo de la sesión: que el tema pueda ser aplicado a la relación con los propias/os hijas/os.</p> <p>Es importante establecer la ligazón entre las conductas que las personas participantes tienen como madres o padres con las experiencias que vivieron como niñas/os.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Identificando: Las alternativas de solución</p> <p>El/la facilitador/a dice:</p> <p>Estamos descubriendo hoy varias cosas y aprendemos algo nuevo. ¿Qué hemos aprendido hasta ahora?</p> <p>Se recogen los aprendizajes y se refuerzan las ideas más importantes. Luego se propone al grupo hacer un último ejercicio: “Visualizo a mi hija/o y la/o reconozco”. Sentadas/os, se pide a las personas participantes que cierren los ojos.</p> <p><i>Mantengan su imagen en su mente unos minutos. Observen su rostro, su mirada, sus gestos, su cuerpo. Que la imagen los acompañe. Solo la deben observar, como se observó a la flor. Ahora percibirán algo más: sus actitudes, su manera de ser. Conectemos con lo que más nos gusta de nuestra/o hija/o. Con sus virtudes, con lo que nos agrada de él o de ella. Mírenlo con buenos ojos. Ahora nuestra/o hija/o sonríe. Sientan el amor que nos tiene y el amor que le tenemos. Vuelvan a mirar a su hija/o y con una sonrisa díganle: “te amo o te quiero”. Ahora van decirle mentalmente todo lo que aprecian de él o de ella, las partes buenas que ven en él o ella. Abracen a su hija/o. Sonríenle con amor.</i></p> <p>El/la facilitador/a dice:</p> <p>Bien, hemos visualizado a nuestra/o niña/o y le hemos expresado reconocimiento. ¿Cómo se han sentido al respecto?</p> <p>Se espera respuestas. Se recoge el sentir de las personas participantes. Se refuerza el aprendizaje mencionando la importancia de “mirar bien a nuestras/os hijas/os” y expresarlos de múltiples formas: con una mirada, una sonrisa, un abrazo, un beso, con palabras, con una carta, un dibujo, un regalo. Lo importante es que le lleguen el efecto y sobre todo el mensaje de aceptación genuina.</p> | <p>Esta vez se hará una práctica donde se aplicara lo aprendido. El ejercicio propuesto debe dejar en los padres alivio y una buena sensación.</p> <p>Se debe enfatizar que las palabras no son la única forma expresar reconocimiento. El lenguaje no verbal (mirada, sonrisa, gestos, abrazos, asentir con la cabeza) son importantes, así como las acciones (dibujar, regalar, dar). Lo importante es que el mensaje expresivo sea claro y la/el niña/o sepa que su padre o madre lo están aceptando y valorando.</p> <p>Cuando la expresión es honesta y sincera, se expresará adecuadamente.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>Tomando decisiones reflexivas y asumiendo compromisos</p> <p>El/la facilitador/a abre un espacio para tomar decisiones basadas en los aprendizajes desarrollados. La idea es que invite a las madres y los padres a comprometerse con algunas acciones donde se pueda aplicar lo que han aprendido y que esto beneficie al niño/a de compromiso. (Elaborar en una hoja de papel su compromiso).</p> | |
| <p>Cierre del taller</p> <p>Para cerrar el taller todas/os se ponen de pie y se abrazan con la flor o planta acuática y con las reglas al medio. Se agradecerá por la asistencia a los talleres y se invita a que expresen su sentir sobre el proceso vivido (qué les parecieron los talleres). El/la facilitador/a debe dar una retroalimentación positiva al grupo sobre el proceso: lo que ha observado, los avances, los retos superados, los aprendizajes logrados y los compromisos observados. Las personas participantes se llevan los compromisos.</p> | <p>Volver al círculo y retomar el ritual de la vela contiene las emociones y genera el espacio propicio para reordenar e integrar pensamientos y emociones, así como para fijar aprendizajes.</p> |

Sesión 5:

Disciplino saludablemente a mis hijas/os

◆ Objetivo

Las madres y los padres de familia aprenderán los principios de la disciplina saludable en el hogar y cómo poner límites sin maltratar.

| Disciplino saludablemente a mis hijas/os | |
|--|--|
| Áreas de intervención | Ideas fuerza / Lineamientos |
| <p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas</p> <p>Como todas las sesiones, se recibe a las personas participantes cálidamente y se les da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda también sentarse en un círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua), el cual representa pureza y crecimiento personal. Luego, se observa si alguien faltó y se menciona. Se recuerdan las normas del grupo, sobre todo la confidencialidad y los temas trabajados en la sesión anterior. Asimismo, se pregunta cómo les fue con los compromisos y si lo pegaron en un lugar visible.</p> <p>“Aprender a respirar para relajarse y oxigenarse” El/la facilitador/a inicia su sesión como siempre: practicando un ejercicio de respiración relajante y de meditación, centrado en buenos sentimientos hacia una/o misma/o y hacia las personas con las que estamos vinculados.</p> <p>“Aprendo a respirar para relajarme y oxigenarme” El/la facilitador/a invita a las personas participantes a sentarse en forma cómoda, cerrar los ojos, a respirar profundamente y soltar el cuerpo.</p> <p>Se sugiere la siguiente instrucción:</p> | <p>Recordar activamente los nombres de las personas participantes y a las/los ausentes fortalece la alianza del trabajo, el compromiso de las personas participantes y la identidad grupal.</p> <p>La práctica de la respiración, de relajación y meditación, debe realizarse todas las sesiones. Brinda a las personas participantes una valiosa estrategia personal.</p> |

Dejemos pasar los pensamientos, dejemos atrás todos los recuerdos de lo que hemos estado haciendo hasta antes de sentarnos en este lugar y centremos nuestras energías en este momento. Soltemos nuestras piernas, brazos y concentrémonos en nuestra respiración. Inhalemos y exhalemos de igual manera, sintiendo cómo entra el aire por nuestra nariz y cómo sale por nuestra boca: Repitamos el ejercicio tres veces. Ahora intentemos escuchar los latidos de nuestro corazón, su ritmo. Nos quedaremos un minuto en silencio para relajarnos.

Luego, propone realizar uno o dos juegos que ayuden a entrar en confianza a las personas participantes.

“Caminar con diferentes ritmos y emociones”
Se indica que caminen libremente en el aula. El/la facilitador/a, con la ayuda de un tamborcito, va marcando los diferentes ritmos, intensidades y velocidades para caminar. Lento, rápido, rapidísimo, pasos largos, más largos, pasos cortos, más cortos, lentísimo, pisadas fuertes como gigantes, pisadas suaves y silenciosas como los gatos.

Presentación del tema

El/la facilitador/a dice:

Hemos aprendido varias cosas a lo largo de los talleres y estamos en condiciones de aprender algo muy importante que disciplinará saludablemente a mis hijas/os, es decir, sin maltratarlos y logrando los aprendizajes para la vida sin desarrollar traumas.

El/la facilitador/a lanza una pregunta al grupo:

¿Para qué disciplinamos? ¿Cuál es el sentido de la disciplina?

Se espera respuestas y luego se exponen las ideas fuerza creando un clima reflexivo.


Ideas fuerza:



- Se puede y se debe disciplinar sin maltratar.
- El proceso disciplinario debe ayudar a los niños a desarrollar aprendizajes y no traumas.
- ¿Para qué disciplinarlos? Disciplinamos para lograr una convivencia armónica y equilibrada.

Disciplinamos para que la/el niña/o aprenda a ser buena persona y a

| | |
|---|---|
| | <p>regular su conducta. No disciplinamos para tener control, someter por interese personales.</p> |
| <p>Recordando la propia experiencia</p> <p>Se conforman tres grupos de tres o cuatro padres cada uno. Se reparte a cada grupo la matriz de análisis “Faltas y castigos”.</p> <p>La falta o error que cometió la/el niña/o</p> <p>Reacción del padre o la madre</p> <p>¿Hubo castigo o sanción posterior? ¿Cuál?</p> <p>¿Qué sentimientos tuvo el padre o la madre luego?</p> <p>¿Hubiese habido otra manera de manejar la situación?</p> <p>En el grupo pequeño, se les pide recordar una situación en la una/o de sus hijas/os cometió una falta o un error. Las madres y los padres cuentan la situación recordada en el grupo. Luego, eligen uno de los casos para analizarlo con la matriz “faltas y castigos”.</p> <p>Un/a participante anota en el papelógrafo las ideas del grupo, según los contenidos de la matriz.</p> | <p>El tema se discute mejor en grupos pequeños.</p> |
| <p>Reconociendo y poniendo nombre a nuestras emociones</p> <p>En plenaria los grupos presentan las situaciones analizadas en el papelógrafo “faltas y castigos”.</p> <p>El/la facilitador/a pregunta:</p> | <p>Las madres y los padres están cargados de emociones luego de haber contado su experiencia. Este es el momento para expresarlo.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>¿Cómo se han sentido con este ejercicio? ¿Qué les llama la atención de lo que hemos escuchado y observado en los casos?</p> <p>Se repasa el caso: no tan detallado. ¿Cuál ha sido la falta del/la niño/a? ¿Cómo reacciono la madre o el padre? ¿Qué castigo impuso? ¿Cómo se sintió la madre o el padre luego? ¿Hubiera habido otra manera de manejar la situación? Luego se añade esta pregunta final: ¿Qué debería aprender el niño? ¿Cuál es la conducta deseada?</p> | <p>Repasar el caso luego de reconocer sus emociones los ayuda a mirar sus elementos con mayor objetividad.</p> <p>Definir la conducta deseada es fundamental.</p> <p>Marca el aprendizaje que el niño debe lograr para mejorar como persona, que es lo que busca.</p> |
| <p>Evaluando la situación</p> <p>En plenaria, se elige uno de los casos para ser discutido a profundidad. El/a facilitador/a plantea algunas preguntas al grupo sobre el caso elegido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿La falta del/la niño/a tiene relación con la sanción que recibió? - ¿Se sanciona a las personas o la conducta negativa? - ¿Qué aprendió la/el niña/o de esta experiencia? - ¿Analicemos la reacción de la madre o el padre: ¿reacción es lo mismo que sanción? - ¿Qué alternativas positivas habría para disciplinar a los niños que no implique maltratarlos? | <p>Ideas fuerza: </p> <ul style="list-style-type: none"> - La sanción que se dé a una falta debe guardar correspondencia con esta. - El castigo o la sanción no debe estar en función de la emoción del padre, sino de lo que el niño debe aprender para mejorar su conducta. - Se debe castigar la conducta errada, mas no a la persona, atacando su autoestima. - Las/los niñas/os son personas reflexivas que aprenden a partir de las consecuencias de sus actos. - Aprender por las consecuencias fija la conducta deseada mejor. - Las madres, los padres y sus hijas/os deben hacer acuerdos sobre las faltas y las sanciones correspondientes. |

| | |
|---|---|
| | <p>- Se debe reconocer y premiar la conducta deseada y la buena conducta.</p> |
| <p>Reflexionando acerca de lo que nos enseña lo que estamos conversando</p> <p>Se sistematiza lo que se ha conversado. Se afianzan las ideas fuerza del tema.</p> | <p>El tema tratado ha sido amplio. Las personas participantes deben fijar la idea fuerza. Para ello, el/la facilitador/a ordena todo lo conversado. Puede escribirlo en la pizarra o pedir a las/los participantes que por turnos expresen las ideas más importantes de lo dialogado.</p> |
| <p>Identificando los aprendizajes y las alternativas de solución</p> <p>Se pregunta que de lo que se ha aprendido en esta sesión se puede aplicar en casa. De manera concreta ¿Qué se va a aplicar y como se hará?</p> | <p>Es importante llevar los aprendizajes a la aplicación en el hogar.</p> |
| <p>Tomando decisiones reflexivas y asumiendo compromisos</p> <p>Se establecen los compromisos que desean asumir en base a los aprendizajes desarrollados.</p> <p>(Se pueden comentar de manera oral o se pueden escribir en un papel.</p> | <p>Los participantes deben comprometerse con acciones concretas.</p> |
| <p>Reflexionando sobre el conjunto de sesiones:</p> <p>El/la facilitador/a comenta que se ha llegado a la culminación del taller y que esta será la última sesión que tendrán. Felicita a las/los participantes que han mantenido continuidad en su asistencia. Seguidamente, explica a las madres y los padres que a modo de cierre</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>se volverá a realizar un ejercicio de dibujo en el cual plasmarán los cambios que han experimentado en la relación con sus hijas/os luego de participar en el taller. Se les incentiva a reflexionar acerca de sus logros y compromisos iniciales.</p> | |
| <p>Aplicando la prueba</p> <p>Dibujo y cuestionario PP.MM .FF. “Cómo es la relación con mis hijos” (ver anexo 1)</p> <p>Se hace entrega a cada participante de una hoja A4, un lápiz, un borrador, un tajador y algunos colores. Como consigna se les pide que dibujen una situación que ocurra comúnmente con sus hijas/os en la actualidad. Se les comenta cálidamente que no se les juzgará por lo que dibujen, que están en un espacio de comprensión y reflexión, por lo que pueden sentirse libres y en confianza de compartir lo que deseen.</p> <p>Se brinda 15 minutos a las personas participantes para realizar sus dibujos.</p> <p>Una vez que todas/os hayan terminado, se les entrega el cuestionario asociado y se les dice: “Ahora que han terminado, por favor respondan estas preguntas sobre lo que han dibujado”.</p> <p>Se brindan 15 minutos más para que contesten el cuestionario.</p> | <p>Se debe presentar la prueba como una herramienta que propicia el mejor entendimiento, como un apoyo para el trabajo, no como una evaluación.</p> <p>Del mismo modo, se debe recordar a madres y padres que no se juzgara si el dibujo es bonito o feo. La importancia recae en el contenido, en la escena plasmada, por lo que no es necesario saber dibujar para realizar el ejercicio.</p> <p>Algunos padres no saber leer ni escribir, por lo que necesitarán el apoyo del/la facilitador/a para contestar las preguntas. Lo ideal es contar con una persona adicional para apoyar en este momento de la sesión y así optimizar el tiempo.</p> |
| <p>Analizando y evaluando la situación</p> <p>Se invita a madres y padres a compartir sus dibujos con el resto del grupo y se conversa respecto de lo que muestran en ellos. Las preguntas del cuestionario pueden servir como guía para este momento.</p> | <p>Este momento es especialmente importante por ser la última sesión.</p> <p>Emocionalmente se cierra un proceso, pero se abre una nueva etapa para aplicar todo lo aprendido en el hogar, e iniciar mejores procesos con las/los hijas/os y la pareja.</p> |

Cierre del taller

Para cerrar el taller todas/os se ponen de pie y se abrazan, con la flor o planta acuática y con las reglas al medio. Se agradece por la asistencia a los talleres. Es importante que la/el facilitador/a brinde un espacio para que madres y padres den sus palabras finales y expresen todo lo que necesiten decir sobre el proceso vivido.

El/la facilitador/a debe dar una retroalimentación positiva al grupo sobre el proceso: lo que ha observado, los avances, los retos superados, los aprendizajes logrados, el compromiso observado.

Anexo 01

Pretest: sesión 1

Nombre de la madre o del padre:
 Edad:

Mira lo que has dibujado y responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué cuenta tu dibujo?

.....

2. ¿Cómo describirías la relación con tus hijas/os?

En el trato que les das:

.....

En la comunicación con ellas/os:

.....

En el apoyo escolar:

.....

En la forma de disciplinarlas/os:

.....

3. ¿Qué cambiarías en la relación con tus hijas/os?

En el trato que les das:

.....

En la comunicación con ellas/os:

.....

En el apoyo escolar:

.....

En la forma de disciplinarlas/os:

.....

Autocontrol emocional:

.....

Anexo 02

Posttest: sesión 5

Nombre de la madre o del padre:
 Edad:

Mira lo que has dibujado y responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué cuenta tu dibujo?

.....

2. ¿Cómo describirías la relación con tus hijas/os, luego de participar en el taller?

En el trato que les das:

.....

En la comunicación con ellas/os:

.....

En el apoyo escolar:

.....

En la forma de disciplinarlas/os:

.....

3. ¿Qué falta todavía mejorar con respecto a la relación con tus hijas/os?

En el trato que les das:

.....

En la comunicación con ellas/os:

.....

En el apoyo escolar:

.....

En la forma de disciplinarlas/os:

.....

Autocontrol emocional:

.....

FORMATO 1

Cuadro de resultados del pretest y posttest en las sesiones con madres, padres y cuidadoras/es

Este formato es llenado por el comité de tutoría inmediatamente después de la primera y quinta sesión, donde se registrará la mayor cantidad de información sobre las intervenciones de las/los participantes en estas sesiones. Esta ficha será un documento anexo al informe de intervención con madres y padres, y debe estar en el archivador exclusivo del proyecto, ya que es considerado como un documento de evidencia.

Institución educativa:
 Docentes tutoras:

| Preguntas | Pretest | Posttest |
|----------------------------------|--|----------------|
| | ¿Cómo describirías la relación con tus hijas/os? | |
| En el trato que les das | | |
| En la comunicación con ellas/os | | |
| En el apoyo escolar | | |
| En la forma de disciplinarlas/os | | |
| | ¿Qué cambiarías en relación con tus hijas/os? | |
| En el trato que les das | | |
| En la comunicación con ellas/os | | |
| En el apoyo escolar | | |
| En la forma de disciplinarlas/os | | |

Cuadro de consolidación de asistencias de las sesiones con madres, padres y cuidadoras/es

Se registrará el consolidado de la información de asistencia una vez ejecutada cada sesión con madres y padres. Debe estar en el archivador exclusivo del proyecto, ya que es considerado como un documento de evidencia.

| Número | Primera sesión | | Segunda sesión | | Tercera sesión | | Cuarta sesión | | Quinta sesión | |
|--------------|----------------|---|----------------|---|----------------|---|---------------|---|---------------|---|
| | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| Total | | | | | | | | | | |
| Fecha | | | | | | | | | | |

Al culminar con las cinco sesiones con madres y padres, debe consolidarse la asistencia de las/los participantes en el siguiente cuadro:

| Número de participantes con dos asistencias | Número de participantes con tres asistencias | Número de participantes con cuatro asistencias | Número de participantes con cinco asistencias |
|---|--|--|---|
| | | | |

Firma y sello del/la director/a

Firma del/la aplicador/a

Transcripción Informe de sesión GAR 1 Material para asesorías

Documento para el uso de los facilitadores GAR a presentar en las asesorías programadas.

1. Datos generales

- 1.1. Departamento/ciudad:
- 1.2. Lugar donde se realizan las sesiones:
- 1.3. Facilitador a cargo del GAR:
- 1.4. Número de participantes:
- 1.5. Fecha y hora de la sesión:
- 1.6. Cómo estuvo conformado el grupo:

| Nombres de las/los participantes | Edad | Sexo | Nivel educativo | Ocupación | Nro. de hijas/os |
|----------------------------------|------|------|-----------------|-----------|------------------|
| | | | | | |

2. Antecedentes del grupo

Aquí colocar los datos relevantes acerca del grupo y las/los participantes:

- 2.1. Datos relevantes de la historia de los padres. Ejemplo 1: Juan Carlos se crio con sus abuelos. Fue abandonado por su madre en una cesta en la puerta de la casa. Trabaja en la Cachina.
- 2.2. ¿Qué características comunes tiene el grupo? ¿Por qué se elige a estos participantes? ¿Qué criterios se emplearon para convocar a estas personas en particular?

3. Observaciones generales de la dinámica grupal

Describir las características del grupo (si son callados, negadores, si se prestan para el diálogo, etc.) cómo se desempeñó el grupo en relación con los temas (por ejemplo, si se mostraron dispuestos a conversar cada tema propuesto, si se evidenciaron sensibles o conmovidos con algún tema en particular, o más bien si fueron defensivos, cerrados, etc.).

4. Desarrollo de la sesión

Aquí se hace una descripción textual de lo acontecido en la sesión, en detalle de todo lo dicho y sucedido en la sesión (no anotar durante la sesión ni usar grabadora). Desde la bienvenida hasta el cierre y despedida.

5. Logros de la sesión

Indicar los logros que considere más relevantes de la sesión

6. Dificultades al implementar las sesiones

Señalar las principales dificultades que se hayan observado en la sesión

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Jr. Camaná 616, Lima - Perú

Teléfono: 626-1600

www.gob.pe/mimp

 /MimpPeru

 /MimpPeru

 /mimpperu

 /MimpTV

Cartilla: Acciones para el buen trato

Nivel primaria

Presentación

El Programa Nacional contra la Violencia Familiar y Sexual - PNCVFS, del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - MIMP, tiene como finalidad ejecutar a nivel nacional acciones y políticas de atención, prevención y apoyo a las personas involucradas en hechos de violencia familiar y sexual, contribuyendo así a minimizar sus riesgos. Asimismo, la Dirección de Educación Primaria- DEP - EBR, del Ministerio de Educación – MINEDU, tiene la responsabilidad de formular e implementar articuladamente políticas y propuestas pedagógicas con modelos de servicio educativo para educación primaria.

Queremos y apostamos por una niñez peruana en condiciones de desarrollar todas sus potencialidades, siendo feliz y logrando mejores y significativos aprendizajes. Es preocupación del Estado y de la sociedad civil asumir un rol protagónico para garantizar una mejor calidad de vida, especialmente en la infancia.

La implementación de la “Intervención para la Prevención de la Violencia Familiar y Sexual en II.EE de Primaria” propone contribuir de manera preventiva en la disminución de los altos índices de violencia, fortaleciendo competencias y capacidades socioafectivas para la prevención de situaciones de riesgo frente a casos de violencia familiar y sexual en sus diferentes espacios de convivencia. El trabajo preventivo de la violencia contra la mujer y los integrantes del grupo familiar se fortalece con la interacción de los diferentes actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y familias y de un proceso de acompañamiento profesional. Se alcanza la presente cartilla, para el o la docente, sobre las acciones para el buen trato a desarrollar como complemento a las sesiones de tutoría (según la malla de contenidos de prevención de la violencia).

Acciones para el buen trato fuera del aula

El desarrollo de las acciones para el buen trato fuera del aula, constituyen el complemento a la implementación de sesiones en el aula de la intervención para la prevención de la violencia familiar y sexual en II.EE de educación primaria. Su contribución es para:

- a) Fortalecer los vínculos afectivos entre pares y entre padre/madre con sus hijos e hijas.
- b) Posicionar espacios de convivencia sin violencia

El objetivo es compartir en familia, interactuar y posicionar la convivencia en espacios sin violencia. Se prevé juegos de los y las estudiantes con los miembros de familias programadas de manera voluntaria en los recreos, 1 vez por semana en 2 meses.

Desarrollo

Acciones para el Buen Trato¹ en Igualdad en la escuela y la familia

Desarrollar Acciones de participación estudiantil que provoquen un protagonismo movilizador en los y las estudiantes de Primaria. Se espera acciones interactuantes que permitan reconocer hechos/experiencias positivas de buen trato en igualdad y buenas relaciones en sus espacios de convivencia diaria.

Lema motivador

“Tenemos derecho a vivir en espacios libres de violencia”

a) “Juguemos con nuestras familias”: Para 1ero, 2do y 3er grado

El objetivo es compartir espacios escolares con la familia, interactuar por áreas curriculares y posicionar experiencias de convivencia en espacios sin violencia.

Los diferentes miembros de familia se organizan junto a su tutor/a para proponer, preparar y compartir diferentes juegos con sus hijos e hijas de los primeros grados. Estos juegos deben ser de su época (hacer listado) u otros muy dinámicos e integradores que muestren una convivencia lúdica sin violencia. La participación es voluntaria y por turnos.

También se puede invitar a otros agentes activos de la comunidad o sugerir otras acciones desde la escuela.



¹ Un conjunto de estrategias destinadas a remover situaciones, prejuicios, comportamientos y prácticas culturales y sociales que impiden a un grupo social vulnerable alcanzar una situación real de igualdad de oportunidades.

Juguemos con nuestras familias 1º a 3º grado

1

Objetivo: compartir espacios escolares con la familia, y posicionar experiencias de convivencia sin violencia.

5

Se requiere de 01 a 2 miembros de familia por aula. A estas familias de acuerdo al turno establecido, les toca participar 01 vez en los 02 meses.

2

Niños y niñas convocan a sus familias a participar de manera voluntaria, por turnos.

4

Se elabora una lista de juegos que deben ser muy dinámicos e integradores para cada grado. Los juegos se establecen 01 vez por semana en el recreo y durante 02 meses.

3

Docente Tutor /a coordina con miembros de familia la preparación y organización de diferentes juegos para compartir con sus hijos e hijas en el recreo, prepara cronograma.

b) “Brigadas de Acción para el Buen Trato” con niños y niñas de primaria

Las acciones, son actos, hechos que implican un actuar voluntario con la intención de influir en otra persona. Las acciones se realizan con el propósito de provocar actos que movilicen con la temática prevista, a los y las estudiantes de educación primaria, fijando los aprendizajes de Tutoría para la prevención de la violencia.

Se ejecuta 08 “Acciones para el Buen Trato en Igualdad” (1 acción por semana durante 02 meses) Se desarrollan inmediatamente después de las sesiones de tutoría (3er y/o 4to trimestre).

Acciones

- ◆ *Elección del lema por la Brigada de Acción para el Buen Trato en Igualdad (ver lemas)*
- ◆ *Preparar y asumir una acción de prevención para concientizar a sus pares, frente a casos de violencia y con relación al lema escogido.*
- ◆ *Las acciones se pueden ejecutar a través de diversas técnicas/ estrategias: teatro, murales, mensajes por aula, bailes, flashmob, canto, música, pasarecreo, etc.*
- ◆ *Se debe realizar en los espacios de recreo y en un tiempo máximo de 15 minutos.*

Lemas

1. Derecho al Buen Trato.
2. Reconociendo a los buenos amigos y amigas.
3. Las personas de confianza en mi vida.
4. ¿Cómo proteger y cuidar mi cuerpo?
5. Señales de alerta.
6. Tips para mejorar la relación con mi familia.
7. Derecho a convivir en espacios libres de violencia.
8. ¿Qué significa quererme y valorarme?



Ruta sobre el desarrollo de acciones para el buen trato

Inicio: Se prevé una acción por semana y se inicia una vez terminadas las sesiones de tutoría en aula.

Conformación: Las brigadas se conforman por estudiantes, 2 representantes de cada sección de los grados superiores: 4°, 5° y 6° que asumen el rol de “brigadistas” una vez por semana.

Simulación: Son 06 brigadistas por semana (1 estud. x 2 secc. x 3 grados) que asumen acciones de prevención. Los y las estudiantes tendrán una preparación mínima en la temática sobre prevención de la violencia, por agentes especialistas o promotor/a o docente tutor/a.

Espacio y tiempo: El espacio es la escuela y se actuará en el tiempo de encuentro común como el recreo, por un tiempo de 15 min. durante 02 meses.

Acompañamiento: El/la docente tutor/a coordina las acciones de la Brigada por turnos, corresponde a cada 1 o 2 Tutores/as, una semana de acompañamiento a la brigada. EL o la docente tutor/a se encarga de gestionar/preparar a todo el equipo de brigadas para su presentación, sistematiza y difunde el mensaje en la I.E. por diferentes medios o técnicas.

Mandato de Brigada en inauguración de Intervención: con presencia de autoridades educativas locales y al inicio de la implementación de la intervención, el Director/a dará el “Mandato de acción para el buen trato” después de un mensaje temático (por representante de la Comisaría, centro de salud, corte superior y/o fiscalía, CEM).





EL PERÚ PRIMERO

Jr. Camaná 616, Cercado de Lima
Teléfono: 626-1600

 @MimpPeru

 www.gob.pe/mimp

 @MimpPeru



PERÚ

Ministerio
de la Mujer y
Poblaciones Vulnerables



Módulo de capacitación a docentes y tutores/as



Estrategia
Educativa



Nivel
primaria

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Viceministerio de la Mujer

Programa Nacional Aurora

**Unidad de Prevención y Promoción Integral
frente a la Violencia Familiar y Sexual**

Revisión y priorización de contenido

- Gerardo Marín López
- María Tadeo Napán
- Nora Sánchez Silva
- Yaneth Llerena Arroyo
- Elva Cacñahuaray Suárez
- Cecilia Miranda Prieto

Diseño y diagramación

- Kattia Curi

Módulos de la Estrategia Educativa
Editado por: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables -
Jr. Camaná 616, Lima
Tiraje: 2,000 ejemplares

Módulo de capacitación a docentes y tutores/as



Nivel primaria

**Estrategia
Educativa**

Índice

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 3 |
| Taller 1 Mi persona y el trabajo en equipo | 7 |
| Taller 2 Género, estereotipos y masculinidades | 14 |
| Taller 3 Pautas de crianza | 31 |
| Taller 4 Maltrato infantil | 39 |
| Taller 5 Abuso sexual infantil | 49 |
| Taller 6 El desarrollo de la sexualidad integral | 55 |
| Taller 7 Derechos humanos: niña/o y adolescentes | 63 |
| Taller 8 Espacios sin violencia: derecho a vivir una vida libre de violencia | 72 |
| Reunión Socialización de sesiones, acciones estudiantiles y talleres familiares con docentes tutores/as | 76 |
| Lecturas Reforzamiento para la capacitación de docentes | 77 |

Introducción

Es sabido que la exposición prolongada a situaciones de riesgo, a la que se ven expuestos las/los niñas/os y adolescentes, tiene influencias nefastas en el desarrollo de su vida individual y social, pues genera trastornos de estrés, baja autoestima, retraimiento académico y social, infelicidad, negando su derecho a ser feliz, y con ello a estar en condiciones óptimas para obtener mejores y significativos aprendizajes.

El Programa Nacional Aurora del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), tiene como finalidad ejecutar a nivel nacional acciones y políticas de atención, prevención y apoyo a las personas involucradas en hechos de violencia familiar y sexual, contribuyendo así a minimizar sus riesgos.

En este contexto, y en el marco de los documentos normativos en materia de políticas de atención y prevención de violencia familiar y sexual y violencia hacia la mujer, Ley 30364, Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar, publicada el 23 de noviembre de 2015 como el PNCVG 2016-2021, PLANIG 2012 -2017, PNAIA 2011 al 2021, entre otros; el MIMP, mediante el Programa Nacional Contra la Violencia Familiar y Sexual y el Ministerio de Educación, representado por la Dirección de Educación Básica Regular, Educación Primaria, han unido esfuerzos con el fin de generar un trabajo articulado y así abordar desde las instituciones educativas esta problemática social.

En 2017, se realizó el primer año de intervención en 27 instituciones educativas priorizadas en 15 regiones del país. En 2018, continuamos con el segundo año. Para ello, se contempla desarrollar talleres con el propósito de fortalecer capacidades y habilidades de las/los docentes tutoras/es con el apoyo de facilitadoras/es con experticia profesional. Todo esto en el marco de querer abordar y saber atender la problemática social sobre violencia familiar y sexual que afecta a las/los niñas/os de nuestra sociedad, priorizados/as en las instituciones educativas del nivel de primaria.

Esperamos que esta propuesta sea un instrumento válido para que las/los docentes tutoras/es puedan aportar desde su trabajo a la lucha contra violencia familiar y sexual y puedan promover relaciones más humanas y fraternas para las familias de sus estudiantes.

Metodología para el desarrollo de los talleres de capacitación

La metodología a seguir en cada taller parte de la propuesta hecha por el Ministerio de Educación, por lo que para su desarrollo se deberán considerar tres fases: inicio, proceso y cierre, además de los siguientes momentos:

Recuperando saberes previos

Es el momento en el cual se procede al recojo e integración de los conocimientos y experiencias que las/los docentes traen consigo y que compartirán en el taller. Es aquí donde el/la facilitador/a provocará el intercambio de vivencias y experiencias, promoviendo el diálogo y estimulando la participación de todas las personas que asisten al taller.

Construyendo nuevos aprendizajes

Es el momento central de la sesión en el cual se confronta el saber previo con la nueva información y se integra con los elementos que surjan de la reflexión y el diálogo entre las/los participantes. La persona que facilita la sesión debe tomar en cuenta la experiencia y los aportes de las/los participantes en la construcción de los nuevos saberes.

Aplicando lo aprendido

En este momento, el grupo pone en práctica, mediante ejercicios aplicativos, los conocimientos construidos durante la sesión. Asimismo, el grupo responde colectivamente algunas preguntas elaboradas por el/la facilitador/a para evaluar el logro de los aprendizajes. Es importante considerar que la motivación y la evaluación son procesos permanentes.

Finalmente desde el MIMP se ha agregado a cada uno de los talleres un momento más: compromiso.

Capacitación a docentes-tutoras/es del nivel primaria

Las/los participantes en este proceso de capacitación son los docentes tutoras/es de educación primaria de las instituciones educativas priorizadas y han cumplido su segundo año de intervención. Por ello, será necesario seguir involucrando a los diferentes actores clave de la institución educativa, como el/la director/a, el/la coordinador/a de tutoría, la/el psicóloga/o, la/el especialista de tutoría de la UGEL y los demás miembros de la comunidad educativa.

Lo que se pretende es fortalecer de manera reflexiva las capacidades pedagógicas de los docentes tutoras/es del nivel primaria, en la gestión de la tutoría integral en el aula, con énfasis en la temática de la prevención de la violencia familiar y sexual.

Esta capacitación de fortalecimiento a docentes-tutoras/es comprende el desarrollo de siete talleres presenciales con un estudio personal (lecturas) que refuerce los aprendizajes y motive reflexiones. Incluye tres reuniones: una para sensibilizar al personal jerárquico y docente y presentar la propuesta del segundo año de intervención. Otra reunión para socializar el trabajo a realizar con las/los estudiantes y los talleres con familias. Y, por último, una reunión de cierre de la intervención con los actores involucrados.

Alcances

Los talleres se desarrollan cada uno en un tiempo de tres horas. Se alcanza la metodología a

1. seguir y se pide tener en cuenta las capacidades a lograr en cada taller.
2. El/la promotor/a debe facilitar, mínimo, dos a tres talleres. Los otros los debe gestionar con especialistas o profesionales, que podrán prestarle su apoyo en la facilitación de alguno de ellos. Se debe garantizar el objetivo propuesto a partir de una metodología reflexiva.

3. La propuesta de los talleres responde a una necesidad de fortalecer capacidades vinculadas con la intervención. Por ello, se encontrará una temática similar a lo desarrollado el año anterior. Este año se quiere profundizar y reflexionar estos temas. Cada taller cuenta con anexos propios del tema que servirán para reforzar el contenido. Asimismo, se anexa al final del presente documento una serie de lecturas para los docentes.

Malla temática: Fortalecimiento de capacidades para docentes tutoras/es sobre prevención de la VFS en instituciones educativas de educación primaria

| Ejes | Capacidades | Taller y contenido |
|---|---|---|
| | | Reunión1: De sensibilización (presentación de la Intervención) |
| Persona | Reconocimiento de fortalezas como persona. Socializar intervención con estudiantes. | Taller 1: Mi persona (reconocimiento) y el trabajo en equipo. |
| Roles y relaciones de género | Analiza cómo la construcción social de género influye en la vivencia de ciertos patrones de comportamiento en las relaciones asimétricas de género, para promover relaciones más equitativas entre el varón y la mujer. | Taller 2: Género, estereotipos y masculinidades. Construcción de género y patrones de comportamiento. |
| Prevención del abuso sexual infantil. Vínculos afectivos y habilidades | Analiza críticamente las relaciones de comunicación, autoridad y pautas de crianza que se establece en la familia. | Taller 3: Pautas de crianza/maltrato infantil. Fortalecer vínculos familiares. |
| | Conoce la problemática de abuso sexual infantil, maltrato infantil, así como las medidas de prevención y atención oportuna en la escuela. Asume la tutoría individual como el acompañamiento personalizado a las/los estudiantes frente a diferentes situaciones de vulnerabilidad, y hace uso del protocolo de atención. | Taller 4: Abuso sexual infantil. ¿Qué es abuso sexual? Mitos y realidades sobre el abuso sexual. Prevención. Protocolos de atención y derivación de casos. |
| Cuerpo e identidad | Reconoce y valora la sexualidad en su multidimensionalidad e integralidad. | Taller 5: Educación para el desarrollo de una sexualidad integral. El desarrollo de la sexualidad en el ciclo de la vida. Sexualidad como integralidad. Dimensiones de la sexualidad. Sexualidad en la niñez. |
| Derechos y ciudadanía | Analiza comportamientos que atentan contra los derechos humanos que afectan a las/los niñas/os y adolescentes NNA. Promueve actitudes de respeto a estos derechos. | Taller 6: Derechos humanos de NNA. Protocolo para la detección y derivación de casos. |
| | Reconocimiento de los factores agresivos para la violencia hacia la mujer y niñas, niños y adolescentes. | Taller 7: Espacios sin violencia, mujer y niñas, niños y adolescentes. |

| | | |
|--------------------------------------|--|--|
| Pautas metodológicas de intervención | Reunión de cierre de la Intervención y su proyección a su sostenibilidad. | Reunión 2: Gestión para una metodología participativa de las/los estudiantes: Pautas metodológicas, conocimiento y manejo de la temática, Brigadas en acción y ludo familias. Talleres con familias. |
| | Reunión de socialización de sesiones de tutoría y acciones estudiantes a desarrollar con las/los estudiantes y familias. | Reunión 3: Cierre: evaluar y compartir. |

Taller 1

Mi persona y el trabajo en equipo

Capacidad

Fortalece el clima personal e institucional identificando y reflexionando sobre las características y consecuencias. Elabora propuesta de fortalecimiento y mejora.

Contenido temático

Armonía en la vida personal, relaciones humanas. Causas y riesgos en la vida personal y laboral. Riesgos de una no armonía. Derecho a vivir y convivir en espacios libres de violencia.

Indicadores de logro


- ◆ Identifica y caracteriza acciones que ponen en riesgo la armonía en su vida personal.
- ◆ Identifica y caracteriza acciones que ponen en riesgo la armonía en las relaciones con los demás.
- ◆ Elabora un cuadro de doble entrada reconociendo sus fortalezas como persona (FODA personal)
- ◆ Elabora una lista de los indicadores que permiten fortalecer el clima institucional.
- ◆ Elabora una propuesta de acciones para fortalecer comportamientos propositivos y otra para contrarrestar actitudes negativas en su persona.



Mi persona y el trabajo en equipo

| Fase | Momento | Actividad | Evaluación de proceso | Recurso didáctico | Producto | Tiempo |
|---------|----------------------------------|---|--|--|--|-----------------------|
| Inicio | Recuperando saberes previos | Motivación El/la facilitador/a dará la bienvenida a los participantes. Indicará que firmen la lista de asistencia. Recordará las normas de convivencia. (O las elabora con las/los asistentes y presenta la agenda del taller. | Participación y trabajo cooperativo. | Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote con normas de convivencia Agenda del taller | Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas | 10' |
| | | | Contesta interrogantes. Participación oral. Inicia la reflexión con argumento. | Técnica lluvia de ideas Papelotes Plumones | Respuestas con nivel crítico y reflexivo sobre el tema Listado de causas, riesgos/ consecuencias de la no armonía en las personas | 20' |
| | | | El/la facilitador/a solicita a las/los participantes, a través de una lluvia de ideas, responder a las siguientes interrogantes: ¿Qué es armonía? Ejemplificar con hechos o actos concretos. ¿Cuándo nuestra vida personal no es armoniosa? ¿Cuándo no lo es con los demás? ¿Qué consecuencias trae? El/la facilitador/a va anotando y sintetizando las respuestas en un papelote, en relación con causas y riesgos/consecuencias de la no armonía. Valores y actitudes: coherencia, respeto, responsabilidad, solidaridad, entre otros, de la armonía. Se presentan algunas infografías del anexo 1.1. | Participación oral. | Papelógrafo con la capacidad a desarrollar Masking tape | Capacidad socializada |
| Proceso | Construyendo nuevos aprendizajes | El/la facilitador/a entrega o propone elaborar, en la pizarra, un cuadro de doble entrada donde reconozcan sus fortalezas como persona (FODA personal) | Trabajo individual. Elaboran un cuadro de doble entrada para su FODA personal. Participación oral. | Hojas A4 con los cuadros de doble entrada y/o con contenido temático | FODA personal elaborado Foda personal fortalecido | 10' |

| Foda personal | | | | | |
|--|--|--|---|--|-----|
| Nombre: | | | | | |
| Fortalezas con ejemplos en su vida. | | | | | |
| Oportunidades con ejemplos en su vida. | | | | | |
| Debilidades con ejemplos en su vida. | | | | | |
| Amenazas con ejemplos en su vida. | | | | | |
| Realizan el intercambio de cuadros y complementan con intervenciones orales | | | | | |
| El/la facilitador/a solicita a las/los participantes elaborar una lista de comportamientos/actitudes que permiten y no permiten fortalecer el clima personal e institucional (en una matriz). Se presenta un video sobre trabajo en equipo: "Caminar en la misma dirección" y "El vuelo de los gansos": https://www.youtube.com/watch?v=CAat9pDPSFQ | Elaboran matriz Participación oral Actitud crítica y reflexiva | Matriz Proyector multimedia y PPT Videos | Diálogo crítico y reflexivo sobre el tema | | 20' |
| Se desarrolla el contenido temático: Armonía personal y las diferentes personalidades: personas agresivas, pacíficas, alegres, autoritarias amorosas, carismático, tacaños, etc. Armonía con los demás: tolerancia, control de sus emociones, situaciones tensas y la calma, equipo coordinado, con armonía y empatía sincronizada. Relaciones humanas, derecho a vivir en espacios libres de violencia. | Participación con atención | Equipo multimedia PPT | Marco teórico /argumentación | | 15' |

| | | | | | | |
|--------------|--|---|--|---|---|-----|
| Cierre | Aplicando lo aprendido Compromiso | El/la facilitador/a ofrece a las/los participantes la confianza en el grupo: https://www.youtube.com/watch?v=5Do6zyMf8Zw (si el grupo es joven) y https://www.youtube.com/watch?v=l8W0Crh_qXc (llevar la pelota en grupo). Trabajar coordinadamente y en equipo. | Participación activa. Medición de la confianza y de la capacidad de trabajo en equipo. | Equipo multimedia Materiales mínimos para las técnicas | Con capacidades para confiar y saber trabajar en equipo | 15' |
| | | El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren: Un mapa mental de manera individual con indicadores/criterios para fortalecer su armonía personal y que constituya su compromiso. Tener como referencia la lectura del anexo 1.2 | Elaboran mapa mental personalizado con indicadores a favor de su armonía personal. | Hojas A4 con las indicaciones para los mapas mentales. Lectura: "Cuando no se tiene armonía en uno mismo, no se puede estar bien con los demás". | Indicadores a favor de una armonía personal y en relación con los demás Compromisos elaborados Lista con acciones de comportamientos propositivos | 10' |
| | | El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren: Un mapa mental de manera grupal con indicadores/criterios para fortalecer la armonía con relación a los demás y así fortalecer el clima institucional para vivir y convivir en espacios libres de violencia. Una propuesta de acciones para fortalecer comportamientos propositivos y otra para contrarrestar actitudes negativas en su persona. | Elaboran mapa mental con indicadores a favor de la armonía con los demás. Elabora una lista de acciones para fortalecer comportamientos propositivos. | | | |
| Ideas fuerza | El facilitador/a o el/la promotor/a cierran el taller recordando los temas tratados con algunas ideas fuerza en relación con el logro de capacidades (fortalece el clima personal e institucional identificando y reflexionando...).  | | | | | |



“Comprensión y respeto, eso es lo importante para convivir con los demás, y sobre todo ¿sabes qué? no creer que uno es mejor que nadie”.

¿Qué es la armonía?
Etimológicamente:
Proviene del latín “Harmonía”.
Significado:
“Combinación”, “ajustamiento”

¿Cómo vivir en armonía contigo mismo/a y con los/las demás?

¡Vivir en armonía!

Anexo 1.2: Lectura

Cuando no se tiene armonía en uno mismo, no se puede estar bien con los demás¹.

Tu vida actual es el resultado de tu comportamiento; tu manera de pensar, sentir y hablar. Estos conceptos básicos crean las condiciones y acontecimientos en tu diario vivir. Los pensamientos, los sentimientos y las palabras son el poder creador en el ser humano, lo creas o no, ello actúa como un imán, atrayendo hacia ti todo lo que haces y expresas.

Lo que tú crees se convierte en verdad para ti y nunca será la misma verdad para los demás, pero existen códigos de conducta que se aplican para todos, si es que deseamos tener una verdadera armonía en nuestras vidas y con los demás... Observa pues cómo es y ha sido tu vida hasta ahora, y saca tus propias conclusiones. Luego, pregúntate si es eso lo que quieres para el futuro.

A continuación, algunas sugerencias para una vida feliz, en paz y armonía. Reflexiona sobre ellas y extrae todo lo que te sea útil para mejorar tu calidad de vida.

- ◆ Abandonar cuanto antes la postura de víctima... Salir del "pobre de mí".
- ◆ Dejar de lado los caprichos.
- ◆ Abandonar la costumbre de quejarse y criticar.
- ◆ Dejar de ver y hablar del lado oscuro de la vida, como si fuese la única realidad.
- ◆ Aprender a aceptar con dignidad las cosas que no podemos cambiar.
- ◆ Procurar siempre tener pensamientos positivos y sentimientos nobles.
- ◆ Dejar de vivir añorando el pasado.
- ◆ Aprender a perdonarse y perdonar.
- ◆ Vivir en el presente.
- ◆ Ser auténticamente uno mismo en todo momento.
- ◆ No vivir preocupado por el futuro.
- ◆ No vivir solo para sí mismo, no vivir totalmente para los demás, cuando estos pueden valerse de sí mismos.
- ◆ Tener confianza en sí mismo y en el proceso de la vida (fe).
- ◆ Aprender a estar en armonía con uno mismo.
- ◆ Disfrutar del silencio y de los momentos de soledad.



¹ De Todo un Poco (5 de mayo de 2016). ¿Cómo vivir en armonía contigo mismo y con los demás? Recuperado de <http://rualonso.blogspot.pe/search/label/Autoestima>

- ◆ Tomarse tiempo para descansar, recrearse, relajarse y meditar.
- ◆ No ser posesivo ni dominante.
- ◆ No pretender cambiar a los demás.
- ◆ No preocuparse... ¡Ocuparse!
- ◆ Ser sincero consigo mismo y con los demás.
- ◆ No culpar a los demás por todo lo que nos pasa y asumir la propia responsabilidad.
- ◆ Saber reconocer los propios errores y defectos.
- ◆ Trabajar interiormente para autosuperarse.
- ◆ No sentirse superior ni inferior a nadie.
- ◆ No compararse con los demás.
- ◆ Trabajar para liberarse de culpas, miedos y apegos.
- ◆ Aceptarse tal como uno es y cambiar lo que no nos agrade.
- ◆ Tratar de no crearse necesidades que no sean de verdad imprescindibles.
- ◆ No vivir compitiendo con los demás.
- ◆ No contar nuestros problemas y desgracias para provocar lastima en los demás.
- ◆ No buscar ser el centro de atención y hablar lo menos posible de sí mismo.
- ◆ Hablar poco, practicar el silencio y aprender a escuchar.
- ◆ No invadir la intimidad de los otros, crearse la propia y cuidar que no la invadan.
- ◆ Aprender a diferenciar entre lo que nos gusta... Y lo que nos conviene.
- ◆ No juzgar a los demás, saber que cada quien tiene sus propios defectos por trabajar.
- ◆ No esperar a que cambien los demás para cambiar uno mismo.
- ◆ No dirigir la vida de los demás o pretender que sean felices a nuestra forma.
- ◆ No dar la información que la otra persona no está dispuesta a recibir.
- ◆ No ser portador de chismes y malas noticias.
- ◆ No cargar al otro con nuestras penas y problemas.
- ◆ Cambiar la queja por el agradecimiento a la vida.
- ◆ Ser portador de alegría y buenas nuevas.
- ◆ No actuar por impulsos y aprender a reflexionar sobre todo lo que nos pasa.



- ◆ No poner la atención en lo que nos hace daño, sino en lo que nos beneficia.
- ◆ No buscar la aprobación de los demás para sentirnos bien.
- ◆ Averiguar que queremos de la vida y apuntar hacia esa meta sin desistir.
- ◆ Mas que perseguir a los demás para hacer justicia, tratar de ser justo uno.
- ◆ No sembrar discordia en el corazón ajeno, no admitirla en el propio.
- ◆ No dirigir y mantener el pensamiento, en aquellos recuerdos que exacerban el odio y el resentimiento, sino en los que nos ayudan a salir de ellos.
- ◆ No discutas por imponer tus ideas... ¡Vívelas tú! .



Taller 2

Género, estereotipos y masculinidades

Capacidad

Analiza cómo la construcción social de género influye en la vivencia de ciertos patrones de comportamiento con el fin de promover relaciones más equitativas entre el varón y la mujer.

Indicadores de logro

- ◆ Relaciona el proceso de socialización con la forma de vivir como varón y mujer en un cuadro comparativo.
- ◆ Asume compromisos para promover relaciones equitativas entre varones y mujeres.



Contenido temático

Concepto de género. Sexo y género. Relaciones de género. Proceso de socialización de género. Estereotipos de género. Desigualdad de género y violencia hacia las mujeres. Diferencia entre igualdad y equidad de género. Cómo promover relaciones equitativas de género.



Género, estereotipos y masculinidades

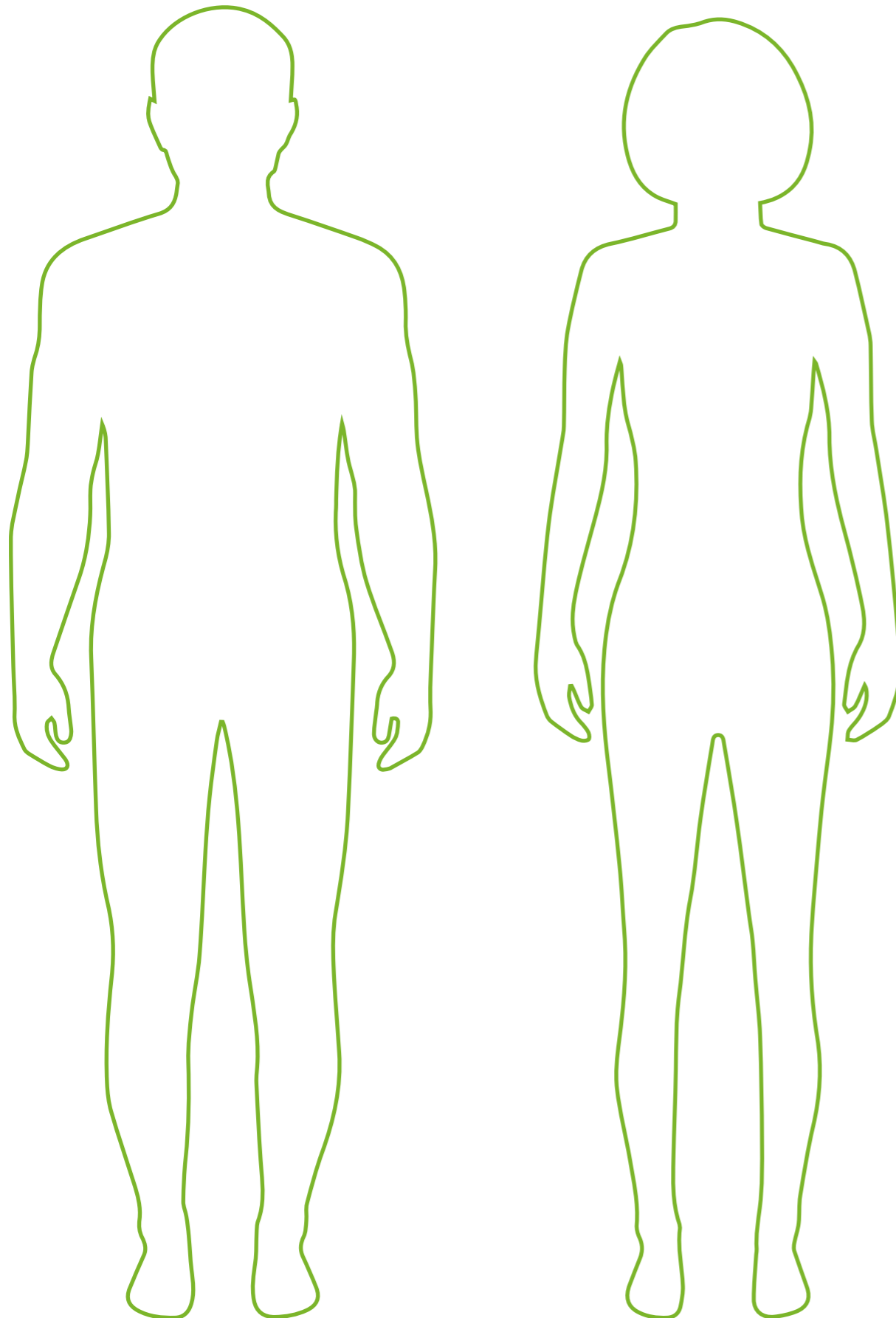
| Fase | Momento | Actividad | Evaluación de proceso | Recurso didáctico | Producto | Tiempo |
|--------|-----------------------------|---|--------------------------------------|--|---|--------|
| Inicio | Recuperando saberes previos | Motivación El/la facilitador/a dará la bienvenida a los participantes. Indicará que firmen la lista de asistencia. Recordará las normas de convivencia. Y presentará de la agenda del taller. | Participación y trabajo cooperativo. | Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote con normas de convivencia Agendas del taller | Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas | 10' |
| | | El/la facilitador/a organiza equipos de trabajo (4 o 5 participantes del mismo sexo). Se indica al equipo de varones que dibujen la silueta de una mujer en todo el papelote y las mujeres que dibujen la silueta de un varón. Cada equipo según corresponda pondrá como título del papelote la frase: "Las mujeres son...", "Los hombres son...". Dentro de las siluetas registrarán las características más significativas que se atribuyen a sí mismas/os por el hecho de ser varón o ser mujer. | Participación y trabajo cooperativo | Papelotes Plumones Masking tape Siluetas de un varón y una mujer | Descripción de las características de los varones y mujeres en las respectivas siluetas | 20' |
| | | Luego el/la facilitador/a pide a las/los participantes que intercambien las siluetas. Cada grupo revisa las características descritas en los papelógrafos, las socializan y llegan a un consenso sobre cuáles corresponden tanto al varón como a la mujer colocando un aspa. | Participación y trabajo cooperativo | Plumones Masking tape Siluetas con las descripciones de las características de los varones y las mujeres, respectivamente. | Consenso de las características comunes a los varones y las mujeres marcadas en el papelote | 10' |
| | | El/la facilitador/a pide a los grupos observar las características que parecen estar atribuyéndose a ambos géneros. Establece un diálogo entre los equipos y se anota en un papelote las afirmaciones en las que se logra un consenso y las que son discutibles. | Participación oral. | Papelotes Plumones Masking tape | Conclusiones del diálogo escritas en un papelote | 10' |

| | | | | | | |
|---------|----------------------------------|--|---|---|---|-----|
| Proceso | Construyendo nuevos aprendizajes | El/la facilitador/a proyecta el video "Construyendo igualdad". Se solicita a las/los participantes que desarrollen un análisis del video observado y se les plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué les ha parecido el video? ¿Por qué Juan le dice a María que la dejará ganar "solo por ser mujer"? ¿Por qué a las mujeres y a los varones se les exige ciertos comportamientos? | Observa y análisis el video. Contesta la interrogante | DVD Video "Construyendo igualdad", 10' Parlantes Proyector multimedia. | Respuestas con nivel crítico que encauza el tema | 25' |
| | | El/la facilitador/a realiza la exposición poniendo énfasis en los conceptos de estereotipos de género, prejuicios de género, mitos y etiquetas de género, desigualdad de género, relación entre desigualdad de género y violencia, discursos justificantes de la violencia, además entrega información impresa. El/la facilitador/a fomenta el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición. | Exposición del tema Participación oral | Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos. | Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema | 20' |
| | | El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que elaboren un cuadro comparativo sobre la igualdad y equidad de género. Tratar de responder a las siguientes afirmaciones: "Lo que nos diferencia realmente a varones y mujeres es..." y "Las diferencias socialmente creadas entre ambos son...". El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que socialicen los cuadros elaborados. | Participación y trabajo cooperativo Exposición de los cuadros comparativos | Fotocopia del cuadro comparativo Cuadros comparativos sobre la igualdad y equidad de género desarrollados | Cuadro comparativo sobre la igualdad y equidad de género desarrollado y socializado | 30' |
| | | El/la facilitador/a proyecta el video "Construyendo igualdad". Se solicita a las/los participantes que desarrollen un análisis del video observado y se les plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué les pareció el video? ¿Por qué Juan le dice a María que la dejará ganar "solo por ser mujer"? ¿Por qué a las mujeres y a los varones se les exige ciertos comportamientos? | Observa y analiza el video Contesta la interrogante | Video "Construyendo igualdad" 10'.14" en https://www.youtube.com/watch?v=1J-CRFlx5Ayo Parlantes Proyector multimedia | Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema | 15' |

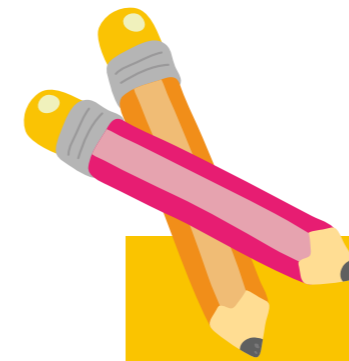
| | | | | | | |
|--------|--------------------------------------|--|---|---|--|-----|
| Cierre | Aplicando lo aprendido Compromiso | El/la facilitador/a, considerando el trabajo realizado y las experiencias comentadas, sintetiza y refuerza información sobre los estereotipos de género y resalta las ideas centrales. | Exposición de las ideas fuerza del tema Participación oral | Proyector multimedia PPT: Ideas fuerza sobre género y estereotipo | Ideas centrales del tema reforzadas | 10' |
| | | El/la facilitador/a pide a las/los participantes que contesten la siguiente pregunta orientadora: ¿Qué necesitamos para convivir en igualdad de derechos y responsabilidades, es decir, en equidad de género? | Contesta la interrogante. | Lapiceros Hojas | Respuesta con nivel crítico que van cerrado el tema. | 20' |
| | | El/la facilitador/a pregunta a las/los participantes: ¿Qué les ha parecido el taller? ¿Cómo se han sentido con el trabajo realizado? ¿Cómo van aplicar lo aprendido en su vida diaria? | Expresan sus respuestas en forma escrita. | Hoja de preguntas Hojas Lapiceros | Conclusiones personales del tema (metacognición) | 10' |
| | | El tutor pide a las/los participantes que elaboren sus compromisos para vivir la equidad de género y los van colocando en la pizarra. | Escriben los compromisos y los pegan en la pizarra. | Tarjetas de cartulina de colores de 30 cm x 7 cm, para escribir los compromisos | Compromisos elaborados y socializados | 10' |



Anexo 2.1: Siluetas de un varón y una mujer



Anexo 2.2: Cuadro comparativo sobre igualdad y equidad de género



| | Hombre | Mujer |
|-------------------------------------|--------|-------|
| Lo que nos diferencia realmente | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Las diferencias socialmente creadas | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Anexo 2.3: Género y estereotipos

¿Qué es el género?

La palabra género es una traducción del vocablo inglés *gender*. Este término, difundido a partir de los años 80, pretende evidenciar el hecho de que los roles masculinos y femeninos no están determinados por el sexo (es decir, por las características biológicas), sino que van evolucionando en función de las diferentes situaciones culturales, sociales y económicas. Las relaciones de género, por lo tanto, tienen una base cultural; es la sociedad quien define las actividades, el estatus, las características psicológicas, etc., de cada uno de los géneros. El concepto de género es un concepto social. Parte de las supuestas diferencias biológicas entre los sexos y define más particularmente tales diferencias, así como las desigualdades entre los roles que se asignan a los varones y mujeres en función del contexto socioeconómico, histórico, político, cultural y religioso de las diferentes sociedades en las que viven esos varones y mujeres. Las diferencias sexuales en sí mismas no son la causa de las desigualdades entre las personas, ni las justifican. Es la cultura quien interviene, creando identidades diferentes para cada uno de los sexos o lo que es lo mismo, elaborando los sistemas de género².

La noción de género como categoría social se refiere a las relaciones sociales desde el punto de vista de las relaciones de poder y subordinación que se establecen entre varones y mujeres a partir de las elaboraciones culturales sobre lo que se supone que es ser varón o ser mujer. Elaboraciones estructuradas a partir de las diferencias biológicas entre los sexos, que se conciben como naturales, ahistóricas, inmutables y determinantes de los comportamientos y que, precisamente, sirven para reproducir y sostener las desigualdades. Según Joan Scott

(citado por Di Marco y Faur³) la definición de género tiene dos partes interrelacionadas, la primera de las cuales refiere que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos. Esta definición está constituida por cuatro elementos interrelacionados: los sistemas simbólicos, es decir, cómo las sociedades representan el género; los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos que se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que se instalan como las únicas posibles; las instituciones y organizaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política; los procesos de construcción de la identidad de género en organizaciones sociales y representaciones culturales históricamente específicas.



2 ACSUR-Las Segovias (2006). Cuestiones esenciales sobre género. Conceptos básicos. Recuperado de https://www.unirioja.es/igualdad/archivos/Cuestiones_de_Genero.pdf

3 Di Marco, G.; Faur, E., y Méndez, S. (2005). Relaciones de género y de autoridad. En G. Di Marco, Democratización de las familias. Estrategias y alternativas para la implementación de programas sociales. Buenos Aires: Unicef.

Diferencias entre sexo y género.

El sexo pertenece al dominio de la biología. Hace referencia a las diferencias biológicas entre el hombre y la mujer (que normalmente no podemos cambiar). Los seres humanos nacen sexuados. El sexo determina las características físicas, mientras que la socialización condiciona los comportamientos, los valores, las diferentes expectativas según seamos mujeres u hombres. El género agrupa los roles y las funciones asignadas respectivamente a mujeres y hombres. De esta forma, cada sociedad desarrolla una definición de los sistemas de género⁴.

De acuerdo con el Glosario de Términos para la implementación del Plan Nacional Contra la Violencia hacia la Mujer 2009-2015⁵, Género se refiere al conjunto de características socioculturales que se atribuyen a hombres y mujeres a partir de sus diferencias sexuales (biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas). Se expresa en roles asignados (mujeres: reproducción, hombres: producción), en los espacios con los que se les identifica (hombre-espacio público, mujeres-espacio privado) y en los atributos de personalidad que se les asignan convencionalmente (hombres: ejercicio de poder, agresividad, fuerza, competencia y razón; mujeres: sumisión, obediencia, dulzura, debilidad, emoción, sacrificio y renuncia).

El sexo se refiere a las diferencias y características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas sobre las que se define a los seres humanos como varones o mujeres. El sexo está determinado biológicamente y el género es la manera

como socialmente aprendemos y nos enseñan a ser mujeres y a ser varones⁶. A partir de las diferencias biológicas entre varones y mujeres, es decir del sexo, se ha ido definiendo el género como un conjunto de características de lo femenino y lo masculino, sobre la base de patrones socioculturales. El género al ser aprendido puede ser modificado, siendo importante el promover que varones y mujeres tengan las mismas posibilidades de desarrollarse plenamente.

Procesos de socialización de género.

Se llama socialización al proceso mediante el cual las personas adquieren las conductas, creencias, valores, normas y motivos apreciados por el grupo cultural al que pertenecen (Mussen, Conger y Kagan, 1982). Al nacer, los niños y las niñas tienen una enorme gama de potencialidades de conducta, sin embargo, ambos adoptan aquellas características de identidad que responden a las aceptadas por su grupo social, religioso, étnico, de clase o de género, según lo consideran adecuado⁷.

La cultura en la cual crece y se desarrolla el niño o la niña proporciona tanto los métodos como los contenidos de la socialización, la forma como se les entrenará, así como las características de personalidad, de identidad, los motivos, las actitudes y los valores que adquirirán. Cada cultura establece sus reglas de vida colectiva para proporcionar satisfacción a las necesidades básicas de sus miembros. Es en este proceso, que se reproducen las diferencias entre los géneros, es decir los patrones de comportamiento que han generado las desventajas de las mujeres respecto a los hombres en nuestro contexto social⁸.

4 ACSUR-Las Segovias, op. cit.

5 MIMDES (2010). Glosario de términos del PNCVHM. 2009-2015. [Documento interno].

6 Minedu (2010). Cuaderno de orientación. Conversando sobre sexualidad con nuestras hijas e hijos. Tutoría y orientación educativa. Lima: Minedu.

7 Tamayo Garza, J. (2009). Manual de equidad de género para docentes de educación primaria. Nuevo León: Instituto Estatal de las Mujeres.

8 Ídem.

El proceso de socialización es complejo en sí mismo y cada persona participa en la construcción de su propia identidad y personalidad al interactuar por un lado varios mecanismos de socialización, y por otro, al influir en ellos.

Los hombres y las mujeres se relacionan de formas diferentes según sean las condiciones sociales, las estructuras y lo que unos y otras albergan en sus estructuras cognitivas y su mundo vivencial. Las personas interiorizan los roles de género a partir de las relaciones que establecen con los demás, concretándose en un consenso sobre el género que determina la construcción de la subjetividad.

Los principales agentes de socialización son las familias, el ámbito escolar, el grupo de iguales y los medios de comunicación. En



la actualidad, la realidad que muestran las últimas investigaciones, es que los grupos familiares han perdido gran parte de su poder socializador por múltiples factores, de tal manera que en ocasiones se pretende y se espera que la escuela asuma y logre lo que al grupo familiar ya no le es posible hacer (Bolívar, 2007)⁹.

A lo largo de toda la infancia y sobre todo por la influencia que ejercen sobre ellos y ellas las personas adultas más cercanas -madre, padre, maestros y maestras- los estereotipos de género llegan a establecer distinciones ligadas al sexo biológico en diferentes dimensiones de la persona (Serbin, Powlishta y Gulko, 1993).

Se dice que los varones se caracterizan por ser fuertes y por su capacidad para proteger a las mujeres; se cría entonces a los niños varones para que cumplan con esta imagen, reprochándoles y castigándoles si dan muestras de temor o no quieren pelear, y elogiándolos y premiándolos si son peleadores y no expresan temores. Después de varios años de entrenamiento, los jóvenes y luego los varones, aunque no se sientan así tienen que actuar de acuerdo con ese mandato para no ser sancionados socialmente.

Las niñas mujeres reciben el mensaje contrario en su crianza: que ellas son débiles y frágiles, que no pelean y que son los varones los que tienen que sacar la cara por ellas e, igualmente, luego de años de entrenamiento, tienen que actuar respondiendo a esta imagen.



9 Ídem.



| Mecanismos de socialización de género en la familia | Mecanismos de socialización de género en la escuela |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● El control de la agresividad: a los niños se les enseña a ser rudos y agresivos mientras que a las niñas se les estimula a ser delicadas y pasivas. En caso de algún enfrentamiento o pelea se estimula al varón a que responda mientras que a la niña se le inhibe. ● El juego: las niñas juegan a la cocinita, los varones juegan con carritos y soldaditos. ● El control de la expresión de sentimientos: a los niños se les dice que ellos no deben llorar, mientras que esto es aceptado en las niñas. ● El control de las salidas o permisos: se pone de manifiesto una actitud permisiva en el caso de los niños y restrictiva en el caso de las niñas. A estas se las limita en su autonomía, lo cual las hace más vulnerables al no adquirir experiencias en la vida por no tener mayores relaciones con otras personas. Por el contrario, la excesiva permisividad a los hijos varones puede conllevar el riesgo de la pérdida de control sobre ellos. ● La asignación de los quehaceres domésticos: especialmente se encarga a las hijas mujeres, muchas veces afectando su desarrollo personal y sus posibilidades de educación. ● Las normas que se transmiten en relación con la sexualidad y la concepción de la virginidad: se estimula a que las mujeres sean recatadas y tarden en iniciar sus relaciones sexuales, mientras que a los varones se les estimula para que se adelante la iniciación. | <p>La selección y organización de los contenidos del currículo: qué se elige y qué se omite, y quién tiene el poder de seleccionar o intervenir en su modificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El modo y el sentido de la organización de las tareas académicas, así como el grado de participación de los alumnos y alumnas en la configuración de las formas de trabajo. ● Las formas y estrategias de valoración de la actividad de los alumnos y alumnas. ● Los mecanismos de distribución de recompensas como recursos de motivación extrínseca y la forma y grado de provocar la competitividad o colaboración. ● El "currículum oculto" (Atable, 1993): normas y valores, actitudes en general, frente a la técnica, las personas (hombres y mujeres), la ciencia etc. ● Relaciones interpersonales, profesor alumno, alumna-alumno. <p>Las expectativas, esquemas, proyectos de las/los docentes respecto a sus alumnos y alumnas.</p> |

Roles de género

Los roles de género son asignaciones que la sociedad y la cultura de una región determinada establecen para varones y mujeres. Tal es así, que lo que en un lugar se considera como una función eminentemente masculina, en otra, suele vérselo igualmente realizada tanto por varones como por mujeres. La desigualdad en los roles de género impiden que tanto los varones como mujeres puedan disfrutar de distintas experiencias y realizarse plenamente como personas. Tanto los varones, como las mujeres, tienen los mismos derechos a desarrollar sus potenciales, contando con oportunidades iguales para asumir distintas funciones en su familia y comunidad¹⁰.

Estereotipos de género

Son las ideas compartidas por un grupo extenso de personas que asignan de manera arbitraria características a un grupo social determinado, de acuerdo con su raza, sexo, orientación sexual, procedencia y edad (DITOE, 2008). Los estereotipos de género colocan a la mujer en condiciones de desventaja, fomentando en ellas sentimientos de inferioridad que afectan su bienestar, salud y desarrollo. El varón también se ve afectado por estos estereotipos porque es sometido a fuertes presiones de tipo competitivo. La imagen que se construye socialmente de él lo puede llevar a comportamientos poco saludables. Los estereotipos de género refuerzan relaciones de género que son relaciones de poder, en la mayoría de las sociedades estas relaciones son asimétricas y generan desigualdades en la condición y posición de varones y mujeres¹¹.

Discriminación por género en el Perú

En el Perú, tal como sucede en el resto del mundo, la presencia del sistema de género ha determinado que la situación social de la mujer evidencie las consecuencias de la discriminación por género. Esta discriminación se evidencia especialmente en los aspectos de educación, salud, acceso al mercado laboral, participación política y violencia.

Si bien en los últimos años se han dado una serie de cambios que están acortando las brechas de género, por ejemplo leyes, normas para promover la igualdad entre varones y mujeres, medidas para promover la participación femenina en los cargos públicos (DITOE 2008),¹² etc., todavía subsisten problemas y dificultades.

Equidad de género

Implica la formulación de políticas, programas y proyectos que incidan en los diferentes niveles de gobierno y agentes de socialización en un contexto cultural. En el país se han establecido políticas de género que son acciones que forman parte de las políticas sociales y políticas públicas y tienen el propósito de cerrar las brechas de inequidad de género, la desigualdad, la discriminación y la exclusión de la población femenina.

La promoción de la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres es una estrategia del Estado¹³ para reducir las brechas de género y otras brechas en el acceso a los derechos

a la salud, educación, trabajo, participación política, tecnologías y a eliminar toda forma de discriminación.

La normatividad interna que apunta a esta igualdad de género está consignada en la Ley N° 30364, Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar, establece que la Comisión Multisectorial de Alto Nivel, tiene entre sus funciones, hacer el seguimiento y monitoreo de los planes nacionales que aborden la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar; De conformidad con lo establecido en el numeral 8 del artículo 118 de la Constitución Política del Perú; la Ley 29158, Ley Orgánica del Poder Ejecutivo; la Ley 30314, Ley para prevenir y sancionar el acoso sexual en espacios públicos; la Ley 28983, Ley de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres; Decreto Supremo 009-2016-MIMP, que aprueba el Reglamento de la Ley 30364, Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar; Decreto Legislativo 1098, Decreto legislativo que aprueba la Ley de Organización y Funciones del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables; y su Reglamento de Organización y Funciones, aprobado por Decreto Supremo 003-2012-MIMP y sus modificatorias, Ley 28983 de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (2007); el “Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016-2021”, aprobado por Decreto Supremo 008-2016-MIMP (2016); la Segunda Política de Obligatorio Cumplimiento de las Entidades Públicas del Estado: Igualdad de Oportunidades, Decreto Supremo 027-2007-PCM); Ley 27492: Prevención y sanción del hostigamiento sexual.

Tanto los padres y madres como los maestros y maestras, con la participación de los niños, las niñas y adolescentes deben revisar sus prácticas y las creencias sobre las que estas se establecen para aportar al cambio que permitirá un desarrollo para varones y mujeres.



10 Minedu (2005). Conversando con las/los adolescentes de estilos de vida saludables, sexualidad y prevención de ITS/VIH y SIDA. Recuperado de http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/1155_UNIV194.pdf

11 Minedu (2010). Tutoría y orientación educativa. Propuesta para la formación de docentes en educación sexual integral. Lima: Minedu.

12 Ídem.

13 MIMDES. Presentación del MIMDES: Materia de género e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Taller para homogenizar criterios respecto a las Políticas Nacionales contenidas en el Decreto Supremo 027-2007-PCM. Mayo, 2009.

Anexo 2.4: Masculinidad

La masculinidad es el conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que socialmente se atribuyen a los varones en el marco de una sociedad, cultura y época determinada. En nuestro país, como en toda América Latina, el modelo hegemónico de masculinidad se presenta como un esquema en donde el varón se constituye como esencialmente dominante. Este modelo sirve para discriminar y subordinar a la mujer y a otros varones que no se adaptan a él (De Keijzer, 1997). Dicho modelo caracteriza a los varones como personas importantes, autónomas, fuertes, sexualmente activas, racionales, emocionalmente controladas, heterosexuales y proveedores del hogar, entre otros atributos. No todos los varones expresan el modelo hegemónico de masculinidad, más bien lo que se observa son varios modelos, por eso se habla de las “masculinidades”, las cuales se van

construyendo de acuerdo con las necesidades sociales y también por la interacción de “unos con otros”. La masculinidad adquiere diversos significados para el varón en distintas etapas de su vida. La sexualidad, el trabajo, la relación de pareja cambian si se trata de un adolescente, un adulto joven o un adulto mayor (Fuller, 2002)¹⁴.

Robert Connell propone que las masculinidades responderían a configuraciones de una práctica de género, lo que implica, al mismo tiempo: a) la adscripción a una posición dentro de las relaciones sociales de género; b) las prácticas por las cuales hombres y mujeres asumen esa posición; y c) los efectos de estas prácticas en la personalidad, en la experiencia corporal y en la cultura. Todo ello se produce a través de relaciones de poder, relaciones de producción y vínculos emocionales y sexuales, tres pilares presentes en distintas esferas de la vida social (familiar, laboral, política, educativa, etc.) y que resultan de gran fertilidad para el análisis de la construcción social de las identidades de género (Connell, 1995).

Para Sabina Deza¹⁵, el término masculinidades se refiere a los modos como los hombres son socializados, y a los discursos y prácticas que se asocian con las diferentes formas de ser varones. Plantea también que si bien existen múltiples maneras de ser hombre, nuestra cultura occidental todavía promueve un modelo de género que le otorga mayor valoración a lo masculino por sobre lo femenino, y que incentiva en los hombres ciertos comportamientos como la competitividad, la demostración de virilidad, la búsqueda del riesgo y el uso de la violencia en determinadas circunstancias.



¹⁴ Citado por el Minedu (2010). Propuesta para la formación de docentes en Educación Sexual Integral. Tutoría y orientación educativa. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5623>

¹⁵ Deza Villanueva, S. (2011). Módulo de capacitación para operadores de atención de víctimas de VFS. Aproximaciones sobre violencia familiar y sexual. Lima: Mimdes.

Construcción de la masculinidad y violencia

La identidad masculina igual que la femenina es una construcción cultural que se reproduce socialmente y, por ello, no puede definirse fuera del contexto en el cual se inscribe.

Esa construcción se desarrolla a lo largo de toda la vida, con la intervención de distintas instituciones (la familia, la escuela, el Estado, la Iglesia, etc.) que moldean modos de habitar el cuerpo, de sentir, de pensar y de actuar el género. Pero, a la vez, establecen posiciones institucionales signadas por la pertenencia de género. Esto equivale a decir que existe un lugar privilegiado, una posición valorada positivamente jerarquizada para estas identidades dentro del sistema de relaciones sociales de género¹⁸.

La masculinidad no es una sola, sino que se crean y recrean distintos tipos de masculinidades en función a las características personales y también a los espacios que los varones ocupan en su entorno social, económico y político. Desde este punto de vista, si bien se puede identificar un tipo de masculinidad hegemónico, este no necesariamente corresponde con el mayor número de varones que viven en una sociedad¹⁶.

De tal modo, comienza a circular la interesante idea de que los privilegios masculinos revisten una paradoja intrínseca, pues los hombres, exigidos a crecer y a mostrarse frente a otros como seres protectores, proveedores y poderosos (como seres prácticamente invulnerables), se sumergen en una suerte de blindaje emocional, de repliegue de un universo de sensaciones y se exponen continuamente a situaciones de riesgo que con frecuencia los ubican frente a escenas de violencia y de dolor (Kaufman, 1987).

Sabina Deza¹⁷ señala también que la masculinidad hegemónica puede ser machista o no machista. El machismo es un conjunto de creencias, costumbres y actitudes que sostienen que el hombre es superior: es la figura más importante, dueño del poder y representante del ser humano. (“Su palabra es la Ley”). A la mujer se le ve como si fuera inferior al hombre. Debe conformarse con ser madre, cuidar a los hijos y cuidar al esposo. Se justifica así que gane menos dinero que el hombre y que esté marginada de cargos públicos. Pueden existir masculinidades que no sean machistas. Por ejemplo, las masculinidades que estén a favor de la equidad de género y en contra de todas las formas de discriminación y violencia hacia las mujeres, son masculinidades no machistas.



¹⁶ Di Marco; G.; Faur, E., y Méndez, S., op. cit.

¹⁷ Deza Villanueva, op. cit.

¹⁸ Faur, E. (2005). Masculinidades y familias. En G. Di Marco, Democratización de las familias. Estrategias y alternativas para la implementación de programas sociales. Buenos Aires: Unicef.

Diversas investigaciones sobre la construcción social de la masculinidad plantean la existencia de un modelo hegemónico que hace parte de las representaciones subjetivas tanto de hombres como de mujeres, y que se convierte en un elemento fuertemente orientador de las identidades individuales y colectivas. Este modelo hegemónico opera al mismo tiempo en dos niveles: en el nivel subjetivo, plasmándose en proyectos identitarios, a manera de actitudes, comportamientos y relaciones interpersonales; y en el nivel social, afectando la manera en que se distribuirán -en función del género- los trabajos y los recursos de los que dispone una sociedad¹⁹.

Entre los atributos de la masculinidad hegemónica contemporánea, estudios realizados en distintos países latinoamericanos coinciden en resaltar componentes de productividad, iniciativa, heterosexualidad, asunción de riesgos, capacidad para tomar decisiones, autonomía, racionalidad, disposición de mando y solapamiento de emociones -al menos, frente a otros hombres y en el mundo de lo público- (Viveros, 2001; Valdés y Olavarría, 1998; Ramírez, 1993, y otros)²⁰.

La identidad masculina no se construye a sí misma sino como parte de una relación "masculino-femenino". Los varones construyen su identidad masculina en dependencia de estos esquemas de oposición y en referencia respecto de lo que es la no-feminidad. De tal modo, ser un "verdadero varón" es no ser mujer ni femenino (Badinter, 1993; Kimmel, 1997).

En esta relación masculina - femenino, se encuentra una serie de falacias o preconceptos. Por un lado, esta dicotomía suele asociarse a dos polos de características opuestas. Por otro lado, este sistema de

oposiciones binarias presenta una doble particularidad: no solo se considera que las características más valoradas en el mundo occidental moderno coinciden con lo socialmente atribuido a lo masculino, sino que además se suelen crear estereotipos al considerar que varones y mujeres efectivamente son así y no admiten rasgos del otro polo dentro de sí²¹.

Para entender la forma en que se socializa en el modelo de masculinidad hegemónica hay que referirse al concepto de patriarcado²², este, además de hacer referencia a una forma de organización social caracterizada por relaciones de poder, constituye una manera de pensar y de actuar, que hace daño tanto a los varones como a las mujeres. El patriarcado se sigue reproduciendo a través de las instituciones sociales. Ese proceso se llama socialización de género patriarcal y a través de él los varones reciben mensajes y "encargos" específicos. En todas las sociedades patriarcales se han encontrado cuatro encargos básicos asignados a los hombres. David Gilmore (1995, p. 43) dice que estos son:



19 Ídem.
20 Ídem.
21 Faur, op. cit.
22 Deza Villanueva, op. cit.

- ◆ Ser proveedor: algunos varones creen que por, ser los proveedores, las parejas deben hacer lo que ellos digan, algo así como: "Mientras yo sea el que traiga la comida a la casa, usted tiene que cumplir con lo que yo digo".
- ◆ Ser protector: con frecuencia los varones manejan esta protección como control hacia las mujeres, procurando que sean dependientes de ellos y que demuestren que los necesitan. De esta forma, proteger es entendido por los varones como una función que se cumple desde el poder.
- ◆ Procrear: este encargo destaca la capacidad reproductiva del varón, algo así como ser hombre es fecundar. La paternidad se constituye, de este modo, en la base del patriarcado. De aquí surge el mito de que un verdadero hombre debe tener hijos, especialmente hijos varones.
- ◆ Autosuficiencia: Significa hacer todo solo y no necesitar ayuda. La más importante forma de autosuficiencia es la económica, pero también se extiende a otras áreas de la vida. No solo los varones aprenden estos encargos. Las mujeres también son socializadas para esperar y exigir esos encargos de los varones, ya que precisamente en el patriarcado, la forma de crianza de los varones es complementaria con la forma de crianza de las mujeres.

Otro investigador que trabaja el tema de la masculinidad hegemónica asociada a la violencia es Michael Kaufman (1999), quien propone las 7 P de la violencia de los hombres:

1. Poder patriarcal.
2. Percepción de derecho a los privilegios.

3. Permiso: costumbres sociales, códigos legales permisivos y creencias que aceptan la violencia.
4. Paradoja del poder de los hombres: las formas en que los hombres han construido su poder social e individual son, paradójicamente, la fuente de una fuerte dosis de temor, aislamiento y dolor para ellos mismos.
5. Armadura psíquica de la masculinidad.
6. Masculinidad como una olla psíquica de presión.
7. Pasadas experiencias.

Igualmente, en el ámbito nacional M.A. Ramos²³, sostiene, en relación con la construcción de la masculinidad hegemónica y su vínculo con la violencia, que se socializa a los varones con la idea de que ser varón es más importante que ser mujer. Son informados de su superioridad a través de:

- ◆ Captación de la importancia del padre en casa.
- ◆ Probable trato preferente sobre las mujeres.
- ◆ Captación, en el medio, de la importancia de los varones y de las ocupaciones de ellos.
- ◆ Percepción, en los medios de comunicación, de qué roles protagónicos, de mando, son desempeñados por varones.
- ◆ Aprende rol dominante: de autoridad frente a mujeres y rol protector base de masculinidad.

23 Ramos Padilla, M. Á. (2008). El género para entender la violencia contra la mujer. Presentación en el curso Articulación y Consenso Intersectorial para la Intervención en Violencia.

- ◆ No mostrar debilidad ni sentimientos en contra de objetivos de control: dolor, temor, ternura, afecto, compasión.
- ◆ Insensibilidad masculina: incapacidad de identificar estos sentimientos, menos de percibirlos en otros. Coraza hacia sí y hacia los demás.
- ◆ Sentimientos no desaparecen. Se forma una vigilancia represiva desde el subconsciente: violencia contra uno mismo.
- ◆ El verdadero temor es ser avergonzados o humillados delante de otros varones.
- ◆ Miedo a la burla de los otros, vergüenza ante actos aparentemente poco viriles. La violencia como un recurso para afirmar la masculinidad y para recuperar una identidad "superior".

Crisis de la masculinidad hegemónica

Los "encargos" culturales señalados, vividos de manera extrema, son formas de mantener el poder de los varones sobre las mujeres.



24 Deza Villanueva, op. cit.

Si un varón siente que no cumple con esos encargos, siente que está en crisis su masculinidad y su identidad como hombre. Sin embargo, los cambios sociales actuales han llevado a modificar las cosas²⁴.

- ◆ La liberación femenina abrió el espacio de lo público para las mujeres. Cada vez, ellas alcanzan mayores niveles de instrucción, lo que las coloca en mejores condiciones que nunca para obtener cargos y posiciones de responsabilidad.
- ◆ La crisis económica y el desempleo. Muchos varones no pueden cumplir con el rol de proveedor.
- ◆ Debido a la incorporación de las mujeres al mercado laboral fuera del hogar, muchas mujeres asumen el papel de proveedoras en su familia.
- ◆ Los procesos de independencia y autonomía de las mujeres hacen que muchas ya no necesiten un hombre que las proteja desde el poder y menos aún desean un hombre controlador.

Por otro lado, los modernos anticonceptivos les quitan a los varones la posibilidad de controlar la fecundidad de sus parejas. Ahora la sexualidad de sus parejas escapa de su control. Hay una suerte de devaluación social de la tradicional figura masculina, la brecha entre su realidad y las expectativas sociales que provoca una verdadera crisis en las relaciones de género, junto con un creciente proceso de conciencia de varones y mujeres, de la importancia de un replanteamiento de los roles asignados socialmente para el bienestar de todas/os.



Taller 3

Pautas de crianza

Capacidad

Analiza críticamente las relaciones de comunicación, autoridad y pautas de crianza que se establece en la familia.

Indicadores de logro

- ◆ Recuerda las frases que le demostraba el cariño y afecto de sus madres y padres y/o las que él o ella les dicen ahora a sus hijas/os.
- ◆ Reconoce la importancia del afecto en la crianza diferenciándolo de la sobreprotección.
- ◆ Identifica las pautas de crianza que debe manejar como madre y padre de familia en las distintas etapas de desarrollo de sus hijas/os para promover en ellas/os los factores protectores.
- ◆ Elabora una lista de pautas crianza que va a poner en práctica en su vida diaria en relación con las necesidades básicas y afectivas de las/los niñas/os.

Contenido temático

Necesidades básicas y afectivas de las/los niñas/os. La nutrición afectiva hacia las/los niñas/os. Factores protectores de las pautas de crianza. Patrones culturales de crianza.





Pautas de crianza

| Fase | Momento | Actividad | Evaluación de proceso | Recurso didáctico | Producto | Tiempo |
|---------|----------------------------------|---|--|---|--|--------|
| Inicio | Recuperando saberes previos | Motivación El/la facilitador/a da la bienvenida a los participantes. Indica que firmen la lista de asistencia. Recuerda las normas de convivencia y presenta la agenda del taller. | Participación y trabajo cooperativo. | Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote de las normas de convivencia Agenda del taller | Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas | 10' |
| | | | Contestan las interrogantes | DVD Video musical: Juanes, la historia de Juan Parlantes Proyector multimedia Papelotes Plumones | Frases evocadas y registradas en un papelote | 20' |
| | | | Participación oral | Papelógrafo con las frases evocadas y registradas Papelotes Plumones | Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema | 10' |
| Proceso | Construyendo nuevos aprendizajes | El/la facilitador/a proyecta el video "No es maña". Luego, solicita a las/los participantes que lo analicen y les plantea las siguientes interrogantes: ¿Por qué muchas madres y muchos padres etiquetan a sus niños/niñas de "mañosos"? ¿Cómo saber lo que les pasa a las/los niñas/os? ¿Qué | Observa y analiza el video. Contesta las interrogantes. | DVD Video "No es maña" (5'50") Parlantes Proyector multimedia | Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema | 20' |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|-----|
| | | | | | habilidades desarrollamos en las/los niñas/as cuando les enseñamos a entender sus sentimientos y emociones? ¿Por qué es importante que las madres y los padres hablen de manera calmada cuando sus niñas/os están teniendo un comportamiento erróneo? | | | | |
| | | | | | El/la facilitador/a orienta que formen grupo de cuatro o cinco participantes. El/la facilitador/a elabora previamente tarjetas con los conceptos claves a trabajar: - Necesidades básicas y afectivas de las/los niñas/os. - La nutrición afectiva hacia las/los niñas/os. - Factores protectores de las pautas de crianza. - Patrones culturales de crianza. -La tarjeta que elijan es el tema, que trabajará el grupo. Se presentará mediante un mapa conceptual. Se presentan sus trabajos al pleno. | Trabajo cooperativo. Elaboran un organizador visual. Participación oral. | Tarjetas con los conceptos claves Hojas A4 de colores impresas con los contenidos del tema. | Organizadores visuales elaborados | 15' |
| | | | | | El/la facilitador/a realiza la exposición del tema: Necesidades básicas y afectivas de las/los niñas/os. La nutrición afectiva hacia las/los niñas/os. Factores protectores de las pautas de crianza, utilizando un PPT de los contenidos y entrega información impresa. El/la facilitador/a fomenta el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición. | Exposición del tema Participación oral | Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos | Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema | 20' |
| | | | | | El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que forme grupos de cuatro o cinco. Cada grupo elaborará un cuadro de doble entrada sobre el significado de afecto y sobreprotección, tomando en cuenta las respuestas a las interrogantes anteriores. | Participación y trabajo cooperativo | Cuadro de doble entrada Respuestas anteriores | Cuadro de doble entrada sobre afecto y sobreprotección | 20' |

| | | | | | | |
|--------|-----------------------------------|--|--|--|---|-----|
| | | El/la facilitador/a orienta a las/ los participantes para socializar sus cuadros de doble entrada. | Exposición de los cuadros de doble entrada | Cuadro de doble entrada sobre afecto y sobreprotección | Cuadro de doble entrada socializado | 10' |
| | | El/la facilitador/a pide a las/ los participantes que a partir de lo expuesto identifiquen las pautas de crianza que debe manejar como madre y padre de familia en las distintas etapas de desarrollo de sus hijas/os para promover en ellas/os a través de un cuadro de doble entrada. | Elabora cuadro de doble entrada | Cuadro de doble entrada | Cuadro de doble entrada: Pautas de crianza frente a necesidades básicas y afectivas | 20' |
| Cierre | Aplicando lo aprendido Compromiso | El/la facilitador/a, considerando el trabajo realizado y las experiencias comentadas, sintetiza y refuerza el concepto sobre los factores protectores de las pautas de crianza y elabora con las/los participantes una lista de estos. | Participación oral | Papelotes Plumones Masking tape | Lista de factores protectores | 10' |
| | | El/la facilitador/a pide a las/ los participantes que elaboren un eslogan donde plasmen las pautas de crianza que se debe manejar como madre y padre de familia en las distintas etapas de desarrollo de sus hijas/os para promover en ellas los factores protectores. | Elaboran los eslóganes. | Papelotes Plumones Masking tape | Eslogan sobre pautas de crianza y factores protectores | 15' |
| | | El/la facilitador/a realiza las siguientes interrogantes a las/ los participantes: ¿Qué he reflexionado hoy? ¿Cómo se han sentido con el trabajo realizado? ¿Cómo aplicaran los contenidos en su trabajo como docentes? Luego, pide a las/los participantes que compartan sus respuestas de manera voluntaria. | Expresan sus respuestas en forma escrita. | Hoja de preguntas Hojas Lapiceros | Conclusiones personales del tema (metacognición) | 10' |
| | | El/la facilitador/a solicita a las/ los participantes que elaboren su compromiso a partir de un eslogan que quieran profundizar para promover los factores protectores de las pautas de crianza. | Escriben los compromisos. | Hojas. Lapiceros. | Compromisos elaborados | 10' |

Anexo 3.1: Cuadro comparativo sobre afecto y sobreprotección



| Afecto | Sobreprotección |
|--------|-----------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Anexo 3.2: Cuadro de doble entrada de pautas de crianza

Cuadro de doble entrada de pautas de crianza elaboradas frente a necesidades básicas y afectivas elaborados, según su etapa de desarrollo.

Primero marca con un aspa al grupo etario que corresponde. Luego, coloca la pauta de crianza de acuerdo con la que corresponde.

Grupo etario: 6 a 7 8 a 9 10 a 11

| Pautas de crianza | Necesidades básicas | Necesidades afectivas |
|------------------------|---------------------|-----------------------|
| Mujeres | | |
| Hombres | | |
| Semejanzas entre ambos | | |

Anexo 3.3: Pautas de crianza

Definición de pautas de crianza

Las pautas o patrones de crianza forman parte de un conjunto complejo de interacciones que madres y padres (o adultas/os responsables de la crianza) ejecutan con sus hijas/os, con la finalidad de orientar su conducta, garantizar su supervivencia, favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y facilitar el aprendizaje de conocimientos, que les permitirá reconocer, interpretar y actuar en el entorno que les rodea²⁵.

En esas interacciones —que constituyen el proceso de crianza— se encuentran involucrados tres procesos psicosociales: las prácticas propiamente dichas, las pautas y las creencias.

Las prácticas son los comportamientos concretos que se ejecutan de manera intencionada. Se aprenden tanto en la propia crianza (la de los adultos a cargo) como en lo que se ve cotidianamente en la conducta de otras/os madres y padres. Se evidencian en relación con situaciones específicas que involucran a las/los niñas/os, y estas van desde la gestación hasta la respuesta frente a conductas no deseadas (por madres y padres), pasando por la alimentación, la respuesta a la demanda de afecto, etc.; y pueden tomar la forma de conductas motoras complejas, de expresiones verbales o de gesticulaciones voluntarias.



²⁵ Aguirre Dávila, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. Diálogos, nro. 2, pp. 12-24.
²⁶ Ídem.
²⁷ Ídem.

Las pautas o los patrones tienen que ver con la normativa que dirige las acciones de los padres y madres. Se refiere a lo esperado en la conducción de las acciones de los niños. Es el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia. En tanto que es un canon del actuar por lo general, la pauta se presenta como una circunstancia restrictiva y poco flexible, lo cual no quiere decir, que no pueda modificarse en el transcurso de tiempo (Aguirre, 2000)²⁶.

Las creencias se refieren a lo que sustenta la conducta de los padres y madres en la crianza. Son certezas compartidas por los miembros de un grupo, que brindan fundamento y seguridad al proceso de crianza²⁷. Incluyen como elemento fundamental una representación social de lo que es o debe ser el niño o niña. Esta representación condiciona la manera en que se interpretan las normas de lo que se debe hacer en la crianza. Se trata de conocimiento acumulado que se transmite de generación en generación, y de valores priorizados en relación con las familias y su funcionamiento respecto a las/los hijas/os.

Las pautas y prácticas de crianza varían según el lugar, la cultura e incluso el tipo de familia, porque están condicionadas por factores políticos, geográficos, económicos, religiosos y culturales.

Las prácticas de crianza, como expresiones concretas de las pautas de crianza y los patrones que los sustentan, dan lugar a lo que se conoce como estilos de crianza, que han sido estudiados en función de las variaciones que se presentan en relación con el grado de control y afecto entregado a las/los hijas/os en el proceso de crianza. Los siguientes cuadros muestran los márgenes en que se dan estas variaciones y las posibles consecuencias en la conducta de las/los hijas/os.

Pautas de crianza para prevenir la violencia en las/los niñas/os

Los hechos de violencia que vivimos cotidianamente en nuestras casas, calles, a través de la televisión, la prensa e incluso en las escuelas hacen de nuestras/os hijas/os testigos, víctimas de una sociedad que ha legitimado la violencia como una forma correcta de interrelacionarse entre sus miembros. Sin embargo, existen factores que promueven que diversos núcleos familiares desarrollen patrones adecuados y positivos de crianza para las/los niñas/os.

Sea un modelo positivo para sus hijas/os

Las/los niñas/os imitan a sus padres. Por eso es importante que usted examine su comportamiento. Cuando usted se enoja, ¿grita o usa la fuerza física?

Enseñe con el ejemplo si pretende que sus hijas/os tengan respuestas asertivas frente a la violencia.

Destierre de su mente las ideas referidas a la cultura del golpe, entendida esta como la necesidad de pegar como medio eficaz para educar a las/los hijas/os; o aquellas normas sociales que legitiman la violencia como expresión de la desigualdad entre los sexos. La doble moral —es decir, que una

determinada conducta sea buena para hombres e inadmisibles para las mujeres— solo nos lleva a promover modelos estereotipados y discriminatorios en las relaciones que desarrollaremos a lo largo de nuestras vidas.

Promueva valores en sus hijas/os

Promueva el respeto entre los seres humanos, la solidaridad y evite las actitudes tolerantes frente a la violencia. Promueva y desarrolle habilidades psicosociales y estilos de vida saludables.

Fomente la comunicación familiar

Lograr una comunicación asertiva, es decir, expresar lo que necesitamos, deseamos, creemos, sentimos y pensamos de manera clara, directa, firme, sin agredir, respetando a las otras personas.

Las/los niñas/os se sienten mejor cuando hablan de sus sentimientos. Así no tienen que enfrentar sus miedos sin el apoyo de un referente adulto.

Monitoree la frecuencia del uso de los medios de comunicación

La violencia en los medios de comunicación puede fomentar la violencia en la vida real. Los niños y las niñas que ven muchas películas y programas de televisión violentos al igual que aquellos niños y niñas que utilizan videojuegos violentos pueden incitar a nuestros hijos e hijas a cometer actos agresivos.

Es necesario que usted sepa lo que sus hijas/os ven. No permita que vean programas sin su supervisión. Promueva comentarios en torno a los espacios televisivos violentos, discriminatorios, etc.

Taller 4 Maltrato infantil

Capacidad

Conoce la problemática de maltrato infantil, así como las medidas de prevención y atención oportuna en la escuela.

Contenido temático

Concepto de maltrato infantil. Tipos de maltrato infantil. Causas, consecuencias e indicadores del maltrato infantil.

Indicadores de logro

- ◆ Identifica el concepto de maltrato infantil que se maneja.
- ◆ Señala los tipos, las causas y las consecuencias de maltrato infantil a través de un organizador visual.
- ◆ Determina los indicadores del maltrato infantil para detectarlo desde la escuela.
- ◆ Propone los mecanismos de protección más eficaces.



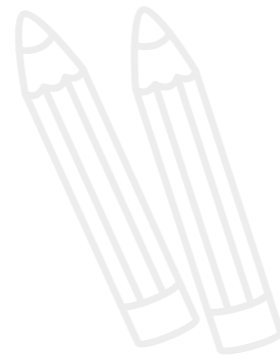


Maltrato infantil

| Fase | Momento | Actividad | Evaluación de proceso | Recurso didáctico | Producto | Tiempo | |
|--------|-----------------------------|------------|---|---|--|--|-----|
| Inicio | Recuperando saberes previos | Motivación | El/la facilitador/a da la bienvenida a los participantes. Indica que firmen la lista de asistencia. Recuerda las normas de convivencia y presenta la agenda del taller. | Participación y trabajo cooperativo | Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote de las normas de convivencia Agendas del taller | Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas | 10' |
| | | | El/la facilitador/a coloca en la pizarra un cartel con las palabras: Maltrato infantil y pide a las/los participantes que expresen sus ideas sobre el significado de estas palabras. A partir de la lluvia de ideas se coloca en la pizarra las opiniones. | Participación oral | Cartel con la frase "Maltrato infantil" | Conceptos de maltrato infantil expresados | 10' |
| | | | El/la facilitador/a pide a las/los participantes que vean y escuchen atentamente un video sobre el maltrato infantil. Se les plantea las siguientes interrogantes: ¿Qué es el maltrato infantil? ¿Qué tipos de maltrato infantil existen? ¿Cuáles son las causas del maltrato infantil? ¿Cuáles son las consecuencias del maltrato infantil? ¿Cuáles son los indicadores de un niño maltratado? El/la facilitador/a va escribiendo las respuestas en un papelote. | Observa y analiza el video. Contesta las interrogantes. | DVD Video Parlantes Proyector multimedia Papelote Plumones | Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema | 20' |
| | | | El/la facilitador/a revisará junto con los participantes las coincidencias y contrastes. Termina este momento preguntando: "¿En algún momento de nuestra vida hemos sufrido algún tipo de maltrato en nuestros hogares?". | Participación oral | Papelote Plumones | Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema | 5' |

| | | | | | | |
|---|----------------------------------|---|---|--|--|--|
| Proceso | Construyendo nuevos aprendizajes | El/la facilitador/a realiza la exposición del tema: Concepto de maltrato infantil. Tipos de maltrato infantil. Causas, consecuencias e indicadores del maltrato infantil. Utiliza un PPT de los contenidos y entrega información impresa. El/la facilitador/a fomenta el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición. | Exposición del tema Participación oral | Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos | Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema | 20' |
| | | El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que formen grupos de cuatro o cinco, y elaboren un organizador visual sobre los tipos de maltrato infantil, sus causas, consecuencias e indicadores, tomando en cuenta las respuestas a las interrogantes anteriores y la separata de contenido. | Participación y trabajo cooperativo | Cuadro comparativo. Respuestas anteriores | Cuadro comparativo elaborado | 15' |
| | | El/la facilitador/a orienta a las/los participantes que presenten sus organizadores visuales pegándolos en el ambiente, y los demás grupos puedan observarlos de acuerdo con la técnica del museo. | Exposición de los cuadros comparativos | Hoja de registro de participación oral | Cuadros comparativos socializados | 10' |
| | | El/la facilitador/a pide a los grupos que a partir de los organizadores visuales elaboren una propuesta que determina los indicadores del maltrato infantil para detectarlo desde la escuela. | Participación y trabajo cooperativo | Hojas Lapiceros | Lista de indicadores de violencia familiar y sexual elaborada | 15' |
| | | Cierre | Aplicando lo aprendido Compromiso | El/la facilitador/a, considerando el trabajo realizado y las experiencias comentadas, sintetiza y refuerza el concepto sobre los factores protectores frente al maltrato infantil. | Exposición de las ideas fuerza del tema Participación oral | Proyector multimedia PPT: Ideas fuerza sobre los factores protectores frente al maltrato infantil |
| El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren un listado de mecanismos de protección frente al maltrato infantil y lo plasman en un afiche. | Elaboran el afiche | | | Papelotes Plumones Masking tape | Listado de mecanismos de protección frente al maltrato infantil expresada en los afiches | 20' |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|-----|
| | El/la facilitador/a realiza las siguientes interrogantes a las/los participantes: ¿Cómo se han sentido con el trabajo realizado? A partir de lo reflexionado hoy, ¿estás capacitado para identificar indicadores del maltrato infantil? ¿Cómo aplicarán los contenidos en su trabajo como docentes? Luego, pide a las/los participantes que compartan sus respuestas de manera voluntaria. | Expresan sus respuestas en forma escrita u oral. | Hoja de preguntas Hojas Lapiceros | Conclusiones personales del tema (metacognición) | 10' |
| | Las/los participantes elaboran su compromiso a partir de un eslogan que quieran profundizar para promover los factores protectores frente al maltrato infantil | Escriben los compromisos. | Compromisos escritos | Compromisos elaborados | 10' |



Anexo 4.1: Maltrato infantil

Definición de maltrato hacia niñas/os y adolescentes

El maltrato infantil se define como acción, omisión o trato negligente, no accidental, que priva a la/el niña/o de sus derechos y su bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad.

Deza Villanueva²⁸, afirma que definir y conceptuar la palabra maltrato es difícil, y que en parte es así porque se está tratando con conductas que caen dentro del complejo campo de las relaciones personales, que se supone deberían ser de afecto, respeto y bienestar (Infante, 1997).



Tipos de maltrato infantil

El maltrato contra las/los niñas/os se puede clasificar de acuerdo con diversos ejes:

Por su carácter y forma

- ◆ Maltrato físico
- ◆ Maltrato emocional

Por su expresión o comportamiento

- ◆ Por acción (activo): cuando se lesiona al/la niño/a física, psíquica o sexualmente.
- ◆ Por omisión (pasivo): cuando se dejan de atender las necesidades básicas de los niños.

Por el ámbito de ocurrencia

- ◆ Familiar: se produce en el ámbito familiar (que incluye a madre, padre, hermanos, familia extensa: tíos, abuelos, etc.).
- ◆ Extrafamiliar: se produce por personas que no forman parte de la familia de/la niño/a, por determinadas instituciones o por la misma sociedad.



28 Deza Villanueva, op. cit.

Desde el eje de la forma de expresión se encuentra

Violencia y maltrato infantil: cualquier acción u omisión que, ejercida de manera intencional en contra del/la niño/a por cualquier adulto que lo tenga a su cargo, le provoque, lesión física o psicológica, o grave riesgo de padecerlo.

Maltrato prenatal: cualquier acción que ponga en riesgo la salud y el desarrollo normal del bebé durante la gestación, como descuido de los controles prenatales, exposición a situaciones estresantes, consumo de medicamentos no recetados y/o consumo de sustancias psicoactivas.

Maltrato psicológico infantil: hostilidad en forma de insultos, gritos, amenazas, chantajes, desaprobación o desvalorización dirigidos a un menor por cualquier miembro adulto del grupo familiar.

Maltrato físico infantil: cualquier acción no accidental de parte de los padres, madres o tutoras/es que provoque daño físico al menor, incluyendo el castigo físico mediante golpes con partes del cuerpo o con otros objetos, provocación de lesiones, privaciones o expulsiones del hogar.

Negligencia psicológica infantil: la falta de comunicación con el menor y actitudes que indican poco o ningún interés en informarse acerca de las necesidades y problemas del menor.

Negligencia física infantil: situación en la cual no son atendidos en forma temporal o permanente las necesidades de protección física o de atención médica del menor.

Explotación laboral infantil: es la situación en la cual madres, padres o tutoras/es de un/a niño/a le asignan con carácter obligatorio la realización permanente de trabajos (domésticos o no) que exceden los límites de lo habitual o deberían ser realizados por

adultas/os o que interfieren de manera clara en sus actividades y necesidades sociales y/o escolares.

El síndrome de Münchhausen: es un trastorno psicológico que se caracteriza por inventarse y fingir dolencias (o incluso provocárselas a sí misma/o, mediante la ingesta de medicamentos o mediante autolesiones) para llamar la atención de las/los médicas/os y ser tratado como un/a enfermo/a. Forma parte de los trastornos facticios en las clasificaciones psiquiátricas internacionales (CIE-10 y DSM-IV). Es más conocido el síndrome de Münchhausen por sus poderes, por los cuales un/a adulto/a provoca o hace fingir las enfermedades sobre un/a niño/a que está bajo su control, frecuentemente hijas/os o sobrinas/os.



Causas y consecuencias del maltrato infantil

Las investigaciones realizadas en los últimos 30 años han permitido identificar los factores de riesgo y los procesos relevantes en la dinámica del maltrato infantil. De esta dinámica, se crea un verdadero círculo vicioso de influencias mutuas entre factores que se potencian entre sí. Por lo tanto, esto explica que, a mayor cantidad de factores de riesgo, mayor probabilidad de desencadenamiento del maltrato.

- ◆ Factores ontogénicos-individuales: conformados por las características del/la niño/a. La tensión aquí puede generarse por el retraso o precocidad en la madurez física, intelectual o emocional, ante lo cual la/el menor tiene que buscar regularse para equilibrar esas tensiones.
- ◆ Factores del microsistema: conformados por el entorno familiar y los modelos de interacción. También los cambios en la familia producen tensiones (por ejemplo, la incorporación de nuevos miembros o la separación de alguno de ellos), ya que esto requiere poner en marcha los mecanismos de adaptación.
- ◆ Factores del ecosistema: conformados por amigas/os, vecinas/os, compañeras/os de colegio, conocidas/os, etc. La tensión puede originarse porque la familia se muda de barrio.
- ◆ Factores del macrosistema: conformados por los valores culturales y las opiniones generalizadas de la sociedad circundante. La tensión aparece cuando la familia contradice las normas aceptadas por la sociedad.



Consecuencias

Cuando una persona ha sido maltratada durante la infancia, en su vida de adulta/o persisten las consecuencias de esos malos tratos. Entre los efectos de las experiencias vividas se incluyen normalmente algunos de los siguientes:

- ◆ Baja autoestima
- ◆ Acciones violentas o destructivas
- ◆ Consumo excesivo de drogas o alcohol
- ◆ Matrimonios conflictivos
- ◆ Problemas en la crianza de sus hijas/os
- ◆ Problemas en el trabajo
- ◆ Pensamientos de suicidio
- ◆ Desarreglos alimentarios
- ◆ Problemas sexuales
- ◆ Problemas de sueños
- ◆ Depresión
- ◆ Ansiedad generalizada

La “Guía para la promoción del buen trato, prevención y denuncia del abuso sexual para directoras, directores y docentes” del Minedu²⁹ señala también que, la mayoría de las veces, las/los niñas/os y adolescentes que han sido maltratados:

- ◆ Viven con temor, sufren pesadillas, tartamudean, no organizan bien sus ideas, se muerden las uñas, lucen tristes, piensan que sus padres no los quieren y, en algunos casos, huyen de su hogar.
- ◆ Tienen problemas de rendimiento escolar, ya que no logran aprender al mismo ritmo que sus demás compañeras/os. Llegan a creer que “no han nacido para estudiar”.
- ◆ En ocasiones no pueden tomar decisiones por sí mismas/os, es decir, no expresan seguridad personal ni logran poner en ejercicio su autonomía.
- ◆ Muchas veces, en el transcurso de su vida, golpean o se muestran hostiles con las personas que les rodean.

En casos extremos, algunas/os adolescentes, cansadas/os del maltrato que reciben, han intentado suicidarse, debido a que no comprenden por qué sus padres u otras personas adultas que les rodean actúan de esa manera.

El maltrato físico, psicológico y el abuso sexual en las/los niñas/os y adolescentes impide el desarrollo de su autoestima, y les genera dificultades para sentirse sujetos de derechos, merecedores de respeto y logros personales.

Asimismo, dificulta en ellas/os el desarrollo de su autonomía, lo que crea situaciones de ansiedad, depresión y estrés en las relaciones interpersonales.

Al aislarse o sentirse marginadas/os, las/los niñas/os y adolescentes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad frente a nuevos maltratos y abusos.

Las/los niñas/os y adolescentes afectadas/os por el maltrato o el abuso sexual tienden a sentirse responsables de lo que ha ocurrido o está ocurriendo, situación que permite al agente agresor continuar los abusos y agravar las consecuencias.



²⁹ Minedu (2009). Guía de promoción del buen trato, prevención y denuncia del abuso sexual para directores, directoras y docentes. Lima: Minedu.

Anexo 4.2: Indicadores del maltrato infantil

| En la/el niña/o | Signos de abuso físico | Signos de negligencia | Signos de maltrato emocional |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Muestra repentinos cambios en el comportamiento o en su rendimiento habitual. - Presenta problemas físicos o médicos que no reciben atención de sus padres. - Muestra problemas de aprendizaje que no pueden atribuirse a causas físicas o neurológicas. - Siempre está “expectante”, como preparado para que algo malo ocurra. - Se evidencia que falta supervisión de los adultos. - Demuestra excesiva actividad o, por el contrario, es excesivamente responsable. - Llega temprano al colegio y se va tarde o no quiere irse a su casa. - Falta en forma reiterada a la escuela. | <ul style="list-style-type: none"> - Quemaduras, mordeduras, fracturas, ojos morados o dolores que aparecen bruscamente y no tienen una explicación convincente. - Hematomas u otras marcas evidentes luego de haber faltado a clases. - Parece temerle a sus padres y protesta o llora cuando es hora de dejar el colegio para ir a su casa. - Teme al acercamiento o contacto de otros mayores. - Refiere que le han pegado en su casa. | <ul style="list-style-type: none"> - Falta con frecuencia a la escuela. - Pide o roba plata u otros objetos a compañeras/os de la escuela. - Tiene serios problemas dentales o visuales y no recibe tratamiento acorde. - Es habitual que concurra a clases sucio o con ropa inadecuada para la estación, sin que la condición de sus padres sea de pobreza extrema. - Hay antecedentes de alcoholismo o de consumo de drogas en el/la niño/a o la familia. - La/el niña/o comenta que frecuentemente se queda solo en casa o al cuidado de otra/o menor. | <ul style="list-style-type: none"> - Muestra comportamientos extremos, algunas veces una conducta que requiere llamados de atención y otras pasividad extrema. - Asume roles o actitudes de adulto, como cuidar de otras/os niñas/os, así como roles y actitudes demasiado infantiles para su edad. - Muestra un desarrollo físico o emocional retrasado. - Ha intentado suicidarse. |

| En la familia | Signos de abuso físico | Signos de negligencia | Signos de maltrato emocional |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Dan muestras de no preocuparse por la/el hija/o. Raramente responden a los llamados de la escuela o al cuaderno de citas. - Niegan que la/el niño/a tenga problemas en la escuela o el hogar, o por el contrario maldicen al/ la niño/a por su conducta. - Por su propia voluntad autorizan a que la/el maestra/o emplee "mano dura" o incluso dé algún "sacudón" si su hija/o se porta mal. - Cuestionan todo lo que hace su hija/o, y se burlan o hablan mal de el/ella ante las/los maestras/os. - Demandan de su hija/o un nivel de perfección académica o un rendimiento físico inalcanzable para la/el niño/a. | <ul style="list-style-type: none"> - Ante una lesión o traumatismo evidente en la/el niña/o no brindan una explicación convincente o se enojan ante la pregunta de lo ocurrido. - Frecuentemente se refieren a su hija/o e hijo como "un demonio" o de alguna otra manera despectiva. - Es frecuente ver que tratan a la/el niño/a con disciplina física muy dura. - Sus padres tienen antecedentes de haber sido niñas/os maltratadas/os o abandonadas/os. - Existe el antecedente de que la madre ha sido golpeada. - Es frecuente que la madre del niño concorra con algún moretón. | <ul style="list-style-type: none"> - Se muestran indiferentes a lo que los docentes dicen de la/el niña/o. - Su comportamiento en relación con la/el niño/a o la institución educativa es irracional. - Padecen de alcoholismo u otra dependencia. - Tienen una situación socioeconómica que no explica el descuido en la higiene, el uso de vestimenta inadecuada para la estación, o la imposibilidad de solución de algunos de sus problemas de salud que presenta la/el niño/a. | <ul style="list-style-type: none"> - No les importa lo que pasa o lo que les dicen las/los maestras/os acerca de la/el niña/o, o se niegan a considerar la ayuda que le ofrecen para superar los problemas de la/el niño/a en la escuela. - Abiertamente rechazan a la/el niño/a. - En madres y padres e hijas/os - Rara vez miran a la cara o tienen contacto físico con otra persona. - Consideran que la relación con su hija/o es totalmente negativa. - Demuestran que casi nadie les cae bien. - Tienen una actitud recíproca de permanente tensión. |

Taller 5

Abuso sexual infantil

Capacidad

Clasifica información sobre abuso sexual y desarrolla acciones de prevención en sus instituciones educativas.

Contenido temático

¿Qué es abuso sexual? Tipos de abuso sexual. Mitos y realidades sobre el abuso sexual. Prevención del abuso sexual.

Indicadores de logro

- ◆ Elabora una lista de conductas consideradas abuso sexual.
- ◆ Identifica los tipos de abuso sexual.
- ◆ Diferencia los mitos y las realidades sobre el abuso sexual
- ◆ Establece los indicadores sobre el abuso sexual para detectar posibles casos en la escuela.
- ◆ Propone los mecanismos de protección más eficaces.





Abuso sexual infantil

| Fase | Momento | Actividad | Evaluación de proceso | Recurso didáctico | Producto | Tiempo |
|--------|-----------------------------|---|--|--|--|--------|
| Inicio | Recuperando saberes previos | Motivación El/la facilitador/a da la bienvenida a las/los participantes. Indica que firmen la lista de asistencia. Recuerda las normas de convivencia y presenta la agenda del taller. | Participación y trabajo cooperativo | Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote de las normas de convivencia Agendas del taller | Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas | 10' |
| | | | Observa y analiza el video. Contesta las interrogantes. Participación oral. | DVD Video "Caricias falsas: el secreto de Nico" (12'40") Parlantes Proyector multimedia | Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema | 20' |
| | | | Participación oral | Papelotes Plumones | Lista de conductas consideradas abuso sexual | 15' |
| | | | El/la facilitadora pide a las/los participantes que vean y escuchen atentamente el video sobre las "Caricias falsas: el secreto de Nico". Después del análisis del video, se les plantean las siguientes interrogantes: ¿Quién es Nico? ¿Qué factores de riesgo rodeaban su vida? ¿Cómo se manifiesta el abuso sexual en este caso? ¿Hay otras maneras como se manifiesta el abuso sexual? ¿Por qué muchas víctimas de abuso sexual no pueden contar sus situaciones de abuso? ¿Por qué las/los niñas/os y adolescentes que sufren abuso sienten culpa por lo que les ha sucedido? | | | |

| | | | | | | |
|---------|----------------------------------|--|---|--|--|-----|
| Proceso | Construyendo nuevos aprendizajes | El/la facilitador/a realiza la exposición del tema: ¿Qué es abuso sexual? Tipos de abuso sexual. Mitos y realidades sobre el abuso sexual. Prevención del abuso sexual, utilizando un PPT de los contenidos y entrega información impresa. El/la facilitador/a fomenta el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición. | Exposición del tema Participación oral | Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos | Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema | 20' |
| | | El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que forme grupos de cuatro o cinco, y elaboren un organizador visual sobre tipos de abuso sexual tomando en cuenta las respuestas a las interrogantes anteriores y la separata de contenido. | Participación y trabajo cooperativo | Papelotes. Plumones Masking tape | Organizador visual sobre los tipos de abuso sexual elaborado | 20' |
| | | El/la facilitador/a pide que se formen dos grupos y entrega a todas/os tarjetas con los mitos y las realidades sobre el abuso sexual. Pide que las coloquen en el papelote de acuerdo con lo que corresponde. El/la facilitador/a apoya la elaboración del organizador visual resolviendo interrogantes que planteen las/los participantes. | Participación y trabajo cooperativo | Papelote y tarjetas de colores de los mitos y realidades sobre el abuso sexual | Organizador visual sobre los mitos y las realidades del abuso sexual | 20' |
| | | El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que presenten sus organizadores visuales pegándolos alrededor de todo el ambiente y los demás grupos puedan observarlos. El/la facilitador/a orienta a los grupos para que hagan un recorrido por cada organizador visual. | Exposición de los cuadros comparativos | Organizadores visuales Masking tape | Organizadores visuales socializados. | 15' |
| | | El/la facilitador/a pide a los grupos que, a partir de los organizadores visuales observados, elaboren una lista de los indicadores sobre el abuso sexual infantil para detectarlo desde la escuela. | Participación y trabajo cooperativo | Hojas Lapiceros | Lista de los Indicadores sobre el abuso sexual | 15' |

Anexo 5.1: Mitos y realidades del abuso sexual (para elaborar tarjetas)



| | | | | | | |
|--------|--------------------------------------|---|---|--|---|-----|
| Cierre | Aplicando lo aprendido Compromiso | El/la facilitador/a, considerando el trabajo realizado y las experiencias comentadas, sintetiza y refuerza el concepto sobre los factores protectores frente a los indicadores del abuso sexual. | Exposición de las ideas fuerza del tema Participación oral | Proyector multimedia. PPT: Ideas fuerza sobre los factores protectores frente a indicadores de abuso sexual | Ideas centrales del tema reforzadas | 5' |
| | | El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren un listado de mecanismos de protección frente al abuso sexual y lo plasman en un afiche. Además, presenta un flujograma de atención. | Elaboran el afiche. | Papelotes Plumones Masking tape | Listado de mecanismos de protección frente al abuso sexual plasmados en los afiches Flujograma de atención socializado | 20' |
| | | El/la facilitador/a realiza las siguientes interrogantes a las/los participantes: ¿Cómo se han sentido con el trabajo realizado? A partir de lo reflexionado hoy, ¿estás capacitado para identificar los indicadores del abuso sexual? ¿Cómo aplicarás los contenidos en tu trabajo como docente? El/la facilitador/a pide a las/los participantes que compartan sus respuestas de manera voluntaria. | Expresan sus respuestas en forma escrita u oral. | Hoja de preguntas Hojas Lapiceros | Interrogantes contestadas y socializadas | 10' |
| | | El/la facilitador/a indica a las/los participantes que elaboren sus compromisos para promover los factores protectores frente al abuso sexual. | Escriben los compromisos. | Hojas Lapiceros | Compromisos | 10' |



| Mitos acerca del abuso sexual | Realidades sobre el abuso sexual |
|--|--|
| “Las agresiones sexuales ocurren generalmente en lugares oscuros y apartados”. | Las estadísticas demuestran que muchas de las agresiones sexuales ocurren en el ámbito familiar. |
| “Los abusadores sexuales son enfermos sexuales, locos o drogadictos”. | Los abusadores sexuales son personas que no necesariamente tienen una enfermedad mental. |
| “Solo las mujeres pueden ser víctimas de abuso sexual”. | Un varón o una mujer pueden ser víctimas de abuso sexual. En nuestro medio, un 60% de las víctimas pertenecen al sexo femenino. |
| “Son los desconocidos los que abusan sexualmente”. | La mayoría de los abusadores son conocidos de la víctima, pertenecen al entorno familiar, amical o vecinal. |
| “Las/los niños/as muchas veces mienten cuando dicen haber sido abusados/as sexualmente”. | Cuando un/a niña/o habla de abuso, generalmente dice la verdad. |
| “Si hubiera un caso de abuso sexual en nuestro entorno (familia, amistades), nos daríamos cuenta”. | Muchas veces el abuso sexual pasa desapercibido para los miembros del entorno familiar, debido a que la víctima guarda silencio por temor al victimario o por la manipulación que este ejerce sobre él/ella. |
| “La agresión sexual realmente no puede ocurrirle a un/a niño/a si él/ella no lo quiere”. | En todos los casos de abuso sexual la víctima nunca es responsable del hecho. |

Anexo 5.2: Abuso sexual infantil

¿Qué es el abuso sexual?

Entendemos como abuso sexual a los contactos e interacciones sexuales entre una persona adulta con una menor de 18 años, con la finalidad de obtener gratificación sexual y/o estimularse sexualmente él/la mismo/a o a otra persona. El abuso sexual también puede ser cometido por un/a menor de edad contra otro/a menor³⁰, siempre y cuando medie una situación de abuso de poder por razón de edad, sexo, clase social, coerción, amenazas, entre otros³¹.

Tipos de abuso sexual³²

- ◆ **Abuso sin contacto físico:** consiste en espiar al/la niño/a cuando se viste, exponer los genitales o masturbarse delante de ella/él, utilizarla/o para elaborar material pornográfico, fotografiarla/o o grabarla/o desnuda/o, hacer que vea pornografía, incitar a que la/el niño/a toque los genitales del abusador, e incitar la sexualidad del/la menor mediante conversaciones e imágenes de contenido sexual a través del chat, correo electrónico, redes sociales, entre otros medios.
- ◆ **Abuso con contacto físico sin penetración:** se refiere a frotamientos, tocamientos y falsas “caricias”. Incluye también al contacto bucal en zonas como genitales o pecho, vientre, pelvis, glúteos con fines de gratificación oral.
- ◆ **Penetración o violación sexual:** se refiere a todo tipo de penetración con genitales u otras partes del cuerpo (dedos, por ejemplo), objetos u otros, en genitales o ano del/la menor. El sexo oral también es considerado una forma de violación sexual.

Prevención del abuso sexual

Es necesario que las madres y los padres promuevan factores protectores en sus hijas/os, y les ofrezcan la confianza para que ellas/os les cuenten sus miedos, dudas y cosas extrañas que les pasan.

Respecto a las/los operadoras/as, es necesario que fortalezcan sus conocimientos sobre esta forma de violencia sexual contra niñas/os y adolescentes, para que puedan actuar oportunamente y establecer las medidas más adecuadas.

En lo relativo a la comunidad, es necesario generar rechazo a toda forma de violencia hacia niñas/os y adolescentes, así como promover y defender sus derechos.



30 Las cursivas son nuestras.
31 Fragmento tomado de MIMP, 2012a, p. 18.
32 Adaptado de MIMP, 2012a: pp. 19-22.

Taller 6

El desarrollo de la sexualidad integral

Capacidad

Reconocen y valoran la sexualidad en su multidimensionalidad e integralidad.

Indicadores de logro

- ◆ Recuerda cómo vivió la sexualidad en cada etapa de su vida.
- ◆ Coloca en un cuadro de doble entrada las dimensiones de la sexualidad y los comportamientos que se manifiestan en cada una de estas.
- ◆ Elabora argumentos sobre la importancia de la sexualidad en la educación primaria para trabajar con las/los niñas/os y adolescentes.
- ◆ Elabora compromisos para brindar una adecuada educación sexual.

Contenido temático

El desarrollo de la sexualidad en el ciclo de la vida. Sexualidad como integralidad. Dimensiones de la sexualidad. Sexualidad en la niñez. Importancia de la educación sexual.



El desarrollo de la sexualidad integral

| Fase | Momento | Actividad | Evaluación de proceso | Recurso didáctico | Producto | Tiempo | |
|--------|-----------------------------|------------|--|---|--|--|-----|
| Inicio | Recuperando saberes previos | Motivación | El/la facilitador/a de la bienvenida a las/los participantes. Indica que firmen la lista de asistencia. Recuerda las normas de convivencia y presenta de la agenda del taller. | Participación y trabajo cooperativo | Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote de las normas de convivencia Agendas del taller | Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas | 10' |
| | | | El/la facilitador/a pide a los participantes que centren su reflexión en los siguientes momentos de su vida: actualmente como persona adulta, la adolescencia, desde aproximadamente 14 años en adelante y en la etapa de niñez. El/la facilitador/a continúa pidiendo a las/los participantes que dibujen una "línea del tiempo" en la que deberán introducir y describir brevemente eventos biográficos importantes usando las siguientes preguntas: ¿Cuándo fui consciente por primera vez de que se dirigían a mí como hombre o como mujer, de niña/o, de adolescente, joven adulta/o? ¿Cuándo me comporte por primera vez de la manera que me correspondía? ¿Cuál fue la reacción ante el hecho de que actuara como corresponde a mi sexo? ¿Qué mensajes verbales y no verbales utilizaba? ¿Quién me ha impresionado positiva o negativamente? ¿Qué eventos fueron particularmente importantes? | Participación y trabajo cooperativo. Responden las interrogantes. Participación oral. | Hojas Lapiceros | Recuerdos de la vivencia de la sexualidad plasmados en las líneas del tiempo | 25' |

| | | | | | | |
|---------|--------------------------------------|---|---|---|---|-----|
| | | El/la facilitador/a solicita las/los participantes que compartan voluntariamente sus líneas de tiempo. El/la facilitador/a, a partir de las exposiciones, anota las coincidencias de las vivencias de la sexualidad y las va sintetizando en un papelote. | Participación oral | Líneas de tiempo de la vivencia de la sexualidad Papelote Plumones | Socialización de las líneas del tiempo Síntesis vivencial de la sexualidad | 10' |
| Proceso | Construyendo nuevos aprendizajes | El/la facilitador/a realiza la exposición del tema: el desarrollo de la sexualidad en el ciclo de la vida, la sexualidad como integralidad, las dimensiones de la sexualidad, la sexualidad en la niñez. Remarca la importancia de una adecuada educación sexual, utilizando un PPT de los contenidos y entrega información impresa. El/la facilitador/a fomentando el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición. | Exposición del tema Participación oral | Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos | Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema | 30' |
| | | El/la facilitador/a orienta a las/los participantes que formen grupo de cuatro o cinco, para que elaboren un cuadro de doble entrada donde identifiquen: dimensiones de la sexualidad y los comportamientos que se manifiestan en cada una de estas, a partir de las líneas de tiempo que han elaborado. | Participación y trabajo cooperativo | Fotocopia del cuadro de doble entrada sobre las dimensiones de la sexualidad y líneas de tiempo | Cuadro de doble entrada con las dimensiones de la sexualidad y el comportamiento desarrollado | 25' |
| | | El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para socialicen sus hallazgos. | Exposición de los cuadros de doble entrada | Cuadro de doble entrada con las dimensiones de la sexualidad y el comportamiento desarrollado | Cuadro de doble entrada con las dimensiones de la sexualidad y el comportamiento socializado | 15' |
| Cierre | Aplicando lo aprendido Compromiso | El/la facilitador/a, considerando el trabajo realizado y las experiencias comentadas, sintetiza y refuerza el concepto de sexualidad como integralidad. | Exposición de las ideas fuerza del tema Participación oral | Proyector multimedia PPT: Ideas fuerza sobre la sexualidad integral | Ideas centrales del tema reforzadas | 10' |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|-----|
| | El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren dos argumentos sobre la importancia de trabajar el tema de sexualidad con las/los niñas/os de la educación primaria. | Elaboran el listado de argumentos. | Hojas y lapiceros | Listado de argumentos: importancia de la sexualidad en la educación primaria | 25' |
| | El/la facilitador/a realiza las siguientes interrogantes a las/los participantes: ¿Cómo se han sentido con el trabajo realizado? A partir de lo reflexionado hoy, ¿qué conexiones ves con tus acciones o comportamientos actuales? | Expresan sus respuestas en forma escrita. | Hoja de preguntas Hojas Lapiceros | Conclusiones personales del tema (metacognición) | 10' |
| | El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren su compromiso a partir de la siguiente interrogante: ¿Cómo quiero vivir mi sexualidad hoy, como educador de niñas/os, para brindar una adecuada educación sexual a mis estudiantes? Comparten sus compromisos oralmente. | Escriben los compromisos y los comparte oralmente. | Hojas Lapiceros | Compromiso elaborado y socializados | 10' |



Anexo 6.1: El desarrollo de la sexualidad

La sexualidad es propia del ser humano, generadora de relaciones sociales y vínculos afectivos entre las personas, desde el nacimiento hasta la muerte, en un marco de intimidad, derechos, bienestar, goce y placer. Cada sociedad y cultura genera sus propias prácticas, juicios, valores y representaciones con respecto a la sexualidad, por lo que esta es diversa y sus características responden a cada época de la historia de una comunidad.

La sexualidad integra las dimensiones biológica-reproductiva, socioafectiva, ética y moral; todas ellas en interacción plena, formando una unidad dinámica durante el ciclo vital de las personas (DITOE, 2008a). Estas se pueden describir de la siguiente manera:

Dimensión biológica-reproductiva:

Comprende los aspectos relacionados con la anatomía y fisiología que permiten la expresión de la sexualidad humana en las diferentes etapas del ciclo vital. Incluye el conocimiento del funcionamiento del sistema anatómico fisiológico que acompaña el desarrollo sexual y permiten elaborar la respuesta sexual humana. Constituyen esta dimensión: la actividad sexual, la fecundidad, la fertilización, la gestación, el parto, la maternidad, entre otros aspectos.

Dimensión socioafectiva:

Implica los vínculos afectivos y emocionales que se establecen entre las personas, y que dan a la sexualidad humana un sello característico, manifiesto en los procesos de socialización, pertenencia a redes de soporte social, actitudes, prácticas, comportamientos, lazos afectivos, sentimientos y emociones, entre otras numerosas expresiones. El conocimiento pleno de esta dimensión de la sexualidad por las/los estudiantes es fundamental para comprender la diversidad de expresiones

de la vida afectiva y emocional, así como para reconocer la importancia de construir espacios de convivencia democrática que favorezcan el encuentro interpersonal y el ejercicio de los derechos.

Dimensión ética y moral:

Comprende los valores y las normas vinculadas a la sexualidad que dan sentido a la relación que las personas establecen con otras. Esto implica el reconocimiento, la aceptación y la valoración del otro. Implica también el desarrollo del juicio crítico y la toma responsable de decisiones sobre el ejercicio de su sexualidad, a fin de orientar el comportamiento en una dirección beneficiosa para nosotras/os mismas/os y las/los demás.

Asimismo, involucra el respeto por las diferentes creencias religiosas, actitudes, valores de las personas y familias, puesto que todo ello influye en las diferentes formas de expresar y vivir la sexualidad, en el marco del ejercicio y respeto de los derechos humanos.



Sexualidad en la niñez³³

Todas las expresiones de la sexualidad infantil ocurren en un contexto específico de cambios que involucran, desde el marco amplio de los procesos de socialización, de modo relevante, el desarrollo del pensamiento y las interacciones que establecen con los adultos significativos y con sus grupos de pares, haciendo uso del lenguaje verbal.

El lenguaje, que, como sabemos, adquiere su forma verbal a partir del primer año de vida, es uno de los elementos principales del desarrollo socioafectivo de las personas que las/los docentes deben tener en cuenta para abordar, con una mirada integradora, la sexualidad en su pluridimensionalidad.

Al respecto, no solo es importante prestar atención a los códigos comunicativos que se establecen entre los miembros del grupo de pares, y promover que estos intercambios sean cooperativos, y en ellos predomine el respeto y la horizontalidad, sino observar cómo, desde el mundo adulto,



establecemos vínculos con las/los niñas/os mediante la comunicación verbal, desde que son pequeñas y pequeños. Es conveniente señalar al respecto que el acercamiento afectivo y emocional, el diálogo abierto y la escucha atenta de las palabras y opiniones de las/los niñas/os, constituyen una contribución fundamental a su desarrollo cognitivo, socioafectivo y sexual.

De igual forma, el docente que trabaja en el nivel de educación primaria debe tener en cuenta que algunos juegos exploratorios de tipo sexual pueden continuar entre los 5 y 10 años de edad, aunque en forma menos explícita que durante el periodo anterior (la educación inicial); asimismo, que la cantidad y tipo de preguntas sobre sexualidad que se dirigen a los adultos, si bien manifiesta una tendencia a disminuir, eso no significa que algunos temas de sexualidad han dejado de interesarles.

Al término de la primaria, la mayoría de las/los niñas/os muestra cambios físicos y emocionales característicos de la pubertad, que se explican, en gran medida, por el incremento del nivel de las hormonas sexuales en las/los púberes, que conducen a la menarquia y a la primera eyaculación. En cuanto a la edad de inicio de estos cambios, se observan grandes diferencias entre uno y otro sexo, así como entre púberes de distintas zonas o regiones del país.

En las niñas, algunos de los cambios físicos notables alrededor de los 10 años de edad comprenden el desarrollo de las mamas y el crecimiento del vello en el pubis y las axilas; asimismo, en los niños, estas características, aunque un poco después (alrededor de los 11 años de edad), abarcan el crecimiento del pene y los testículos, al igual que el crecimiento del vello en el pubis y las axilas.

Del mismo modo, el docente que trabaja en el nivel de educación primaria debe examinar la influencia de los estereotipos

33 Minedu/Ditoe.

de género, pues crean divisionismo entre niñas y niños al fomentar valoraciones, actividades y juegos diferentes para varones y mujeres. Para contrarrestar esta influencia, se debe aprovechar que las/los estudiantes establezcan y refuercen sus relaciones de cooperación entre pares en los espacios participativos que existentes en las instituciones educativas.

Asimismo, en cuanto a la prevención del abuso sexual infantil, las/los docentes deben tener en cuenta que las preguntas sobre sexualidad que permanecen implícitas en las comunicaciones que establecemos con las/los niñas/os, o los temas que ellas y ellos prefieren evitar, tienen importancia relevante, porque muchas veces se relacionan con situaciones potenciales de riesgo, o con los efectos que la censura social ha hecho pesar sobre estos temas en el contexto familiar o comunitario.

De igual forma, deben ser prudentes y objetivos en sus observaciones, diferenciando entre las actividades con connotación sexual que comparten comúnmente las/los niñas/os del nivel de educación primaria, de otras actividades, generalmente compulsivas y explícitas que pueden tener como origen el abuso sexual. Por esta razón, los contenidos de Educación Sexual Integral que implementan en el aula deben fomentar el autocuidado de niñas y niños frente a la probabilidad de que exista alguna situación de riesgo de violencia sexual.

Las/los niñas/os apreciarán toda explicación oportuna y objetiva en temas de sexualidad por parte de sus docentes y, sobre todo, entenderán que a la/el docente sí se le puede preguntar. Esa actitud significa confianza, y sobre esa conquista en la comunicación es posible que continúe sin dificultades la acción educativa en sexualidad.

En razón de lo expuesto, las/los docentes deberán tener en cuenta que educamos sobre sexualidad no solo con palabras, sino con la expresión corporal e, incluso, con el

silencio, transmitiendo valores y actitudes. Es necesario recordar que desde el nacimiento “enseñamos” acerca de sexualidad a las/los niñas/os cuando las/los arrullamos, abrazamos, acariciamos, alimentamos, bañamos, curamos y cuidamos su cuerpo. Les enseñamos acerca de sexualidad con la actitud que expresamos frente a su búsqueda de independencia y autonomía y cómo reaccionamos frente a su curiosidad y formas de exploración sexual. Esta comunicación influye tanto o más que el lenguaje hablado.

De acuerdo con lo anterior, tiene vital importancia que las/los docentes, observando su rol formativo, reflexionen sobre su propia sexualidad y se esfuercen por generar cambios dentro de sí mismas y sí mismos en relación con sus actitudes, ideas, mitos, tabúes y temores que han adquirido o desarrollado a lo largo de su experiencia personal, con el fin de evitar utilizar un discurso ambiguo al momento de abordar temas de sexualidad con sus estudiantes.



Las respuestas que proporcionen a las/ los niñas/os de educación primaria, o a sus propias/os hijas/os en temas de sexualidad deben ser objetivas, propositivas, seguras, claras y oportunas.

La propuesta pedagógica de la Educación Sexual Integral debe proporcionar a las/los estudiantes de las instituciones educativas, formación integral en temas de sexualidad, no solo brindando respuestas satisfactorias a sus preguntas, absolviendo sus dudas o transmitiéndoles información científica

actualizada, sino orientándolos a lograr aprendizajes progresivos y significativos relacionados a su sexualidad.

Esto quiere decir que, mediante la Educación Sexual Integral, articulada al proceso educativo desde la Tutoría y Orientación Educativa, las/los estudiantes deben adquirir conocimientos, capacidades y actitudes en relación con su sexualidad, de acuerdo con el nivel, el ciclo y el grado en el que se encuentran. Dichas competencias permitirán la vivencia de una sexualidad plena, responsable y saludable.



Taller 7

Derechos humanos: niña/o y adolescente

Capacidad

A Analiza comportamientos que atentan contra los derechos humanos y el derecho de las/los niñas/os y adolescentes y promueve actitudes de respeto a estos derechos.

Contenido temático

Los derechos humanos. Los derechos de las/ los niñas/os y adolescentes. Promover los derechos del niño, niña y adolescente.

Indicadores de logro

- ◆ Identifica comportamientos (creencias, discursos sociales, actitudes) que atentan contra los derechos humanos y sobre todo de las/los niñas/os y adolescentes.
- ◆ Elabora un listado de los factores asociados a la vulneración de los derechos niños, niñas y adolescentes.
- ◆ Propone acciones que promuevan actitudes de respeto a los derechos de las/los niñas/os y adolescentes.





Derechos humanos: Niña/o y adolescente

| Fase | Momento | Actividad | Evaluación de proceso | Recurso didáctico | Producto | Tiempo | |
|---------|----------------------------------|---|--|--|---|---|-----|
| Inicio | Recuperando saberes previos | Motivación El/la facilitador/a de la bienvenida a las/los participantes. Indica que firmen la lista de asistencia. Recuerda las normas de convivencia y presenta de la agenda del taller. | Participación y trabajo cooperativo | Proyector multimedia Lista de asistencia Papelote de las normas de convivencia Agendas del taller | Lista asistencia firmada Normas de convivencia establecidas | 10' | |
| | | | El/la facilitadora pide a las/los participantes agruparse en grupos de cuatro personas. Entrega una imagen con los derechos del niño y tarjetas con la descripción de estos. Luego, pide que relacionen las imágenes con los conceptos. Las/los participantes ordenan en un papelote los derechos con sus respectivas imágenes y las van pegando. | Asocia imágenes y conceptos. | Papelotes Masking tape Imagen de los derechos del niño y tarjetas de los conceptos de los derechos | Conceptos de los derechos del niño con sus respectivas imágenes | 25' |
| | | | El/la facilitadora revisará junto con las/los participantes las coincidencias de los conceptos e imágenes. Termina este momento preguntando: ¿Por qué es necesario que como docentes de primaria se puedan identificar los derechos de las/los niñas/os y adolescentes? Sintetiza las respuestas en un papelote. | Participación oral | Papelote Plumones | Respuestas con nivel crítico que encauza el tema, sintetizadas. | 10' |
| Proceso | Construyendo nuevos aprendizajes | El/la facilitador/a proyecta el video "Aprendamos nuestros derechos", y solicita que las/los participantes lo vean atentamente. Además, les plantea las siguientes interrogantes: ¿Qué derechos tienen las/los niñas/os? ¿Por qué es importante proteger los derechos de las/los niñas/os? ¿Por qué es importante que las/los niñas/os tengan derecho a ser escuchados? ¿Por qué es importante que las/los niñas/os tengan derecho a | Observa y análisis el video. Contesta las interrogantes. | DVD Video "Aprendamos nuestros derechos" (5') Parlantes Proyector multimedia. | Respuestas con nivel crítico que encauza el tema Comportamientos que atentan contra los derechos de las/los niñas/os y adolescentes. | 25' | |

| | | | | | | |
|--------|--------------------------------------|--|---|---|---|-----|
| | | la educación y al juego? ¿Qué consecuencias tendrá en las/los niñas/os la privación de uno de sus derechos? ¿Cómo promover niñas/os con oportunidades de desarrollo pleno? | | | | |
| | | El/la facilitador/a realiza la exposición del tema: Los derechos humanos. Los derechos de las/los niñas/os y adolescentes. Promover los derechos del/la niño/a y adolescente, utilizando un PPT de los contenidos y entrega información impresa. El/la facilitador/a fomenta el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición. | Exposición del tema Participación oral | Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos | Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema | 20' |
| | | El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que analicen algunas noticias donde puedan encontrar factores asociados a la violencia contra los derechos de las/los niñas/os y adolescentes. Deberán elaborar una lista de los factores asociados a la vulneración de los derechos de niñas/os y adolescentes donde señalen la situación, quiénes son los que atentan y qué derecho se está vulnerando. | Participación y trabajo cooperativo | Periódicos (deben ser pedidos con anterioridad para el desarrollo de ese taller) | Lista de los factores asociados a la vulneración de los derechos de niñas/os y adolescentes | 25' |
| | | El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que socialicen sus hallazgos. | Exposición de lista de los factores asociados a la vulneración de los derechos de niñas/os y adolescentes | Lista de los factores asociados a la vulneración de los derechos de niñas/os y adolescentes | Lista de los factores asociados a la vulneración de los derechos NNA socializada | 15' |
| Cierre | Aplicando lo aprendido Compromiso | El/la facilitador/a, considerando el trabajo realizado y las experiencias comentadas, sintetiza y refuerza el concepto sobre los derechos de las/los niñas/os y adolescentes. | Exposición de las ideas fuerza del tema Participación oral | Proyector multimedia PPT: Ideas fuerza derechos de los NNA | Ideas centrales del tema reforzadas. | 10' |

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|-----|
| | El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren un afiche donde plasme las acciones para promover la defensa de los derechos de las/los niñas/os y adolescentes en su vida diaria. Luego, deben pegarlo en el salón de clase. | Elaboran el afiche. | Papelotes Plumones Masking tape Revistas | Lista de las acciones para promover la defensa de los derechos de NNA planteada en los afiches. | 20' |
| | El/la facilitador/a realiza las siguientes interrogantes a las/los participantes: ¿Qué he reflexionado hoy? ¿Cómo se han sentido con el trabajo realizado? | Expresan sus respuestas en forma escrita. | Hoja de preguntas Hoja Lapicero | Conclusiones personales del tema (metacognición) | 10' |
| | El facilitador pide a las/los participantes que elaboren sus compromisos para promover la defensa de los derechos de los niños niñas y adolescentes además que los socialicen. | Escriben los compromisos y los comparate oralmente. | Tarjetas de colores para que escriban sus compromisos Lapiceros | Compromisos elaborados y socializados. | 15' |



Anexo 7.1: Lista de derechos en relación con las imágenes

- 1 Derecho a disfrutar de recreación
- 2 Derecho a protección especial para su desarrollo físico y mental
- 3 Derecho a tener un nombre y una nacionalidad
- 4 Derecho a recibir cuidado especial
- 5 Derecho a disfrutar de alimentación
- 6 Derecho al amor y la familia
- 7 Derecho a disfrutar de servicios médicos adecuados
- 8 Derecho a la educación gratuita
- 9 Derecho al buen trato
- 10 Derecho a no ser discriminados

Anexo 7.2: Derechos humanos del niño, niña y adolescente

Los derechos humanos se definen como facultades, prerrogativas y libertades fundamentales que tienen las personas y se basan en el desarrollo pleno de sus potencialidades. Son inherentes, universales, indivisibles, imprescriptibles y progresivos.

Los derechos humanos son aquellos derechos inherentes a las personas por el solo hecho de ser personas. Los derechos nacen con la persona y estipulan parámetros mínimos de dignidad y de relaciones sociales de respeto entre las personas. Su protección integral es responsabilidad de cada Estado (Faur, 2002).

Los derechos humanos son tan importantes que sin ellos no es posible tener una vida digna ni el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano. Por ello, los derechos no están condicionados al cumplimiento de deberes.

| Características | Contenido | Ejemplo |
|-----------------|---|---|
| Inherentes | Todos los seres humanos nacemos con ellos y no dependen exclusivamente de su reconocimiento por parte del Estado. | El derecho a la salud es un atributo que tienen todas las personas desde su nacimiento. Por esa razón, el Estado debe garantizar la vacunación de las/los niñas/os. |
| Universales | En tanto constituyen un patrimonio de todos los seres humanos sin distinción. Existen para todo el género humano en todo tiempo y lugar, sin tomar en cuenta diferencias culturales, sociales o políticas. | El derecho a la identidad: todas las personas tienen derecho a un nombre sin importar la religión, lugar de procedencia, estado civil de los padres, entre otros motivos. |
| Indivisibles | No se puede establecer una jerarquía entre los derechos; colocar un derecho por encima del otro o sacrificar un derecho en beneficio del otro. Los derechos civiles y políticos, como los económicos, sociales y culturales, forman parte de un todo cuya finalidad | Por ejercer el derecho al trabajo, no se puede renunciar al derecho a una jornada laboral digna. Por el derecho a la tranquilidad no se puede renunciar a los derechos civiles. |

| | | |
|------------------|--|--|
| | es el reconocimiento de la dignidad del ser humano así como la calidad de vida de las personas. | |
| Imprescriptibles | Porque su vigencia está en relación con la existencia el género humano. No se pierden así transcurra mucho tiempo, independientemente de si se hace uso de ellos o no. | Por ejemplo, todos los casos de delitos relacionados con la tortura y la desaparición forzada, no prescriben por mucho que pasen los años. |
| Indivisibles | Aparecen nuevas demandas que van siendo reconocidas como nuevos derechos. | Por ejemplo, los derechos reconocidos a las/los niñas/os y adolescentes, a las mujeres, a los pueblos originarios. |

Derechos del/la niño/a y adolescente

Las/los niñas/os y adolescentes tienen derechos que están reconocidos en la Convención de los Derechos del Niño, la Constitución Política del Perú y el Código de las/los Niñas/os y Adolescentes. Esto significa que el Estado, la sociedad y las personas responsables del cuidado de las/los menores de 18 años deben garantizar la vigencia de estos derechos. Sin embargo, debido a diversos motivos, muchos de estos derechos no se cumplen a cabalidad. Para superar eso es fundamental conocerlos y saber que existen instituciones y personas a quienes acudir para que se hagan realidad.

De acuerdo con el Nuevo Código de las/los niñas/os y Adolescentes, aprobado con la Ley 27337 el 21 de julio de 2000, ellas/os tienen derecho:

- ◆ A la vida y atención por parte del Estado.
- ◆ A vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado.



- ◆ A que se respete su integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar.
- ◆ Al desarrollo integral de su personalidad.
- ◆ A vivir, crecer y desarrollarse en el seno de su familia. Si carecen de familia natural, tienen derecho a crecer en un ambiente familiar adecuado.
- ◆ A la identidad, lo que incluye tener un nombre y adquirir una nacionalidad.
- ◆ En la medida de lo posible, a conocer a sus padres y llevar sus apellidos.
- ◆ A la inscripción inmediatamente después de su nacimiento.
- ◆ A la libertad.
- ◆ A expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten.
- ◆ A que se tenga en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez.
- ◆ A la libertad de pensamiento, conciencia y religión. Los padres o sus responsables guiarán en el ejercicio de este derecho de acuerdo con su edad y madurez.
- ◆ A asociarse con fines lícitos y a reunirse pacíficamente.
- ◆ A la protección de su identidad cuando sea víctima, autor, partícipe o testigo de infracción.
- ◆ A la educación básica.
- ◆ A ser respetados por sus educadores.
- ◆ A la protección por las/los directoras/es de los centros educativos.
- ◆ A participar en programas culturales, deportivos y recreativos.
- ◆ A la atención integral de salud.
- ◆ A la protección especial del Estado si es un/a adolescente mayor de 14 años que trabaja.



Taller 8

Espacios sin violencia: derecho a vivir una vida libre de violencia

Capacidad

Analiza los factores históricos y sociales vinculados a la violencia contra la mujer y propone acciones para promover el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia.

Indicadores de logro

- ◆ Identifica los argumentos que operan detrás de los comportamientos que afectan el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia.
- ◆ Identifica los factores de riesgo de la violencia de la violencia hacia la mujer (individual, familiar, comunitario, estructural, política)
- ◆ Propone acciones que promueven actitudes de respeto al derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia.

Contenido temático

Concepto de violencia hacia la mujer. Tipos de violencia hacia la mujer. Factores asociados a la violencia hacia la mujer. Consecuencias de la violencia hacia las mujeres.





Espacios sin violencia: Derecho a vivir una vida libre de violencia

| Fase | Momento | Actividad | Evaluación de proceso | Recurso didáctico | Producto | Tiempo |
|--------|-----------------------------|------------|--|--|---|---|
| Inicio | Recuperando saberes previos | Motivación | El/la facilitador/a de la bienvenida a las/los participantes. Indica que firmen la lista de asistencia. Recuerda las normas de convivencia y presenta de la agenda del taller. | Participación y trabajo cooperativo | Proyector multimedia Lista de asistencia Lista de asistencia firmada Normas de convivencia establecidas | 10' |
| | | | El/la facilitador/a anuncia que se llevará a cabo la dinámica del tendedero. Se colocan dos sogas o pabilos de un lado al otro del ambiente donde se trabajará, simulando dos tendederos de ropa. El/la facilitador/a escribe en la pizarra o un papelote las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo me siento cuando se ejerce violencia contra mí? 2. ¿Cómo me siento cuando ejerzo violencia contra alguien? Luego, entrega a cada participante dos tarjetas de colores diferentes (una amarilla y una verde) y un plumón. Les pide que respondan a partir de sus experiencias o vivencias. Escribirán sus respuestas de la siguiente manera: la pregunta 1 en la tarjeta amarilla y la 2 en la tarjeta verde. Una vez contestadas las preguntas, las/los participantes colocan las tarjetas amarillas en un tendedero y las verdes en otro tendedero. Las/los participantes circularán por los tendederos leyendo las respuestas. Seguidamente les solicitamos que compartan voluntariamente sus impresiones y reacciones frente a la lectura de las tarjetas, tratando de interpretar la expresión de sentimientos y emociones descritas en ellas por las/los participantes. | Participación y trabajo cooperativo. Responden las interrogantes Participación oral. | Papelotes Plumones Masking tape Soga y/o pábilo Tarjetas de cartulina de 30 por 7 cm de color amarillo y verde Ganchos de ropa y/o clips Hoja de registro de participación oral | Lista de argumentos sobre los factores de la violencia planteadas en las tarjetas Respuesta con nivel crítico que introducen al tema |

| | | | | | | | |
|---------|----------------------------------|--|---|--|---|--|-----|
| | | | El/la facilitador/a sintetiza las ideas principales y pregunta a las/los participantes: a partir de la dinámica que hemos realizado, ¿qué tema vamos a desarrollar en este taller? | Participación oral | Papelotes Plumones | Respuesta con nivel crítico y tema identificado | 10' |
| Proceso | Construyendo nuevos aprendizajes | | El/la facilitador/a proyecta el video "Diana en el espejo". Se solicita a las/los participantes que analicen el video observado y se les plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué opinas de la reacción de Diana ante el reclamo que le hace su expareja Julio? ¿Diana le debe explicaciones a Julio? ¿Cómo crees que se siente Elsa ante la discusión de sus padres? | Observa y análisis el video. Contesta las interrogantes. | DVD Video Parlantes Proyector multimedia | Respuestas con nivel crítico que encauzan el tema | 20' |
| | | | El/la facilitador/a realiza la exposición de los temas: violencia, violencia y aprendizaje del ejercicio del poder, violencia contra la mujer, violencia y vulneración de derechos. Utiliza un PPT de los contenidos y entrega información impresa. El/la facilitador/a fomenta el diálogo y la comunicación asertiva de las/los participantes en el transcurso de la exposición. | Exposición del tema Participación oral | Proyector multimedia PPT y separata de los contenidos temáticos | Diálogo que fomenta el juicio crítico y encauza y centra el tema | 20' |
| | | | El/la facilitador/a entrega a las/los participantes algunos casos para que identifiquen los factores históricos y sociales vinculados a la violencia contra la mujer lo desarrollan en un cuadro de doble entrada. | Participación y trabajo cooperativo | Tarjetas de casos Cuadro de factores históricos y sociales vinculados a la violencia contra la mujer | Cuadro de los factores asociados a la violencia contra la mujer | 20' |
| | | | El/la facilitador/a orienta a las/los participantes para que socialicen sus hallazgos. | Exposición de los cuadros de doble entrada | Cuadro de los factores asociados a la violencia contra los derechos de NNA desarrollado | Cuadro: factores asociados a la violencia contra la mujer, socializado | 10' |

| | | | | | | |
|--------|--------------------------------------|--|--|---|--|-----|
| | | El/la facilitador/a propone un debate, a partir del juego de roles, dividiendo el aula en dos grupos, uno que justifique el ejercicio de la violencia y otro que no. Terminado el debate, el/la facilitador/a analiza los argumentos expuestos, destacando y fortaleciendo los relacionados con el derecho que tenemos las personas a vivir una vida libre de violencia. | Debatén respetuosamente. | Hoja de reglas del debate | Conclusiones del debate | 20' |
| Cierre | Aplicando lo aprendido Compromiso | El/la facilitador/a, considerando el trabajo realizado y las experiencias comentadas, sintetiza y refuerza el concepto del derecho a vivir una vida libre de violencia | Exposición de las ideas fuerza del tema Participación | Proyector multimedia PPT: Ideas fuerza sobre el derecho de la mujer a vivir libre de violencia | Ideas centrales del tema reforzadas | 10' |
| | | El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren un afiche donde propongan acciones para promover el respeto al derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia. | Elaboran el afiche. | Papelotes Plumones Masking tape Revistas | Acciones que promueven el respeto al derecho de las mujeres a vivir libre de violencia | 20' |
| | | El/la facilitador/a realiza las siguientes interrogantes a las/los participantes: ¿Qué he reflexionado hoy? ¿Cómo se han sentido con el trabajo realizado? | Expresan sus respuestas en forma escrita. | Hoja de preguntas Hojas. Lapiceros. | Conclusiones personales del tema (metacognición) | 10' |
| | | El/la facilitador/a pide a las/los participantes que elaboren sus compromisos para promover el respeto al derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia y se pide que voluntariamente se lean algunos compromisos. | Escriben compromisos y comparten oralmente. | Tarjetas de colores para que escriban sus compromisos | Compromisos elaborados y socializados | 10' |

Reunión

Socialización de sesiones, acciones estudiantiles y talleres familiares con docentes tutoras/es

Participantes por institución educativa

1. Docentes tutoras/es
2. Directivo/a de la institución educativa
3. Promotor/a CEM
4. Especialistas Minedu, MIMP, UGEL

Objetivo

Socialización de materiales:

- ◆ Sesiones de tutoría estudiantes de primaria / cuadernillos para estudiantes
- ◆ Acciones de la brigada estudiantil
- ◆ Talleres para familias
- ◆ Acercamiento práctico al desarrollo de las sesiones, acciones participativas y talleres: metodología a seguir
- ◆ Compartir percepciones y sugerencias para su mejora

Estrategia metodológica

Grupal: presentación de la intervención en su segunda fase: actividades y materiales. Recoger apreciaciones de lo avanzado (talleres para docentes tutoras/es) en un cuadro de doble entrada (papelote). Se pregunta sobre sus planes de tutoría de aula, entre otros puntos.

Reunión por grado: se presenta de manera virtual y en físico (copia) las sesiones por grado para su conocimiento y revisión. Igualmente se hace con los talleres de familias.

Ajustes y recomendaciones: se recogen apreciaciones y recomendaciones sobre el material entregado. Se interviene para hacer los ajustes necesarios y dejar las ideas fuerza.

Fechas y horarios: las/los docentes entregan sus horarios de desarrollo de sesiones y las acciones de la brigada estudiantil y de los talleres con familias.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Jr. Camaná 616, Lima - Perú

Teléfono: 626-1600

www.gob.pe/mimp

 /MimpPeru

 /MimpPeru

 /mimpperu

 /MimpTV



PERÚ

Ministerio
de la Mujer y
Poblaciones Vulnerables



Manual
Aprendizaje reflexivo para el
desarrollo de competencias parentales



**Nivel
primaria**

**Estrategia
Educativa**

Manual
Aprendizaje reflexivo para el
desarrollo de competencias parentales



Nivel primaria

**Estrategia
Educativa**

Índice

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Viceministerio de la Mujer

Programa Nacional Aurora

**Unidad de Prevención y Promoción Integral
frente a la Violencia Familiar y Sexual**

Revisión y priorización de contenido

- Gerardo Marín López
- María Tadeo Napán
- Nora Sánchez Silva
- Yaneth Llerena Arroyo
- Elva Cacñahuaray Suárez
- Cecilia Miranda Prieto

Diseño y diagramación

- Kattia Curi

| | |
|---|------------|
| Presentación | 3 |
| Parte I Sobre el manual | 5 |
| Parte II Introducción al desarrollo de las competencias parentales | 7 |
| Parte III Marco teórico | 15 |
| Parte IV Grupos de aprendizaje reflexivo | 46 |
| Parte V Sesiones | 69 |
| Anexo 01 | 99 |
| Anexo 02 | 100 |

Presentación

El Programa Nacional Aurora del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables implementa la intervención “Prevención de la violencia familiar y sexual en instituciones educativas del nivel de primaria”.

Uno de los actores educativos a intervenir es el padre, la madre y el/la cuidador/a del niño o niña. Por ello, se toma como referencia el manual “Claves para el desarrollo de competencias parentales” de la Fundación Telefónica. Se trata de un modelo de trabajo grupal con un enfoque de desarrollo de capacidades, que busca promover la buena parentalidad, el buen trato al interior de la familia y prevenir el maltrato y la vulneración de los derechos de la niñez. Esta se realiza a través de la educación emocional y el desarrollo del pensamiento reflexivo de padres, madres y cuidadores.

En tal sentido, este material permitirá orientar al grupo formador y a los comités de tutoría de las instituciones educativas, trabajar con padres y madres de las/los niñas/os del nivel de primaria bajo la metodología del aprendizaje reflexivo y competencias parentales. Los involucrados desarrollarán capacidades, adquirirán nuevos conocimientos, en una nueva forma de enfocar su trabajo en beneficio de la niñez.

Las intenciones pedagógicas del manual son:

- ◆ Aprender un modo innovador para enfocar e intervenir con madres y padres de familia, basado en la educación emocional y el pensamiento reflexivo.
- ◆ Desarrollar capacidades personales que permitan realizar su tarea como facilitador/a mucho más motivado/a, para lograr un mayor compromiso en las personas participantes.
- ◆ Aprender técnicas efectivas para conducir las sesiones con madres y padres de familia, que les permitirán el desarrollo de competencias parentales sostenibles en el tiempo.

El manual fue utilizado de la siguiente manera bajo el efecto cascada:

- ◆ Capacitación al grupo formador: promotoras/es de los CEM y docentes fortaleza.
- ◆ Capacitación a docentes con perfil para el desarrollo de competencias parentales.
- ◆ Sesiones a padres y madres en las IEI focalizadas

Parte I

Sobre el manual

- ◆ Este manual servirá para abordar el trabajo con padres, madres de familia y cuidadoras/es de una manera más efectiva y significativa.
- ◆ Desarrollará capacidades adquiridas conocimientos, una nueva forma de enfocar el trabajo en beneficio de la niñez.
- ◆ Aprender una metodología para intervenir grupalmente con papas, mamas y cuidadores contar con herramientas para evaluar e intervenir de manera exitosa.
- ◆ Ampliar la visión sobre el desarrollo de las competencias parentales así como nuevas formas de pensar sobre la temática.
- ◆ El trabajo resultará más gratificante y descubrirás que para generar cambios en la gente es importante trabajar de manera integral, tomando en consideración sus o ideas, sentimientos, historia personal y su proyección a futuro.

El presente manual tiene cinco partes:

Claves para el desarrollo de competencias parentales



Puntos de reflexión: permiten pensar sobre lo que el material despierta en ti y tu propia experiencia personal en el campo de las competencias parentales. Tu experiencia será muy útil para enriquecer tu aprendizaje.

Sugerencias: llevar un diario de experiencias y reflexiones, donde puedas anotar tus impresiones, sugerencias, anécdotas, preguntas, sentimientos o comentarios sobre lo vivido en este proceso.

Intenciones pedagógicas: cada parte inicia con una introducción y un conjunto de aprendizajes, que son:

- ◆ Autoevaluación: permite reflexionar sobre tu práctica.
- ◆ Notas en los márgenes del documento: incluye puntos de interés.
- ◆ Soporte para tu rol en esta tarea, ya que el trabajo requiere de un trato personal y cercano. Esta metodología apunta a alcanzar cambios sostenibles y favorables para la niñez.

Parte II

Introducción al desarrollo de las competencias parentales

2.1.

¿Qué es “Claves para el desarrollo de competencias parentales”?

Se trata de un modelo de trabajo grupal con un enfoque en el desarrollo de capacidades, que busca promover la buena parentalidad, o sea el buen trato al interior de la familia para prevenir el maltrato y la vulneración de derechos del niño y la niña. Esto se realiza a través de la educación emocional y el desarrollo del pensamiento reflexivo de padres y madres de familia que viven en situación de riesgo.

“Claves para el desarrollo de competencias parentales” es un método que apunta a lograr que los padres y las madres de familia desarrollen sus capacidades emocionales y cognitivas, de tal manera que puedan pensar, decidir y actuar reflexivamente en la crianza de sus hijas/os. De esta forma, podrán prevenir el maltrato infantil y ampliar las oportunidades evolutivas de las/los niñas/os para que crezcan y se desarrollen en un marco familiar seguro y con mejores condiciones sociales, emocionales y educativas.

2.2.

¿Por qué es importante trabajar el tema de las competencias parentales?

La familia es la primera matriz donde las/los niñas/os aprenden a relacionarse consigo mismas/os y con las demás personas. Por ello, es necesario que se fortalezca su rol para apoyar el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Desde esta perspectiva, es necesaria la incorporación de intervenciones educativas dirigidas a los padres y madres de familia.

No obstante, existen razones aún más poderosas que respondan a problemas económicos, culturales y sociales que devienen en numerosas situaciones de vulnerabilidad familiar, como la falta de acceso a salud, educación y vivienda, desnutrición de adultos y niñas/os, las que a su vez, están íntimamente vinculadas con problemáticas sociales y culturales como violencia familiar, adicciones, trabajo infantil y explotación sexual comercial, a las que se suman situaciones de discriminación ante la discapacidad y el origen étnico de la población (Relaf, 2011).

Por ejemplo, la tasa de castigo físico al interior de los hogares peruanos señala que



la violencia intrafamiliar caracteriza a nuestra sociedad en todos los quintiles de riqueza de forma similar. Según ENDES de 2010, alrededor del 40% de madres y padres, a nivel nacional, reconocen castigar a sus hijos con golpes y un 59% de adultos declaran haber sido castigados de la misma forma por sus progenitores, sin contar las otras formas de castigo y el nivel de violencia soterrada que se da en las relaciones familiares.

Existe evidencia de que los patrones de crianza e interacción entre padres, madres e hijas/os, de carácter autoritario, inhiben las capacidades expresivas de las/los niñas/os y su autonomía en cuanto a sus decisiones personales. Los tratos agresivos en el hogar marcan pautas de interacción perturbadas que impactan negativamente sobre el desarrollo de la individualidad de la niñez.

Los estudios que relacionan estilos familiares y características en el comportamiento social de las/los niñas/os sugieren que las familias hostiles y restrictivas producen niñas/os que tienden al aislamiento social, a ser dependientes y poco hábiles para resolver problemas interpersonales. En el otro extremo, las familias sobreprotectoras y restrictivas tienden a tener niñas/os inhibidas/os, dependientes, poco asertivas/os y tímidas/os (Rice, 1997).

Por ello, es importante que se asuma un rol activo frente a este tipo de situaciones, propiciando espacios de encuentro entre las familias, con la finalidad de que aprendan reflexionando sobre sus prácticas, abordando con la debida conducción y orientación temas referidos a la promoción del buen trato y el refuerzo de la autoestima de la niñez, la aplicación de una disciplina saludable en el hogar, el uso del juego como potente disparador de desarrollo y la estimulación de patrones de comunicación afectuosas.

2.3.

La buena parentalidad: ¿qué es ser buen padre o buena madre?

Parentalidad tiene que ver con “ser padre o madre en ejercicio de sus funciones”. Es decir, actuar efectivamente como madre o como padre.

Para comprender mejor la naturaleza de la parentalidad tomemos en cuenta que las/los niñas/os y adolescentes tienen múltiples necesidades de alimentación, cuidados físicos o corporales, protección, y necesidades cognitivas, emocionales y socioculturales. Por tanto, el desafío de la función parental supone estar en la capacidad de satisfacer las múltiples necesidades de las/los hijas/os que se encuentran en desarrollo, de acuerdo con su edad y lo que culturalmente se considera oportuno.

Debido a que estas necesidades son evolutivas, padres y madres deben poseer también una elasticidad que les permita adaptarse a los cambios de las necesidades de sus hijos. No es lo mismo atender a un bebé que a un adolescente.

En general, la mayoría de padres y madres, si su contexto social lo permite, pueden cumplir con sus funciones, asegurando el bienestar de sus hijos e hijas. Sin embargo, algunos padres, sobre todo los que en su infancia han estado expuestos a traumas o malos tratos, se ven incapacitados de ejercer una buena parentalidad para sus hijos e hijas.

Por tanto, podemos definir el concepto de “parentalidad” como el conjunto de capacidades que tienen y desarrollan las madres y los padres para cuidar, proteger, educar y asegurar un desarrollo sano a sus hijas/os, en función de sus necesidades evolutivas. La buena parentalidad supone,

además, contribuir al bienestar infantil a través de la producción de buenos tratos para las/los hijas/os.

2.4.

Funciones parentales en entorno adversos

Si bien se observa una correspondencia entre pobreza y carencia de recursos materiales para afrontar todos los costos que supone alimentar, vestir, educar y proteger a los hijos, la relación entre pobreza económica y capacidad de los padres para responder a otro tipo de necesidades infantiles no materiales de las/los hijas/os no resulta del todo evidente. Algunos autores surgieron que los padres de familia que viven en pobreza se ven enfrentados a circunstancias difíciles que complejizan el ejercicio de su parentalidad. Granada y Domínguez (2012) señalan, por ejemplo, que las habilidades parentales pueden verse alteradas o disminuidas debido a la escasez de recursos personales en padres de familia que enfrentan situaciones de carencia efectiva, abandono prematuro de la escolaridad y pocas oportunidades de aprender habilidades sociales.

Padres y madres de familia no son siempre conscientes del abanico de necesidades evolutivas de sus hijas/os. Muchas veces solo perciben algunas de estas necesidades, pero, por lo general, están más pendientes de los requerimientos de supervivencia y educativos, lo que limita sus funciones parentales a satisfacer un reducido número de estas. Esto tiene relación, probablemente, con el nivel educativo y cultural de los progenitores, pero también con el bloqueo emocional asociado

a experiencias traumáticas de frustración de las propias necesidades durante la niñez (Silva, 2011, sistematización de APTI-Cesip). Esta falta de conciencia y el bloqueo de la memoria emocional que derivan en el desconocimiento de las necesidades de los propios hijos e hijas guardan relación con el tipo de decisiones que los padres y las madres toman respecto a sus hijas/os, las cuales estructuran la vida de los niños y las niñas/os y sus rutinas.

Aunque las experiencias durante la vida moldean la manera de relacionarnos con los demás y, por ende, con nuestras/os hijas/os, es un error pensar que la trasmisión de los malos tratos infantiles, de generación en generación, es inevitable. Existen numerosos casos de padres y madres que no repiten con sus hijas/os los modelos de crianza negativos que tuvieron sus progenitores con ellas/os. Lo que explica este fenómeno es la resiliencia.



Algunos estudios han mostrado que la presencia de al menos un/a progenitor/a que asegura una parentalidad competente y proporciona afecto y apoyo a las/los hijas/os, permite que las/los menores pasen por una adolescencia hacia una vida adulta suficientemente sana y socialmente constructiva, hasta alcanzar incluso estudios superiores (Silva, 2014).

En una parentalidad competente y resiliente, los padres y las madres, además de producir buenos tratos a sus hijas/os, les enseñan a aceptar y hacer frente a la adversidad y a los eventos dolorosos. Las/los buenas/os padres y madres comparten con sus hijas/os la idea de que el crecimiento y el desarrollo de todos los seres humanos, y el de ellas/os en particular, pasan por una serie de desafíos, algunos de los cuales provocarán dolor y frustración, pero confían en sus recursos y en el apoyo de los suyos para salir adelante.

2.5.

¿Quién puede usar este manual?

Este texto está dirigido a psicólogas/os, educadoras/es, sociólogas/os, trabajadoras/es sociales y otros profesionales que trabajan con familias de niñas/os en riesgo. También pueden ser utilizados por maestras/os y otros profesionales que deseen intervenir con padres y madres de familia de su aula y lograr una forma efectiva de comprometerlos en mejorar las condiciones de vida de sus niñas/os.

El papel de las/los profesionales que trabajan en el ámbito de los proyectos sociales

Estas/os profesionales tienen un rol muy importante que cumplir en la promoción de competencias parentales. El trabajo que pueden desempeñar en el trabajo con la subjetividad de los padres y las madres de familia es valioso y de alta relevancia para alcanzar resultados efectivos.

2.6.

Algunas ideas claves sobre las cuales se ha construido este manual

El presente método ofrece, a partir de estas constataciones, una manera de promover en padres y madres de familia la capacidad de pensar y decidir de forma libre y reflexiva sobre la forma de criar a sus hijas/os, tomando en cuenta su desarrollo y bienestar. El método subraya de manera especial la libertad como uno de sus ejes. La reflexión, como proceso del pensamiento, ayuda a justamente analizar la propia experiencia y ganar una mayor perspectiva que permite a la persona:

- ◆ Decidir si se acercara de la misma manera a su experiencia la siguiente vez (no hará cambios o reforzará lo que había definido).
- ◆ Decidir si se acercará de otra forma a su experiencia la siguiente vez (hará cambios).

- ◆ Decidir qué cambios hará (si así lo determina) y qué aspectos mantendrá iguales.

Otra idea clave es que la forma de criar a las/los hijas/os se define a través de procesos espontáneos o de procesos reflexivos.

Se define espontáneamente, sin pensar mucho al respecto

- ◆ Se da sin reflexión de por medio.
- ◆ Muchos padres o madres que tratan mal a sus hijas/os piensan que es una forma natural de disciplinarlos. Es parte de la tradición.
- ◆ La madre o el padre siente que no hay otras alternativas, que "no queda otra".
- ◆ No se da un proceso de prever o medir las consecuencias del maltrato.

Se definen a través de procesos de pensamiento de tipo reflexivo





- ◆ La madre o el padre piensa en las implicaciones y consecuencias de la manera de relacionarse con sus hijas/os.
- ◆ La madre o el padre asocia el maltrato de su hija/o con su propia experiencia como niña/o.
- ◆ Cuestiona la situación, la evalúa, y se pregunta por las ventajas y las desventajas, lo bueno y lo malo de la situación.
- ◆ Busca evitar aquello que lo puede perjudicar y afectar en su desarrollo integral.
- ◆ Piensa en la alternativa para evitar esta actividad, como regular o disminuir sus efectos adversos.

2.7.

¿Para qué es útil este método?

Este método te permite el desarrollo para prevenir de una manera efectiva el maltrato infantil y de promover el buen trato y las pautas de crianza saludables. Tu trabajo cobrará mayor sentido y satisfacción ya que estarás ayudando a muchas madres y muchos padres de familia a tomar mejores decisiones sobre cómo criar y relacionarse con sus hijas/os. Las madres y los padres de familia adquirirán capacidades que les permitan actuar y decidir de manera libre y reflexiva sobre la crianza de sus hijas/os con los resultados que se aprecian en la siguiente tabla:



| Áreas de intervención | Indicadores de cambio |
|--|--|
|  Trato verbal | <ul style="list-style-type: none"> - La escucha a las/los hijos/as se incrementa. - Se habla con las/los hijos/as con amabilidad, sin gritos o tono hostil. |
|  Disciplina | <ul style="list-style-type: none"> - Disminuye o desaparece el castigo físico. - Padres y madres expresan expectativas claras y realistas a sus hijas/os sobre el comportamiento esperado. |
|  Comunicación afectiva | <p>Aparece o aumenta las expresiones de afecto positivo de manera explícita: abrazos, palabras, besos, gestos o acciones con intención afectuosa.</p> |
|  Reconocimiento del valor | <ul style="list-style-type: none"> - Madres y padres reconocen el valor y logros de sus hijas/os. - Madres y padres felicitan y refuerzan la buena conducta. |

2.8.

Objetivos

Objetivo general:

El objetivo general de esta metodología es promover el desarrollo de competencias parentales orientadas a la mejor calidad de las relaciones entre madres, padres e hijas/os y la calidad del entorno familiar donde se crían y desarrollan las/los niñas/os y adolescentes en edad escolar.



Objetivos específicos:

- Las madres y los padres de familia reconocen y reflexionan sobre las buenas prácticas parentales que sus cuidadoras/es ejercieron con ellas/os en su niñez y cómo estas se relacionan con su parentalidad actual.
- Las madres y los padres de familia aprenden los principios de la buena comunicación familiar.
- Las madres y los padres de familia aprenden a expresar afecto a sus hijas/os, así como a estimular y reforzar la conducta adecuada y los principios para crear y mantener buenas relaciones en el hogar.

2.10.

Las sesiones y sus temáticas

El módulo de sesiones de esta metodología está conformado por siete sesiones, que tienen como eje temático general la creación de vínculos saludables al interior de la familia, las prácticas de buen trato y la resiliencia parental.

De estas seis sesiones, dos son empleadas para aplicar los instrumentos de evaluación y las otras cuatro son de desarrollo de contenido. Estas últimas abordan las temáticas analizadas a continuación.

- Las madres y los padres de familia aprenden a identificar el manejo de sus emociones en el hogar y las estrategias para autorregularse.
- Las madres y los padres de familia aprenden los principios de la disciplina saludable en el hogar y cómo disciplinar a sus hijas/os sin maltratarlos.

2.9.

Las competencias emocionales que se desarrollan

Las madres y los padres desarrollan una serie de competencias emocionales que se encuentran a la base de las competencias parentales específicas reseñadas en los objetivos específicos. Estas competencias emocionales son fundamentales para que madres y padres puedan relacionarse, comunicarse y disciplinar mejor a sus hijas/os. A continuación, mostramos un cuadro con las competencias emocionales básicas que se desarrollan en el conjunto de sesiones.

Competencias parentales que promueven el nuevo módulo APTI

- ◆ *Conciencia emocional*
- ◆ *Regulación emocional*
- ◆ *Habilidades para la vida y bienestar: la empatía*
- ◆ *Pensamiento crítico y reflexivo*
- ◆ *Resiliencia parental.*
- ◆ *Comunicación y expresión afectiva*



| Sesiones | |
|---|---|
| Sesión 0: Cómo es la relación con mis hijas/os | Conocer el tipo de relaciones parentales que tienen las/los participantes con sus hijas/os. |
| Sesión 1: Rescatando los aciertos de mi propia crianza | Las buenas prácticas que viví en mi niñez. |
| Sesión 2: Comunicación afectiva y asertiva en mi hogar | Saber escuchar, modulación de la comunicación, la expresión y las expectativas parentales. |
| Sesión 3: Reconocer los aspectos positivos de mis hijas/os las/los ayuda a ser mejores personas | Estimular la buena conducta de las/los hijas/os a través del reconocimiento, las recompensas y creando una buena relación. |
| Sesión 4: El manejo de mis emociones en el hogar | El manejo de las propias emociones en la crianza con las/los hijas/os. El manejo del estrés parental y la prevención del maltrato. |
| Sesión 5: Disciplinando saludablemente a mis hijas/os | Aprender cómo ejercer una disciplina saludable sin maltrato y aplicar las reglas en el hogar. |
| Sesión 6: Cosechando lo aprendido | Evaluar el tipo de relaciones parentales que mantienen las personas participantes luego del taller. |



Parte III

Marco teórico

3.1.

Introducción

En esta parte presentamos el marco teórico que respalda al manual sobre “Aprendizaje reflexivo para el desarrollo de las competencias parentales”, La primera parte presenta conceptos de parentalidad y la diferencia entre parentalidad biológica y parentalidad social.

Seguidamente tratamos el tema de las necesidades infantiles y su relación con las competencias parentales. Asimismo, discutimos cómo la pobreza y otros factores las influyen.



En tercer lugar abordamos el tema de la educación emocional y presentamos las competencias necesarias para desarrollar una buena parentalidad. Por último, se trata el tema del desarrollo de la capacidad reflexiva y su importancia en la crianza de las/los hijos.

3.2.

Intenciones pedagógicas

Familiarizarte con esta parte te permitirá:

1. Conocer el concepto de parentalidad y los factores que intervienen en el desarrollo de las competencias parentales.
2. Comprender la relación entre las competencias parentales y las necesidades de las/los niñas/os.
3. Conocer una nueva rama ubicada entre la educación y la psicología, llamada “educación emocional”, que enfatiza la importancia de conocer y manejar nuestras emociones en la vida cotidiana.

Como institución básica de la sociedad, la familia es el núcleo natural en el cual la niñez se cría y desarrolla su potencial humano. Conformada a partir de lazos de afinidad y consanguinidad, la familia es la encargada de proveer los elementos necesarios para que sus nuevos miembros progresen a plenitud. La principal responsabilidad de ello recae sobre la madre y el padre. De esta manera,

el vínculo filial que une a madres, padres e hijas/os supone que las/los primeras/os se encarguen de los cuidados y estímulos necesarios para que las/los segundas/os se desarrollen adecuadamente y se integren bien a su medio social.

La parentalidad, vocablo derivado del adjetivo parental¹, es el término que se emplea para designar la condición de madre o padre, y sus prácticas para afrontar el cuidado y la atención de las/los niñas/os.

3.3.

Parentalidad biológica y parentalidad social

En la mayoría de las sociedades, la familia es fuente fundamental de solidaridad y el lugar donde se satisface la mayor parte de necesidades infantiles para que las/los niñas/os puedan sobrevivir y sobresalir (Universidad de Piura, 2013). No obstante, hay que tomar en consideración la diferencia entre la parentalidad biológica y la parentalidad social.

La parentalidad biológica se refiere a la capacidad de engendrar, procrear, dar vida a un/a hija/o.

El concepto de parentalidad social está referido a la capacidad de asegurar una crianza adecuada, que satisfaga integralmente las necesidades de las/los niñas/os, más allá de dar la vida biológica. Este tipo de parentalidad se asocia a las competencias parentales.

La parentalidad social puede ser ejercida por las/los mismas/os madres y padres como una continuación de la parentalidad

biológica, pero también la puede ejercer un/a cuidador/a no progenitor/a (madre o padre adoptiva/o, familiar de hogares infantiles, etc.).

3.4.

Necesidades infantiles y competencias parentales

Las/los niñas/os y adolescentes tienen múltiples necesidades de alimentación, cuidados físicos o corporales, protección, necesidades cognitivas, emocionales y socioculturales. En general, la mayoría de madres y padres, si su contexto social lo permite, pueden cumplir con este objetivo, lo que asegura el bienestar de sus hijas/os. Sin embargo, algunas/os madres y padres, sobre todo quienes en su infancia han



estado expuestos a traumas o malos tratos, se ven con incapacidad de ejercer una buena parentalidad para sus hijas/os y no atienden de manera suficiente sus necesidades diversas.

El desafío de la función parental supone estar en la capacidad de satisfacer las múltiples necesidades de sus hijas/os en desarrollo, acorde a su edad y lo que culturalmente se considera oportuno.

Un primer aspecto importante sobre el tema de las necesidades infantiles es su carácter universal. Ochaita y Espinoza (2012) proponen, siguiendo la teoría de las

necesidades humanas de Doyal y Gough (1992), que las necesidades universales de niñas/os y adolescentes son dos: salud física y autonomía, que deben satisfacerse para alcanzar el desarrollo pleno e integrarse a la sociedad. Estas necesidades guardan, para estas autoras, independencia de las diferencias individuales y culturales, y son satisfechas a través de las llamadas necesidades de segundo orden o satisfactores universales.

A continuación, se presentan las dos necesidades universales, y debajo de ellas los satisfactores universales o necesidades secundarias, según Ochaita y Espinoza.

¹ El término parentalidad aún no ha sido incorporado oficialmente a la lengua castellana, pero es usado en la literatura asociada al tema. En inglés está referido a términos como parenthood o parenting.

Tabla 1. Las necesidades primarias y las necesidades secundarias desde el nacimiento a la adolescencia

| Salud física | Autonomía |
|---|---|
| Alimentación adecuada Vivienda adecuada Atención sanitaria Sueño y cansancio Espacio exterior adecuado Ejercicio físico Protección de riesgo físico | Participación activa y normas estables Vinculación efectiva primaria Interacción con adultos Interacción con iguales Educación formal Educación informal Juego y tiempo de ocio Protección de riesgos psicológicos |

Necesidades sexuales

Otra característica fundamental de las necesidades infantiles es que son dinámicas y evolutivas: cambian en el tiempo, conforme la/el niña/o va creciendo y madurando.

De este modo, su adecuada satisfacción supone que madres y padres muestren elasticidad o lo que estos autores llaman plasticidad estructural, para adaptar sus respuestas durante el tiempo de crianza (Barudy y Dantagnan, 2010).

Si bien la teoría de las necesidades infantiles considera que la/el niña/o es un sujeto activo que construye su propio desarrollo y tiende a la autonomía (Ochaita y Espinoza, 2012), el concepto de necesidades infantiles es dialógico (Herzka, 1991), ya que, por un lado, supone la presencia de un/a niña/o con requerimientos para su desarrollo y, por el otro, al menos una persona adulta que debe satisfacerlos. De este modo, pensar en las necesidades de la niñez supone que las personas adultas asociadas a su vida cuenten con competencias para responder a ellas. De este modo, dar respuesta adecuada a las necesidades infantiles constituye la función principal de madres y padres competentes.

Barudy y Dantagnan (2010) hablan de un paradigma de las necesidades infantiles compuestas por dos grandes grupos: las necesidades fisiológicas y las necesidades asociadas al desarrollo psicosocial del/la niño/a, donde se incluyen las necesidades afectivas, cognitivas y sociales.

Fuente: Ochaita y Espinoza (2012).

Tabla 2. Las necesidades infantiles

Las necesidades infantiles según Barudy y Dantagnan (2010)

Las necesidades fisiológicas

- ◆ Existir y permanecer vivo y con buena salud.
- ◆ Recibir comida en cantidad y calidad suficientes.
- ◆ Vivir en condiciones e higiene adecuadas.
- ◆ Estar protegido de los peligros reales que puedan amenazar la integridad.
- ◆ Disponer de asistencia médica.
- ◆ Vivir en un ambiente que permita una actividad física sana.

Las necesidades afectivas

- ◆ Tener lazos afectivos seguros y continuos o de apegos seguros.
- ◆ Vínculos.
- ◆ Aceptación.
- ◆ Ser importante para otro.

Las necesidades cognitivas e intelectuales

- ◆ Estimulación
- ◆ Experimentación
- ◆ Refuerzo

Las necesidades sociales

- ◆ Comunicación
- ◆ Consideración
- ◆ Estructuras y de modelo educativo
- ◆ Valores



3.5.

Cómo adquirimos las competencias parentales: los modelos de crianza

Las competencias parentales se relacionan con los modelos de crianza que siguen las madres y los padres de familia. Un modelo de crianza es una forma de percibir y comprender las necesidades de la niñez, y la forma de responder a estas para satisfacerlas. El modelo de crianza tiene una gran influencia en cómo las madres y los padres respondan a las demandas y necesidades de sus hijas/os.

Los modelos de crianza se nutren en gran medida por las creencias y formas de pensar del contexto social y cultural al que pertenecen las familias. Asimismo, se les puede considerar como fenómenos culturales debido a que se transmiten de generación

en generación. Estos modelos se adquieren durante la infancia y la adolescencia, por lo que Barudy y Dantagnan (2010) señalan que son parte de nuestra “herencia adquirida”.

Estos determinan en buena parte los modos en que las personas adultas definen sus relaciones con las/los niñas/os. La capacidad de satisfacer las necesidades de la prole y de tratar bien a sus hijas/os es una capacidad inherente a las posibilidades biológicas de los seres humanos. Sin embargo, más allá de las potencialidades biológicas, influyen también las historias de vida de los adultos, así como su contexto social, económico y cultural.

Según los autores referidos, una de las habilidades parentales que contribuye a que una madre o un padre sean competentes es participar en su entorno y utilizar recursos comunitarios. Esto tiene que ver con la capacidad de identificar y aprovechar los recursos comunitarios existentes a su alrededor en favor del ejercicio adecuado del desarrollo de sus hijas/os.



Las competencias parentales se forman a partir de la articulación de tres factores

1. Las posibilidades personales innatas marcadas por los factores biológicos y hereditarios.
2. Los procesos de aprendizaje, influenciados por los momentos históricos, los contextos sociales y la cultura.
3. La experiencia de buen trato o mal trato que el/la progenitor/a o cuidador/a conoció en su historia personal, especialmente en su infancia y adolescencia.

Competencias parentales



3.6.

Los componentes de la parentalidad

De acuerdo con Barudy y Dantagnan (2010), la parentalidad engloba dos tipos de componentes fundamentales. Las capacidades parentales fundamentales hacen alusión, por un lado, a la capacidad de apego y, por la otra, a la empatía.

◆ La capacidad de apego

Hace referencia a los recursos emotivos, cognitivos y conductuales para formar con la/el hija/o un vínculo significativo que sostenga su seguridad y construya una personalidad sana.

◆ La empatía

Es un recurso personal indispensable de los adultos para el ejercicio de una adecuada parentalidad. Alude a la capacidad de comprender las emociones de las/los hijas/os y de sintonizar con su mundo interno, así como ser capaz de leer manifestaciones emocionales y gestuales por medio de las cuales se expresan las necesidades.

Esta capacidad permite a la madre o al padre reconocer a su hija/o como sujeto legítimo e independiente, y no como una extensión de sí misma/o.

Supone también comprender los estados anímicos y mentales de las/los hijas/os, escuchando y observando con interés y de manera receptiva, enviándoles señales de estar conectados con ellas/os. Un componente de la capacidad

empática parental es contar con aptitudes relacionales para responderles con comportamientos y discursos adecuados, adaptados a sus necesidades.

La empatía implica:

- Preocuparse por las emociones de las demás personas.
- Tratar de ayudar a otras personas a lidiar con sus emociones.
- Distinguir entre las propias emociones y las de otra persona.

3.7.

El papel de la pobreza sobre las competencias parentales

El papel que juega la pobreza sobre el desarrollo infantil y juvenil es complejo y multifacético, pero es evidente que incide sobre la capacidad de madres y padres de familia de responder a las necesidades materiales de sus hijas/os.

Desde la perspectiva de la niñez, Cueto, Sandoval, Penny y Ames (2011) reportan que las percepciones de estas/os sobre la pobreza muestran una fuerte asociación con la falta de satisfacción de necesidades básicas, como alimentos, ropa, vivienda, así como con circunstancias familiares indeseables, como carecer de familia o tener familias numerosas que no las/los puedan apoyar. Un estudio de Grantham-McGregor et al. (2007), realizado en países en vías de desarrollo, establece que más de 200 millones de menores de 5 años no logran su potencial evolutivo debido, entre otros poderosos factores, a entornos familiares poco estimulantes, lo que afectaría negativamente el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional, y favorece la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Pese a que se observa una correspondencia entre pobreza y carencia de recursos materiales para afrontar todos los costos

que supone alimentar, vestir, educar y proteger a las/los hijas/os, la relación entre pobreza económica y capacidad de las madres y los padres para responder a otro tipo de necesidades infantiles no materiales de sus hijas/os no resulta del todo evidente. Algunos autores sugieren que las madres y los padres de familia que viven en pobreza se ven enfrentados a circunstancias difíciles que complejizan el ejercicio de su parentalidad. Granada y Domínguez (2012) señalan, por ejemplo, que las habilidades parentales pueden verse alteradas o disminuidas debido a la escasez de recursos personales en madres o padres de familia que enfrentan situaciones de carencia afectiva, abandono prematuro de la escolaridad y pocas oportunidades de aprender habilidades sociales.

Madres y padres de familia no son siempre conscientes del abanico de necesidades evolutivas de sus hijas/os. Muchas veces solo perciben algunas de estas necesidades, por lo general las de supervivencia y las educativas, lo que limita sus funciones parentales a satisfacer un reducido número de estas necesidades. Esto tiene relación, probablemente, con el nivel educativo y cultural de los progenitores, pero también con el bloqueo emocional asociado a experiencias traumáticas de frustración de las propias necesidades durante la niñez (Silva, 2011, Sistematización de APTI-Cesip). Esta falta de conciencia y el bloqueo de la memoria emocional que derivan en el desconocimiento de las necesidades de sus propias/os hijas/os guardan relación con el tipo de decisiones que las madres y los padres toman respecto a las/los menores, que estructuran la vida de la niñez y sus rutinas.



3.8.

Parentalidad y resiliencia

Como se mencionó antes, las experiencias durante la vida moldean la manera de relacionarnos con los demás y, por ende, con nuestras/os hijas/os, pero es un error pensar que la transmisión de los malos tratos infantiles de generación en generación es inevitable. Existen madres y padres que no reproducen los modelos de sus progenitores durante su niñez. Este fenómeno se debe a la resiliencia.

En una parentalidad competente y resiliente, las madres y los padres, además de producir buenos tratos a sus hijas/os, enseñan a aceptar y hacerle frente a la adversidad y eventos dolorosos. Las madres y los padres compartirán con sus hijas/os la idea de que el crecimiento y el desarrollo de todos los seres humanos, y el de ellas/os en particular, pasa por una serie de desafíos, algunos que les provocarán dolor y frustración, pero si confían en sus recursos y en el apoyo de los suyos, podrán salir adelante.

La resiliencia no es un atributo individual, innato e independiente del entorno; emerge de la relación del sujeto con su entorno, fundamentalmente el humano.

No obstante, estos mismos autores refieren que la presencia de una numerosa casuística da cuenta de buenos resultados de la crianza de niñas/os pertenecientes a familias en entorno de pobreza y riesgo psicosocial.

Barudy y Dantagnan (2010) declaran que el desarrollo de la capacidad de resiliencia es posible, tanto para madres y padres como sus hijas/os, y su emergencia está estrechamente relacionada con la existencia de una parentalidad sana y competente. Investigaciones sobre resiliencia evidencian que la presencia de al menos un progenitor que asegure la parentalidad competente, proporcionando afecto y apoyo a las/los hijas/os, pueden permitir que estos pasen por una adolescencia hacia una vida adulta suficientemente sana y socialmente constructiva:

El hecho de que muchas de estas madres y padres, a pesar de sus traumatismos de infancia, sean capaces de criar a sus hijos con sensibilidad, apego suficientemente sano y empatía, incluso en situaciones de estrés, sugiere que las capacidades resilientes secundarias, adquiridas gracias a la solidaridad y el amor en la infancia, son más que una mera imitación. Es el resultado de la influencia de intervenciones de protección, apoyo social y cuidados terapéuticos coherentes que permiten que hijas e hijos de padres incompetentes sean capaces de "andar sobre lo andado" e integrar, gracias a su plasticidad cerebral y valentía, modelos de parentalidad suficientemente competentes, y eso a pesar de no haber disfrutado de tales experiencias en su propia niñez. Esto corresponde a lo que denominamos padres y madres resilientes (Barudy y Dantagnan, 2010).

3.9.

El manejo parental de las necesidades socioemocionales de las/los niñas/os

Muchas veces las madres y los padres solo se centran en satisfacer las necesidades inmediatas de sus hijas/os, como la alimentación, el abrigo y la educación, pero asumen una postura pasiva y altamente permisiva hacia las reacciones emocionales de sus hijas/os. Este tipo de padres o madres aceptan incondicionalmente sus expresiones emocionales, sin brindarles ninguna orientación que les permita discriminar y gestionar sus emociones de un modo constructivo. Así, sus niñas/os crecen teniendo como referencia su propio mundo emocional y con la incapacidad de comprender y aceptar lo que los otros puedan sentir.

Por otro lado, existen madres y padres que minimizan o incluso suprimen el mundo emocional de sus hijas/os. De este modo, les quitan la oportunidad de conocer su mundo interno y, por lo tanto, de modularlo. Cuando son mayores, sus niñas/os tienen dificultades para expresar sus emociones y entender las de los demás.

La parentalidad competente no inhibe ni distorsiona la expresión emocional de las/los hijas/os. Estos padres y madres aceptan que las expresiones emocionales de sus hijas/os son reacciones de sus estados mentales y que, en la mayoría de los casos, expresan estados de necesidad. Por lo tanto, validan las emociones y empatizan con la/el hija/o, y las/los ayudan a identificar y nombrar las emociones. Poco a poco, las/los hijas/os aprenden a expresar sus propias emociones y las van modulando, tomando en cuenta los contextos culturales y a las otras personas.

Frente a ello, la educación emocional aparece como un enfoque educativo que permite reforzar las competencias parentales, a fin de asegurar un bienestar completo de la persona, que devenga en un bienestar social.

3.10.

Educación emocional y competencias emocionales

La educación emocional tiene por objetivo el desarrollo de competencias emocionales para lograr una formación a su entorno. La educación emocional no se limita a la educación formal, sino que constituye un proceso educativo continuo y permanente, a lo largo de todos los ciclos vitales. Por ello, se trata de una educación durante y para la vida.

La educación emocional atiende diversos aspectos de prevención y desarrollo humano. Por un lado, aborda aspectos personales como competencias emocionales, conciencia emocional, regulación, autoestima, autonomía, bienestar, etc. Por otra parte, también atiende aspectos sociales como la escucha activa, la asertividad, la empatía, la solución de conflictos, etc. Estos últimos se dirigen a la solución o desarrollo de relaciones interpersonales, mientras que los primeros se encaminan a la relación con uno mismo.

En vista de que la educación emocional es un aprendizaje para y a lo largo de la vida, se considera que debería estar presente en la familia, la educación infantil, primaria, secundaria, así como en la formación de adultos, de organizaciones, entre otros. Toda persona es un usuario potencial de los servicios de educación emocional.

El aumento del estrés, la ansiedad y los problemas de regulación emocional pueden deberse a la velocidad de cambio con que se mueve nuestra sociedad actual.

Vivimos en un entorno cada vez más saturado, expuestos a una gran cantidad de estímulos visuales, auditivos y sociales. Los temas emotivos alarmantes proliferan en los medios de comunicación, las personas hacen cada vez menos ejercicios y poseen malos hábitos alimenticios. Todo ello estaría trayendo consigo presiones físicas y psicológicas que requieren un mayor esfuerzo para estar regulados emocionalmente.

a lo largo de la vida y no solo en un momento. Siempre se puede mejorar.

- Es contextual. Una persona puede manifestar una competencia (por ejemplo, social) en un contexto dado (con sus amigos) y en otro (con personas extrañas pueden comportarse de manera incompetente).

Por lo tanto, las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones

Las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes bloques:

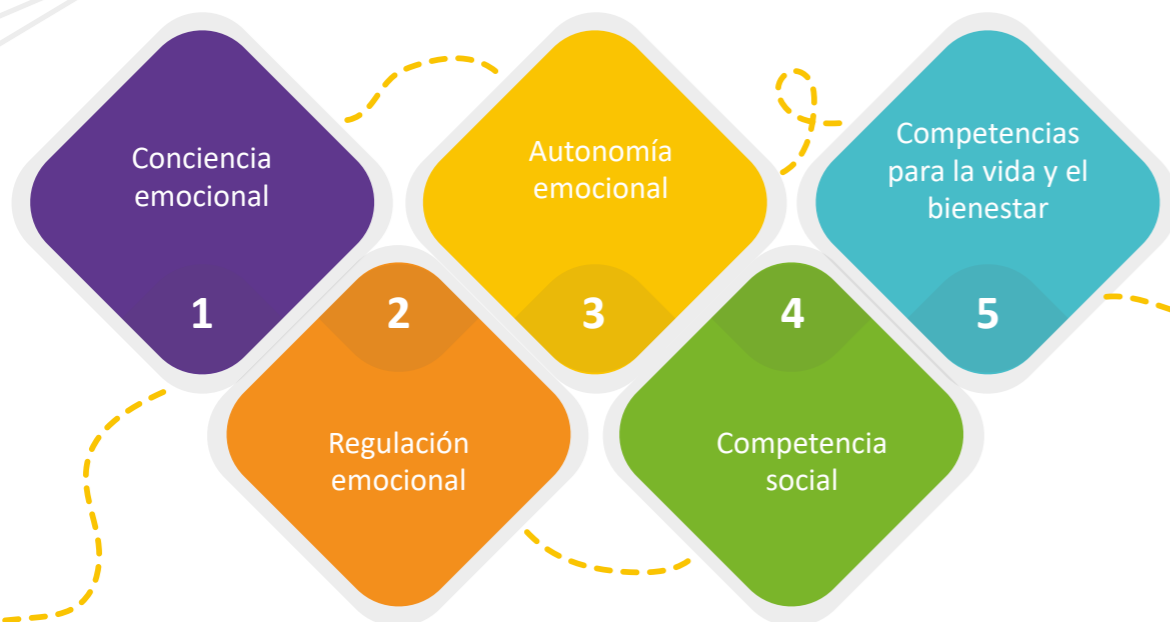
◆ Competencias emocionales

Una competencia se entiende como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar algún tipo de actividad con cierto nivel de eficacia.

El concepto de competencia se caracteriza por lo siguiente:

- Se puede aplicar tanto a personas como a grupos.
- Implica tener conocimiento ("saber"), habilidades ("saber hacer"), actitudes y conductas ("saber ser").
- Se desarrolla longitudinalmente, es decir,



Figura 2. Pentágono de las emociones**Competencias emocionales****3.11.****Naturaleza de la emoción**

Para entender mejor nuestras emociones y la de las demás personas es importante conocer cómo se producen, qué factores intervienen en ellas y qué posibilidades tenemos de modularlas.

Las emociones son producidas por algún acontecimiento, que puede ser externo (algo pasa fuera de nosotros) o interno (como un dolor de muelas); un hecho actual, pasado o futuro; real o imaginario (como un pensamiento sobre algo).

Al acontecimiento también se le denomina estímulo. Los hechos, las cosas, los animales, las personas, etc., pueden representar estímulos para la generación de emociones. Sin embargo, la mayoría de emociones

son generadas en la interacción con otras personas.

Hay personas que tienden a valorar los acontecimientos de manera positiva (las optimistas), mientras que otras lo hacen más negativamente (las pesimistas). En el proceso de valoración, interviene lo que se conoce como el estilo valorativo, que es la propia forma en que valoramos los acontecimientos y la postura que decidimos tomar hacia un hecho.

Por ejemplo: cuando olvido las llaves de la casa, puedo pensar: "Esto es terrible, retrasaré todas mis actividades. No tengo nada, estoy afuera, estoy cansada y no me puedo cambiar de ropa".

Pero puedo entrenarme para que pensar de esta manera si me ocurren cosas así: "Estas cosas a veces pasan. Puedo aprender de todo. Luego de esto, pondré más atención para saber si al salir estoy llevando las llaves conmigo".

Las emociones positivas (el interés, la curiosidad, la felicidad) generan energía. Por otro lado, las emociones negativas la consumen. Piensa en tu día: ¿qué eventos te hicieron sentir cansada/o y desconcentrada/o?

"A través de la educación emocional se puede cambiar el estilo valorativo".
"Lo importante es poner inteligencia entre el estímulo (que genera la emoción) y la respuesta que se da. La impulsividad puede conllevar comportamientos de riesgo" (Bisquerra, 2009).

Las emociones tienen tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

◆ Neurofisiológico

Es el procesamiento emocional-neuronal, la respuesta física de nuestro organismo frente a la emoción.

Viene desde el sistema nervioso central y, dependiendo de la situación, se puede manifestar como taquicardia, sudoración, rubor, sequedad en la boca, respiración, etc.

◆ Comportamental

Es la expresión de la emoción, es decir, la manifestación externa de la emoción, el comportamiento que se adopta.

Dentro de este componente, se observan el lenguaje verbal y el no verbal (principalmente las expresiones del rostro y el tono de voz, ambos difícilmente manejables).

◆ Cognitivo

Se asocia a la experiencia emocional subjetiva, es decir, a cómo la persona siente e identifica la emoción.

La persona toma conciencia de la emoción y la etiqueta en función de su dominio del lenguaje. Este componente coincide con lo que se denomina sentimiento.

3.12.

Los tipos de componentes emocionales

Si bien existen distintas tipologías para abordar las competencias o dominios en la educación emocional, se ha optado por desarrollar a mayor profundidad el modelo presentado por Bisquerra (2009), quien organiza las competencias emocionales en cinco grandes bloques.

◆ **Conciencia emocional**

Es la capacidad para tomar conciencia de nuestras emociones, pero también de las emociones de los demás.

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

Dentro de este bloque se especifican una serie de aspectos como:

- **Toma de conciencia de las emociones:** es la acción de percibir mis emociones y contemplar que puedo tener varias emociones al mismo tiempo.

- **Dar nombre a las emociones:** implica contar y dar uso al vocabulario emocional adecuado, para poder no solo identificar, sino también etiquetar las emociones que percibo en mí o en mi entorno.

- **Comprensión de las emociones de los demás:** es la capacidad para percibir las emociones de los demás y comprender empáticamente sus vivencias. Incluye contar con las técnicas adecuadas (comunicación

verbal o no verbal) para lograr la conexión empática.

- **Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:** para entender nuestro mundo emocional se debe comprender la mutua relación que existe entre esos tres elementos. La emoción incide en el comportamiento y viceversa. Ambos están regulados por la cognición (racionalización, conciencia).

◆ **Regulación emocional**

Es la capacidad para manejar las emociones adecuadamente. Implica tomar conciencia de la relación entre emoción, comportamiento y cognición (razonamiento); contar con buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarnos emociones positivas. Las microcompetencias que la componen son las siguientes:

La regulación de las emociones probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación con la represión.



- **Competencias para autogenerar emociones positivas:** es la capacidad para autogenerar y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas. Hace referencia a la capacidad para gestionar el propio bienestar emocional.

- **Regulación de emociones:** es la regulación propiamente dicha. Implica aceptar que los sentimientos a menudo deben ser regulados. Incluye la regulación de la impulsividad, la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos y la capacidad para dejar de lado las acciones inmediatas a favor de otras más a largo plazo que apuntan a fines superiores.

- **Habilidades de afrontamiento:** implica contar con estrategias de autorregulación que nos permitan gestionar la intensidad y duración de las emociones, sobre todo frente a situaciones de conflicto.

El aporte de Greenspan

Stanley Greenspan encontró que existe una conexión íntima entre lo emocional y lo cognitivo. Según él, las emociones, la conducta y el aprendizaje están vinculados. De ahí que, si una persona debe hacer un gran esfuerzo para mantener la calma y regularse, podría tener poca energía restante para atender al resto de sus requerimientos, como su dimensión cognitiva.

Así, las emociones negativas intensas, como la ira, el miedo, la frustración, la tristeza y la ansiedad, pueden hacer muy difícil mantener un estado de regulación y, en consecuencia, un óptimo estado de atención.

Para Shanker (2013), la autorregulación es la capacidad para:

- Alcanzar, mantener y cambiar el nivel de la propia energía para que corresponda con las exigencias de una tarea o situación.

- Supervisar, evaluar y modificar las emociones propias.

- Sostener y cambiar nuestra atención cuando sea necesario e ignorando las distracciones.

- Entender tanto el significado de una variedad de interacción social, como la manera de participar en ellas de forma sostenida.

- Establecer contacto y preocuparse por lo que otros piensan y sienten, para congeniar y actuar como corresponde.

Para el caso de la regulación en el dominio biológico, se deberá prestar especial atención a la actividad o el nivel de energía en el sistema nervioso humano. Así, en función de la sobrecarga de estímulos a los que esté expuesta la niñez, se desprenderán dos tipos de respuesta:

- Rechazar los estímulos: estas/os niñas/os se vuelven introvertidas/os o hipoalertas. Necesitan una regulación ascendente; es decir, un aumento de su nivel y gasto de energía.

- Estar sobre estímulos: estas/os niñas/os se vuelven hiperactivas/os o heperalertas. Necesitan una regulación descendente; es decir, una disminución de su nivel y gasto de energía.

Es necesario tener en cuenta también que los niveles de energía varían según el temperamento de la persona y de una situación a otra.

◆ Autonomía emocional

Dentro de esta competencia se incluye todo lo relacionado con la autogestión personal como la autoestima, la actitud positiva, la responsabilidad, la conciencia crítica, etc. Como microcompetencias se incluyen las siguientes:

- **Autoestima:** significa tener una imagen positiva de uno mismo, mantener buenas relaciones con nuestra propia persona

- **Automotivación:** es la capacidad que tenemos para motivarnos e involucrarnos en actividades diversas de la vida personal, social o profesional. La automotivación le da un sentido a nuestra vida.

- **Autoeficiencia emocional:** es la percepción de que estamos siendo eficaces en las

relaciones sociales y personales. Es sentir que tenemos control de nuestras emociones y podemos hacernos sentir como deseamos, de generar las emociones que creamos convenientes y adecuar las que no.

- **Responsabilidad:** es la capacidad para responder a los propios actos. También es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.

- **Actitud positiva:** es la capacidad para adoptar una actitud optimista y positiva de la vida, a pesar de los aspectos negativos que se puedan encontrar. Tratar, siempre que sea posible, de mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

- **Análisis crítico de normas sociales:** es la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales y culturales. Implica no adoptar comportamientos estereotipados, sino aspirar a una sociedad más libre, autónoma, crítica y responsable.

- **Resiliencia:** es la capacidad de una persona para enfrentarse con éxito las condiciones adversas (pobreza, guerra, orfandad, etc.) que tuvo en la vida.



La danza de la correulación

La comunicación es como una danza en la que ambos participantes deben irse regulando y equilibrando constantemente según el ritmo e intensidad que la otra persona asume. Para ello, es importante ser consciente de nuestro propio estado emocional, pero también del estado emocional de la otra persona a fin de emplear las mejores estrategias. Si una persona está alterada, se le debe regular descendientemente, hablando pausada y tranquilamente. De igual forma, si la persona se queda callada, se le debe incentivar para expresarse y entender su punto de vista.

◆ Competencia social

Es la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades básicas como una comunicación afectiva, actitudes prosociales y asertividad. Las microcompetencias que influyen son las siguientes:

- **Dominar las habilidades sociales básicas:** la primera habilidad social es escuchar. Es la puerta para las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, etc.

- **Respeto por los demás:** es la intención de apreciar y aceptar las diferencias individuales y grupales, lo que implica los diferentes puntos de vista que pueda existir.

- **Practicar la comunicación receptiva:** es la capacidad para recibir los mensajes con precisión, tanto los expresados a través de la comunicación verbal, como los que llegan a través de la comunicación no verbal.

- **Practicar la comunicación expresiva:** es la capacidad para expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad tanto verbalmente como de manera no verbal.

- **Compartir emociones.**

- **Compartir prosocial y cooperación:** es la capacidad para realizar acciones a favor de otros que lo hayan solicitado.

- **Asertividad:** significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios sentimientos, al mismo tiempo que se respeta los de los demás. Decir “no” claramente y mantenerlo. Del mismo modo, aceptar que el otro nos pueda decir “no”.

- **Prevención y solución de conflictos:** es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar conflictos sociales.

- **Capacidad para gestionar situaciones emocionales.**

◆ Competencias para la vida y el bienestar

Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.

- **Fijar objetivos adaptativos:** es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, ya sean a corto o largo plazo.

- **Toma de decisiones:** implica desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, considerando aspectos éticos, sociales y de seguridad.

- **Buscar ayuda y recurso.** Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y saber acceder a los recursos disponibles.

- **Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida:** implica el reconocimiento de los propios derechos y deberes.

- **Bienestar emocional:** es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

- **Fluir:** capacidad para generar experiencias ópticas en la vida profesional, personal y social.



| Cuadro resumen sobre competencias parentales y las microcompetencias que las componen | |
|---|---|
| Conciencia emocional | Competencia social |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Toma de conciencia de las emociones ◆ Nombrar las emociones ◆ Comprensión de las emociones de los demás ◆ Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Dominar habilidades sociales básicas ◆ Respeto por los demás ◆ Comunicación receptiva ◆ Comunicación expresiva ◆ Compartir emociones ◆ Comportamiento prosocial y cooperación ◆ Asertividad ◆ Prevención y solución de conflictos ◆ Gestionar situaciones emocionales |
| Regulación emocional | Regulación emocional |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Expresión emocional apropiada ◆ Regulación de emociones y sentimientos ◆ Habilidades de afrontamiento ◆ Autogenerar emociones positivas | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Fijar objetivos adaptivos ◆ Toma de decisiones ◆ Buscar ayuda y recursos ◆ Ciudadanía activa, participativa, crítica y responsable ◆ Bienestar emocional ◆ Fluir |
| Autonomía emocional | |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Autoestima ◆ Automotivación ◆ Autoeficacia emocional ◆ Responsabilidad ◆ Actitud positiva ◆ Análisis crítico de normas sociales ◆ Resiliencia | |

3.13.

Definiciones

En este apartado se presentan las definiciones revisadas a lo largo de esta sección del material.

◆ Parentalidad biológica

Es la capacidad de procrear o dar la vida a una cría.

◆ Parentalidad social

Es la capacidad, más allá de dar vida, de asegurar una crianza adecuada, que satisfaga de manera integral las necesidades de los niños y niñas. Se asocia a las competencias parentales.

◆ Resiliencia

“La capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condición de vida difícil y de traumas a veces graves” (Barudy & Dantagnan, 2010).

◆ Educación emocional

“Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2009).

◆ Empatía parental

Es la capacidad que tienen los padres para percibir y comprender las vivencias internas de sus hijas/os y responder adecuadamente en función

de estas. Empatía es ponerse en los “zapatos” de la otra persona.

◆ Estilo valorativo

Es la propia forma en que valoramos los acontecimientos, la postura que decidimos tomar hacia un hecho. El estilo valorativo no es fijo, es modificado, puede ser cambiado a través del aprendizaje y entrenamiento.

◆ Emoción

Es una respuesta compleja del organismo frente a un acontecimiento valorado como positivo o negativo, y que puede ser interno o externo, real o imaginado.

◆ Competencias

Es la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar algún tipo de actividad con cierto nivel de eficacia.



◆ Competencias emocionales

Son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones.

◆ Conciencia emocional

Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, pero también de las emociones de los demás.

◆ Regulación emocional

Es la capacidad para manejar las emociones adecuadamente. Implica tomar conciencia de la relación entre emoción, comportamiento y cognición (razonamiento), y contar con buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas.

◆ Autonomía emocional

Se incluye dentro de esta competencia todo lo relacionado con la autogestión personal, como la autoestima, la actitud positiva, la responsabilidad, la conciencia crítica, etc.

◆ Competencia social

Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades básicas, como tener una comunicación afectiva, respeto, actitudes prosociales y asertividad.

◆ Competencias para la vida y el bienestar

Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.

3.14.

Ser madres y padres de familia y tomar decisiones

Ser madre o padre de familia significa en gran parte tomar decisiones constantemente.

El rol de madre y padre enfrenta a las personas adultas a una gran responsabilidad: asegurar la sobrevivencia y el bienestar de su prole, mejorando en lo posible su calidad de vida. Por lo tanto, muchas decisiones se centran en estos grandes objetivos.

Ser madres y padres y tener esa gran misión y responsabilidad nos enfrenta constantemente a las necesidades de nuestras/os hijas/os y de todos los miembros de la familia. Muchas decisiones se toman para responder a estas necesidades.



Para reflexionar

En relación con la crianza:

¿Qué nivel de libertad crees que tienen las madres y los padres de familia para tomar decisiones convenientes para ellas/os y sus hijos/as?

Hasta qué punto no tiene opciones u alternativas para hacerlo de manera diferente

La mayoría de personas creen que tomar decisiones es un asunto totalmente racional y que elegir entre una o más opciones es siempre un acto consciente.

Cuando tomamos decisiones no solo pensamos en el beneficio utilitario que nos proporcione. Hay elementos personales, sociales e interpersonales que también intervienen. En la mayoría de decisiones que tomamos intervienen de manera protagónica nuestras emociones, los sentimientos, los prejuicios, las creencias y los valores. La evidencia científica indica que decidimos básicamente con las emociones y muchas veces con la intuición.

◆ El papel de nuestras experiencias anteriores

Tal como lo planteamos al hablar de los modelos de crianza, nuestras experiencias anteriores, sobre todo las ocurridas durante la niñez, juegan un papel importante en las decisiones que tomamos de adultos. Esto ocurre especialmente en el marco de las decisiones familiares. La forma en que nos relacionamos con nuestras/os hijas/os y con



la niñez en general tiene mucho que ver con la forma en que se relacionaron nuestros propios padres y madres con nosotros. La forma en que criamos y educamos tiene que ver con la forma en que nos criaron y nos educaron.

Si la relación afectiva que tuvimos con nuestros padres, madres o hermanas/os fue buena por el apoyo, la comunicación, el cuidado y la sensibilidad emocional, tendremos también buenas relaciones con nuestros hijos/os y las/los niñas/os a nuestro alrededor, y a decidir consecuentemente.

Si la forma en que nos criaron y nos educaron fue negativa por el maltrato, el descuido, la incomunicación o la insensibilidad a nuestras necesidades, tenemos dos opciones:

- Creemos con resentimiento (muchas veces sin saberlo) y sin darnos cuenta repetimos formas de relación adversa con nuestras/os hijas/os y niñas/os a nuestro alrededor. Esto puede manifestarse a través de castigos, insultos, malos tratos, decisiones que benefician sino perjudican, entre otras conductas.

- Tomamos conciencia de la forma en que fuimos tratados de niñas/os y decidimos conscientemente no repetir estos hechos con nuestras/os hijas/os o las/los niñas/os que tenemos a nuestro alrededor. Hacemos un esfuerzo por superar nuestros resentimientos y nos planteamos: "No quiero que mis hijas/os (o mis alumnas/os) pasen por lo mismo que yo pasé". Cuando tomamos conciencia de la relación entre el pasado y el presente, podemos dar un gran paso para nuestro progreso. Esto significa que usamos el pensamiento reflexivo, y que tenemos la oportunidad de darle sentido a nuestra historia personal y transformarla constructivamente para el propio desarrollo positivo y de quienes nos rodean.

◆ El papel de nuestra cultura en la toma de decisiones

La cultura de la cual formamos parte es una influencia fundamental en el tipo de decisiones que tomamos. Los valores forman parte de nuestra cultura. Son "ideas compartidas" entre los miembros de una comunidad y tienen una poderosa influencia en nuestra conducta. Los valores nos indican a qué debemos darle prioridad en la vida, qué está bien o mal, qué es lo correcto o incorrecto, cuánto valor debemos darle a las cosas o situaciones.

De acuerdo con los valores que poseemos, elegiremos caminos a seguir o descartaremos propuestas que se nos presentan. Estos son valores que tenemos sobre todo en la familia, pero también en la escuela, en los grupos de amigos, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, entre otros espacios sociales.

La cultura se transmite de generación en generación. A través del proceso de socialización, la niñez aprende qué es importante en la vida. La cultura permite a los grupos humanos llevar su vida acorde a lo que han aprendido que funciona y lo que es positivo según sus valores.

En muchos espacios sociales, como en muchas zonas rurales, abrazar a las/los niñas/os, darles un beso o felicitarlas/os no es una costumbre arraigada.

Los estilos disciplinarios tienen influencia de la cultura. Hay grupos culturales más estrictos o punitivos que otros. En este aspecto, el nivel socioeconómico también juega un papel. Mientras más alto es el nivel económico, los padres suelen ser más permisivos.

◆ Una breve mirada al funcionamiento de nuestro cerebro

Estamos compuestos por dos tipos de mentes: la mente que piensa (el cerebro racional) y la mente que siente (el cerebro emocional). La mente emocional es mucho más rápida que la mente racional. Se activa sin detenerse a analizar las consecuencias de una acción o una decisión.

La mente racional, en cambio, establece relaciones entre causas y efectos, y como se apoya en evidencia objetivas, puede reevaluar una situación concreta y cambiar una conclusión previa.



La neurociencia es la disciplina encargada del estudio del desarrollo, la estructura y la función del sistema nervioso. Este campo ha aportado mucho al conocimiento de los procesos del cerebro que intervienen en la forma de sentir y evaluar nuestras experiencias y tomar decisiones al respecto.

En circunstancias normales, ambos tipos de mentes están equilibrados y coordinadas.

Las emociones experimentadas en la mente emocional viajan la mente racional y son avaladas y reguladas por ella, de tal manera que el resultado es balanceado: tomamos decisiones con nuestras emociones y nuestra razón.

A veces ocurre que no hay balance: puede predominar la mente emocional y decidir solo “con el corazón”, es decir, con las emociones o los impulsos. Cuando decidimos

algo “porque nos da pena” o “porque nos sentimos desesperados o ansiosos” o “por el entusiasmo”, algo ocurre al interior de nuestro cerebro que no permite que usemos nuestro cerebro racional. En estos casos tomamos decisiones a partir de la razón y no por razones emotivas o impulsivas.

Otras veces bloqueamos los afectos y solo decidimos “con la cabeza”. Estas decisiones son muy típicas de las personas llamadas “frías”.

Para reflexionar

Las mejores decisiones se toman “con la cabeza y el corazón”.

◆ ¿Cómo funcionan normalmente los mecanismos cerebrales cuando tomamos decisiones?

El sistema límbico (en azul y rojo) es el encargado de procesar las emociones. Gracias a este sistema una persona puede experimentar emociones positivas y negativas intensas y recordar sucesos y vivencias cargadas de afecto.

Las partes más importantes del sistema límbico son:

- El tálamo
- El hipotálamo
- El hipocampo
- La amígdala cerebral

La amígdala cerebral (en rojo) es el cerebro del procesamiento y la regulación de las emociones. Esta glándula es muy excitable y reacciona despertando emociones cuando recibe estímulos exterior. Pone en alerta al organismo. Si se trata de un peligro, despierta al miedo. Si se trata de alguien que nos gusta, despierta la atracción sexual, y así sucesivamente. Si recibe información de algo agradable, despierta la emoción de la alegría o el centro del placer. En situaciones de frustración, la amígdala reacciona con agresión.

La corteza prefrontal es la parte del “cerebro racional” encargada de dirigir nuestra conducta hacia un propósito. Es la parte que nos da capacidad de atención, planificación, organización, evaluación y reorientación de nuestros actos y decisiones.

Es la parte “pensante” y “reflexiva”. Es como el “director de orquesta” del cerebro, debido a que toma la información de todas las demás áreas del cerebro y las coordina para actuar de forma conjunta.

Cuando tomamos decisiones difíciles, complejos mecanismos selectivos se activan en la corteza prefrontal para decidir entre varias opciones o discernir si es conveniente la realización de un determinado acto. La corteza prefrontal descubre las reglas del juego y se encarga de inhibir o controlar la conducta. Como está muy influenciada por la cultura, nos modula tomando en cuenta el medio que nos rodea.

En suma, la corteza prefrontal se encarga de dar una nueva dimensión a nuestra vida emocional: modera nuestras reacciones emocionales frenando las señales del sistema límbico. Es decir, mientras la amígdala genera una reacción ansiosa e impulsiva, la corteza prefrontal permite una respuesta más adecuada y correctiva: “la amígdala propone y el lóbulo frontal dispone”. Esto es lo que explica que podemos tener control sobre nuestras emociones.

◆ ¿Qué sucede luego con las emociones y con la información que se procesa en la amígdala?

En condiciones normales, las respuestas de la amígdala viajan hacia el hipotálamo y el tálamo. Luego, esta información viaja hacia la corteza prefrontal (que es la mente racional del cerebro), donde es evaluada y ponderada. A partir de este viaje, el cerebro logra ejercer control sobre las emociones y permite que las acciones y decisiones puedan ser pesadas, evaluadas y reflexionadas.

3.15.

El aprendizaje reflexivo: aprendiendo de la experiencia

El aprendizaje reflexivo es el tipo de aprendizaje que permite aprender de la propia experiencia, analizar lo que hemos vivido directamente e identificar cómo pensamos y sentimos al respecto. Parte de la práctica para luego llegar a la teoría o conocimientos abstractos.

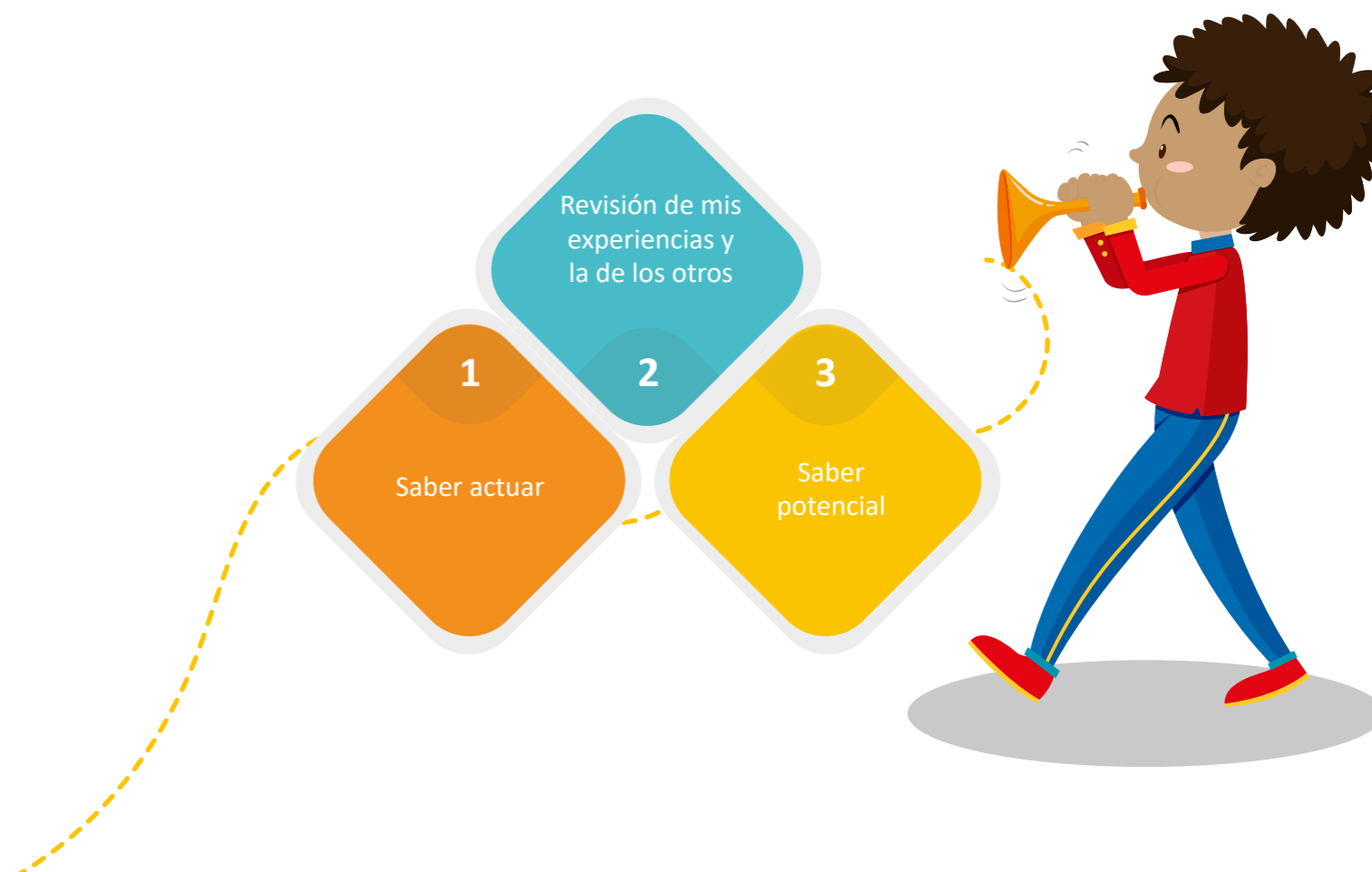
El conocimiento es creado y construido por la propia persona que aprende. No es un conocimiento creado antes por expertos ni “dictado por otro”. La persona aprende dando significado a los propios contenidos que va expresando. Dar significado a la propia experiencia supone una toma de conciencia de aspectos que antes no se habían pensado. Es ponerle nombre hasta ese momento “innombrado”.



Pregunta sugerida

¿Qué puedo aprender y qué he aprendido sobre mi propia experiencia?

A través de la revisión de la propia experiencia obtenemos una nueva perspectiva de lo que nos ha pasado, “atamos nuevos cabos” y comprendemos nuevos aspectos que antes no habíamos considerado.



La clave de este tipo de aprendizaje es que se dan en el marco de las relaciones con los demás. Se aprende entonces de la fusión de la experiencia personal y la experiencia ajena.

Aprendemos reflexivamente a través del pensamiento reflexivo. Este tipo de pensamiento permite considerar nuevas alternativas a los problemas, desarrollar nuevas creencias y ser capaces de tomar decisiones de manera reflexiva. El pensamiento reflexivo constituye el “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostiene y la conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25).

El aprendizaje reflexivo es la base del conocimiento y es una herramienta que ayuda a formar personas creativas.

Características del aprendizaje reflexivo

- ◆ Es práctico y no teórico.
- ◆ Parte de la experiencia.
- ◆ La práctica se lleva a cabo a través de la reflexión.
- ◆ Se trata primordialmente de tomar conciencia de nuevos aspectos y abstraer las lecciones aprendidas de lo analizado.
- ◆ Se reflexiona sobre alternativas de actuación.
- ◆ En un aprendizaje colectivo: aprendo compartiendo mi experiencia y escuchando la experiencia de los otros.

◆ ¿Cómo se aprende reflexivamente?

El aprendizaje reflexivo se realiza a través de poner en marcha el pensamiento reflexivo. El uso del pensamiento reflexivo permite:

- Identificar la base de nuestros pensamientos y acciones.

- Revisar y evaluar la validez de estos supuestos, comparándolos con las experiencias de otras personas en contextos similares.

- Reconstruir las bases de nuestros pensamientos y acciones. Definir nuevos supuestos o los anteriores, pero enriqueciéndolos.

◆ Se aprende reflexivamente interactuando con los demás

El aprendizaje reflexivo es una coconstrucción de nuevos saberes a través de la interacción con los demás. Es una experiencia colectiva de construcción de nuevos conocimientos.

El aprendizaje reflexivo es una coconstrucción de nuevos saberes a través de la interacción con los demás. Es una experiencia colectiva de construcción de nuevos conocimientos.



◆ Comunidad de diálogo

El aprendizaje reflexivo es en realidad una comunidad de diálogo. El/a facilitador/a del grupo asume un rol orientador, mas no de experto que da clases. Todas las personas participan, todas saben y tienen algo que compartir y enseñar.

◆ El papel de las historias que contamos y escuchamos

Los seres humanos aprendemos mejor de las historias. Porque, realmente, ¿qué es necesario para que algo tenga sentido? Una buena historia.

El aprendizaje reflexivo se sirve de las buenas historias que las/los participantes cuentan en su encuentro grupal. Una buena historia resuena en las personas porque tiene algo que enseñar del pasado para proyectarlo en el futuro. Es fácil de memorizar, porque involucra hechos y vivencias, sentimientos y pensamientos. Una buena historia captura, es interesante.

Por ello, el aprendizaje reflexivo puede ser una excelente herramienta para capturar y compartir conocimiento.

Herramientas para la reflexión:

- ◆ Los cuestionamientos
- ◆ Las preguntas
- ◆ Los cuestionarios y las confrontaciones
- ◆ Temas para el debate
- ◆ Las historias para otros
- ◆ La propia historia narrada

◆ Las fases del aprendizaje reflexivo

El aprendizaje reflexivo supone varios pasos. Al final del proceso la persona visualiza la totalidad de su experiencia y es capaz de decidir si se acerca de una forma diferente o no la siguiente vez.

El primer paso es la descripción de la situación o experiencia. La persona da cuenta de ello, recordando los hechos, sus aspectos y detalles. Este paso permite ubicar y delimitar la situación sobre la cual se va a aprender.

El segundo paso es la identificación de los sentimientos que acompañaron a la experiencia. La persona identifica sus vivencias, tanto las positivas como las negativas. ¿Cómo se sintió al respecto?

¿Cómo se siente ahora? Identificar los sentimientos y vivencias permite integrar la afectividad de la persona a su proceso de aprendizaje.

El tercer paso es la evaluación de la situación. La persona determina, según sus criterios y sus valores personales, qué fue lo bueno y lo malo de la experiencia, lo positivo y lo negativo. Esto le permite mirar la experiencia por todos sus lados y ampliar su apreciación. El cuarto paso es el análisis de la situación. La persona analiza las causas de la situación, sus orígenes y cómo transcurrió la experiencia, los factores que influyeron en el desenlace. Se buscan factores que expliquen la situación:



¿Qué explica que la situación se haya dado de esa manera?

El quinto paso es obtener conclusiones. Durante el análisis se ha abierto un gran número de puertas para intentar comprender la situación. Se trata de extraer lo fundamental y aquello con lo que nos quedaremos para el nuevo aprendizaje. Se obtienen las lecciones aprendidas de la discusión.

El sexto paso se llama plan de acción. Se definen las acciones que se tomarán la siguiente vez que estemos en la situación descrita. Es también el momento de hacer compromisos.

El siguiente diagrama ilustra el proceso de aprendizaje reflexivo.



◆ ¿Cómo se fomenta el aprendizaje reflexivo?

En el aprendizaje reflexivo se busca fomentar la indagación y el cuestionamiento de las situaciones y problemas.

Las condiciones que se requieren para fomentar este tipo de aprendizaje son:

1. El/la facilitador/a debe tomar en cuenta que lo que para él es un problema puede que no lo sea para las madres y los padres de familia.

2. El desarrollo de la conciencia respecto a los problemas puede conseguirse poniendo

a disposición de las madres y los padres de familia experiencias e historias ricas y variadas que surgen de ellas/os mismas/os a través de la conversación y la discusión.

3. También es importante proporcionarles la información y el conocimiento requerido, de tal manera que puedan ampliar su perspectiva de la situación discutida.

4. Es importante no apurar el llegar a las conclusiones hasta que haber tomado conciencia de la situación y se haya reunido toda la información necesaria. Es esencial orientarlos a buscar alternativas y formular posibles soluciones.

3.16.

Autoevaluación

- ◆ ¿Qué papel cumple la cultura en los modos de criar y relacionarse las madres y los padres con sus hijas/os?
- ◆ ¿Qué papel cumple la historia personal (experiencia) a la hora de criar a las/los hijas/os?
- ◆ ¿Cuáles son los pasos que se deben seguir para el aprendizaje reflexivo de las competencias parentales?
- ◆ ¿Cómo se fomenta el aprendizaje reflexivo?

Parte IV

Grupos de Aprendizaje Reflexivo (GAR)

La metodología en acción para desarrollar competencias parentales.

4.1.

Introducción

En esta parte del manual te ofrecemos los principios, los pasos metodológicos y las técnicas para conducir GAR y desarrollar competencias parentales, lo que permitirá a las madres y los padres de familia revisar sus experiencias e ideas sobre la crianza de sus hijas/os, desarrollar actitudes y tomar decisiones centradas en el bienestar de las/los niñas/os.

Un grupo de aprendizaje reflexivo es una forma de trabajo grupal que puede ser utilizada en diversas situaciones de aprendizaje y para trabajar muchos temas con flexibilidad. En este manual te ofrecemos una guía de cómo pausar la secuencia de las sesiones que realizarás para el desarrollo de competencias parentales.

Los grupos de aprendizaje reflexivo



Localización espacial de las/los participantes durante las sesiones



4.2.

Intenciones pedagógicas

Familiarizarte con esta parte te permitirá aprender:

- ◆ Los principios de la metodología para llevar a cabo los GAR.
- ◆ Cómo conformar los grupos de aprendizaje y qué criterios emplear para iniciar el trabajo.
- ◆ Cómo llevar a cabo las sesiones grupales para que las/los participantes alcancen aprendizajes reflexivos.
- ◆ Las técnicas que facilitarán tu trabajo con los grupos de madres y padres de familia.
- ◆ Una guía para organizar y planificar la secuencia de grupos de padres de familia.
- ◆ Una guía para organizar y planificar las secuencias de los GAR.
- ◆ Cómo evaluar los resultados que alcanza el grupo.

4.3.

Aspectos generales

Los GAR son una forma de trabajo grupal. El objetivo de los GAR es generar aprendizajes reflexivos en madres y padres de familia sobre un tópico en particular, en este caso sobre competencias parentales.

En cada grupo pueden participar hasta 10 madres o padres de familia en total. Un número mayor genera la dificultad de

que todos puedan participar de manera activa. Los grupos pueden ser mixtos, o ser solo de hombres o solo de mujeres. Por lo general, asisten más madres que padres. Es importante tratar de estimular que asistan varones y mujeres por igual.

El grupo es conducido por un/a facilitador/a, de preferencia psicóloga/o, que haya sido capacitada/o en esta metodología. Siempre que se tenga la oportunidad, puede ser guiado por dos profesionales de manera conjunta, ya que ello da más soporte a la intervención.

Se trabaja por sesiones. “Claves para el desarrollo de las competencias parentales” cuenta con una sesión introductoria y seis sesiones. Cada sesión tiene una duración de dos a tres horas.

La frecuencia de las sesiones es variable, de acuerdo con el grupo que las realice.

Idealmente se debe realizar una sesión semanal, lo cual permite mayor efectividad. Sin embargo, si el grupo tiene dificultades para reunirse, la frecuencia puede ser quincenal.

Las sesiones tienen lugar con las/los participantes sentadas/os en círculo. Puede ser alrededor de mesas unidades o sentados en sillas. Lo importante es que se puedan mirar entre ellas/os. El/a facilitador/a se ubica en un lugar central, desde donde pueda observar a todas/os las/los participantes.

| Rol perfil del/a facilitador/a |
|---|
| ◆ Orienta y guía el proceso, generando un clima permanente de confianza. |
| ◆ Sostiene al grupo en todo el proceso. |
| ◆ Motiva la participación de las/los integrantes del grupo. |
| ◆ Informa cuando es necesario. |
| ◆ Acompaña colaborativamente, no prescriptivamente. |
| ◆ Propone actividades y preguntas para que el grupo se cuestione y exprese sus inquietudes. |
| ◆ Escucha y contiene las emociones de las/los participantes. |
| ◆ No es el/a “experto/a”. |
| ◆ Facilita que toda/os aporten a la construcción de nuevos conocimientos, comprendiendo que el “experto” es el mismo grupo. |



| Perfil del facilitador/a |
|--|
| Un/a facilitador/a con un buen desempeño profesional ha desarrollado competencias en los siguientes aspectos: |
| Competencias conceptuales: |
| <ul style="list-style-type: none"> - Cuenta con una posición reflexiva propia sobre crianza y buen trato. - Tiene manejo conceptual sobre competencias parentales, educación emocional y aprendizaje reflexivo. - Conoce el ciclo de aprendizaje reflexivo y sabe dinamizarlo adecuadamente. - Conoce lo suficiente de la secuencia, temas y estructuras de sesiones de “Claves para el desarrollo de competencias parentales”. - Reconoce el papel de las experiencias infantiles y la transmisión intergeneracional en la forma de criar que tienen las/los participantes. |
| Competencias metodológicas: |
| Intervención |
| <ul style="list-style-type: none"> - Logra una buena alianza de trabajo con el grupo de participantes, basada en la instauración de los principios de “Desarrollo competencias parentales”. - Abre la sesión planteando el tema adecuadamente y motivando a las/los participantes a involucrarse activamente en las actividades propuestas. - Sabe escuchar sin interrumpir y con sensibilidad. Permite de manera respetuosa la expresión sincera de las/los participantes. - Logra la contención de las/los participantes cuando aparecen emociones durante la sesión. - Es capaz de validar los sentimientos de las/los participantes. - Realiza intervenciones y preguntas que promueven el análisis y la reflexión en las/los participantes. - Es capaz de brindar información necesaria sobre los temas tratados. - Cierra la sesión sintetizando los nuevos aprendizajes del grupo y realizando acuerdos y compromisos con las/los participantes. - Al finalizar cada sesión logra el objetivo planteado. |
| Competencias metodológicas: |
| Evaluación |
| <ul style="list-style-type: none"> - Evalúa con el grupo los aprendizajes logrados a través de la cosecha de lecciones aprendidas, lo cual fortalece al grupo aún más. |

4.4.

Los principios de la metodología

Los siguientes principios son muy importantes, ya que son las bases que respaldan el enfoque conceptual y metodológico de la propuesta para que esta pueda efectivizarse con éxito y sea fructífera para las personas participantes.

El primer aspecto que debes tomar en cuenta es que tú y el grupo con el que trabajas deberán construir paulatinamente una relación interpersonal significativa a lo largo del proceso del programa. Esto quiere decir que se irán desplegando afectos de varios tipos al interior desde la primera sesión entre tú y las personas integrantes del grupo, pero también entre ellas mismas.

Para que se desarrollen óptimamente tu relación con el grupo y las que se generen entre las personas participantes, existen tres principios fundamentales que se deben mantener siempre. En la siguiente figura los graficamos.



◆ Respeto

El respeto a la forma de pensar, a los sentimientos y a las vivencias de las/los participantes es fundamental en esta propuesta.

En el grupo siempre van a participar personas con diferentes criterios y formas de pensar. Es importante transmitir que todas las ideas y sobre todo los sentimientos de los/las participantes pueden ser expresados sin temor a la crítica o al juicio de los otros. Respetar no significa, necesariamente, que debemos compartir los puntos de vista de las otras personas, pero sí que aceptamos la diferencia, y saber que detrás de cada forma de pensar o sentir hay siempre motivos que podemos comprender si los conocemos.

◆ Escucha sensible

La escucha sensible es una “piedra angular” de esa metodología. En este caso, saber escuchar es más importante que decir algo o mucho. Cuando el/la facilitador/a escucha con interés y respeto se genera una dinámica muy favorable para que los miembros del grupo aprendan sobre lo que otras personas dicen. De esta manera, aprenden a escucharse a ellas/os mismas/os, que es importante para reconocer qué sentimos y pensamos.

Por otro lado, saber escuchar permite a las/los participantes sentirse contenidos y comprendidos². Cuando nos sentimos contenidos somos capaces de abrirnos hacia nuevos aprendizajes.

La importancia del lenguaje no verbal

El lenguaje corporal y gestual, como las miradas, la inclinación del cuerpo, la expresión del rostro, entre otros, son elementos importantes que el/la facilitador/a debe considerar para conducir las sesiones y transmitir que está escuchando con interés y respeto a las/los participantes.

Un texto interesante que puedes revisar al respecto es El lenguaje secreto de los niños. Cómo comprende lo que tus hijos intentan decirte, de Lawrence Shapiro (ver bibliografía). Es también útil para el trabajo con adultos.

◆ Confidencialidad

Uno de los principios más importantes del método es la confidencialidad de la información que comparten las participantes. Con confidencialidad nos referimos a la garantía que se da a cada integrante de que aquello que se conversa en el grupo se mantendrá en reserva. Esto vale tanto para el/la facilitador/a del grupo, como para las/los demás participantes. Esta garantía permite que las/los participantes se abran con confianza y compartan sus experiencias con libertad.

4.5.

Pasos para llevar a cabo los GAR

◆ Convocar y conformar un grupo

El primer paso es convocar y conformar un grupo de madres y padres de familia dispuestas/os a participar. En la convocatoria se debe explicar que se trata de un grupo donde se aprenderá de la propia experiencia y de la experiencia de los demás participantes.

Se puede decir que participar dará la oportunidad de reflexionar sobre la propia vida familiar y cómo encontrar nuevas respuestas a los problemas asociados a la crianza de sus hijas/os.

Es recomendable que en el grupo se reúnan madres y padres de familia con hijas/os en edades similares. Lo importante es que estén interesadas/os en participar y aprender.

El grupo debe estar conformado en promedio por 10 participantes. Más participantes dificultan el trabajo grupal, pues no se puede profundizar bien.



² Shapiro, L. (2003). El lenguaje secreto de los niños. Cómo comprender lo que tus hijos intentan decirte. Urano: Barcelona

Criterios de selección de los/las participantes

Un criterio importante a tomar en cuenta para seleccionar a las/los participantes es el nivel de riesgo que presentan las/los hijas/os de las madres y los padres de familia candidatos.

Focalizarás familias con niñas/os de alto riesgo de preferencia, pero también incluirás madres y padres de niñas/os de riesgo intermedio o de bajo riesgo para balancear el grupo.

Toma nota de los nombres de las/los hijas/os de las/los participantes, sus edades y sus grados escolares.

◆ Realizando las sesiones

Una vez que el grupo ha sido conformado y han acordado una fecha, una hora y un lugar de reunión, se iniciara la ejecución de cada sesión.

◆ Los pasos metodológicos para el tratamiento del tema

Una vez que las/os participantes están preparados para empezar a trabajar, se dan los seis pasos que forman parte del proceso de cada sesión y que se muestran en la siguiente figura:

Ciclo del aprendizaje reflexivo



1. Recepción y dinámica lúdica

La recepción es muy importante, ya que marca el ritmo y el clima de la sesión. El/a facilitador/a siempre debe saludar afectuosamente al grupo y proponer hacer alguna dinámica grupal que los haga sentir cómodos y confiados.

En la primera sesión el/la facilitador/a plantea el encuadre del trabajo que realizará el grupo. Trata los siguientes temas:

a. Sobre qué tratará el programa de sesiones

El/a facilitador/a debe conversar con las/los participantes acerca sobre las competencias parentales: aprender a ser buenos padres, aprender a responder a las necesidades de los hijos e hijas adecuadamente, de tal manera que se desarrollen bien. El/la facilitador/a menciona a las/los participantes los temas que se tratarán a lo largo de las sesiones. Por ejemplo:

- Reflexionar sobre la relación con las/los propias/os hijas/os.
- Cómo aprendí a ser madre o padre según mi propia crianza.
- El manejo de las propias emociones.
- Cómo comunicarme con afectos y con asertividad en el hogar.
- Cómo reforzar las relaciones familiares y la buena conducta de los hijos e hijas.
- Cómo disciplinar a las/los hijas/os con amor y sin rabia.

b. Beneficios de participar

El/a facilitador/a debe señalar al grupo los beneficios de participar, como:

- Mejorar las relaciones familiares.
- Ser mejores madres y padres.
- Aprender nuevas técnicas de crianza positiva.
- Fortalecer el rol de ser madre o padre.
- Contribuir al buen desarrollo de las/los hijas/os.
- Elevar nuestra autoestima.

c. Como se trabajará

El/a facilitador/a debe explicar que utilizan diferentes modos de trabajo grupal, como conversar, escuchar a las/los compañeras/os, jugar, actuar, dibujar.

Es relevante señalar cuánto durara cada reunión y acordar horarios y días de las sesiones.

d. Principios para un trabajo óptimo

Los principios son confidencialidad, respeto y escucha sensible. El/la facilitador/a pregunta al grupo qué creen que significan estos principios para identificar sus conocimientos previos al respecto. Luego, se recalca la importancia de seguirlos.

Estos conceptos deben ser recordados por el/la facilitador/a cada vez que sea necesario, para que el trabajo grupal se desarrolle adecuadamente.



e. Normas de convivencia

Es importante que las mismas personas participantes creen sus normas de convivencia grupal. El/la facilitador/a incluirá también aquellas normas que considere necesarias, como puntualidad, asistencia continua, apagar celulares, entre otras.

Frase sugerida, a modo de ejemplo

Hoy conversaremos acerca de nuestra propia crianza y de cómo la forma de criarnos tiene una influencia muy grande en cómo criamos a nuestras/os hijas/os. Este tema es muy importante, porque nos hará reflexionar sobre nuestro modo de criar.

Vamos a conversar, discutir sobre ello y compartir nuestras experiencias. De este dialogo aprenderemos mucho.

2. Planteamiento del tema

El segundo paso es el planteamiento del tema a ser discutido en la sesión que se realice: es decir, la situación a ser discutida y la descripción del problema que se aborda. Se debe decir también por qué es importante tratar el tema elegido.

3. Recuerdo de la experiencia personal

El tercer paso es asociar el tema que se está tratando con la propia experiencia de las/los participantes. Para ello, el/la facilitador/a propone actividades que apelen a lo que las/los participantes recuerdan de cuando fueron niñas/os, como madres o padres de familia, o lo que hayan visto o escuchado de otros casos cercanos a su entorno. Se trata de que compartan experiencias propias o ajenas. El/

la facilitador/a debe propiciar que todos los padres y madres de familia que deseen narrar su experiencia lo hagan. Este momento es muy importante y debe existir una escucha activa por parte del/la facilitador/a. Además, las/los participantes escuchan también muy atentas/os lo que cuenta quien habla.

Con la escucha activa las/los participantes se sienten respetados, valorados y comprendidos. No debe haber interrupciones. Se sugiere regular el tiempo de participación para que la mayoría pueda participar.

Preguntas sugeridas

¿Quién desea compartir alguna experiencia sobre el tema que estamos conversando?

¿Quizás recuerdan algo que les pasó en su niñez o alguna situación como madres o padres de familia que han pasado o han visto?

4. Reconocimiento de emociones

Una vez que se ha manifestado el recuerdo de la experiencia, el/la facilitador/a reconocerá o promoverá que las personas participantes expresen las emociones que sintieron con la experiencia que contaron.

Puede individualizarse la pregunta cuando el/la facilitador/a crea que es conveniente.

En esta fase del proceso es muy importante que el/la facilitador/a brinde contención a las personas que expresan sus sentimientos.

Algunas pueden llorar o mostrarse muy ansiosas, ya que han guardado por mucho tiempo emociones fuertes y es la primera vez que tienen oportunidad de expresarlo.

Si una persona llora o expresa de otra forma las emociones que lo embargan o desbordan, lo más importante es respetar este momento. El silencio respetuoso es importante, además de dejar que la persona se recupere.

Muchas veces basta decir:

Madre: A mí me pegaron siempre. Me castigaban por todo, yo no entendía qué de malo hacía.

Facilitador/a: eso debe haber sido muy doloroso.

Se puede dar contención de la siguiente manera:

- Siendo receptiva/o con los sentimientos de la otra persona.
- Empatizando con los sentimientos de la persona y experimentado la cualidad de estos.
- Dándole sentido a estos sentimientos.
- Dándoles un significado.
- Respondiendo de tal manera que los sentimientos expresados resulten tolerables para la persona que los ha manifestado.

Dar contención

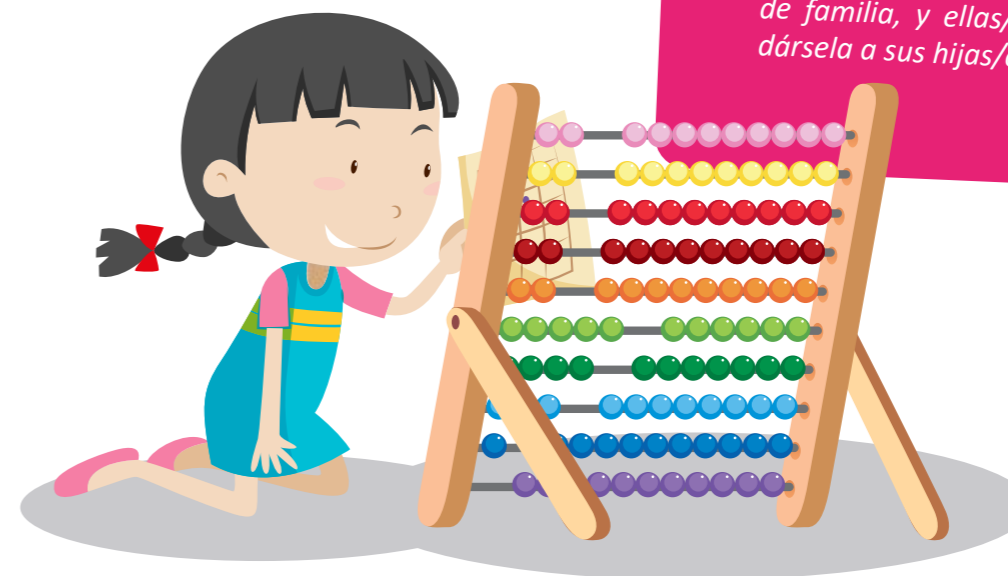
En una situación de alta emotividad, dar contención es hacer sentir a la persona que narra sus experiencias que sus sentimientos son importantes, que no caen en el vacío, que está siendo comprendido y que sus emociones no desbordan tu capacidad de escucharla y responderle dándole un significado a lo que está escuchando.

Ser contenido

Ser contenido es el proceso de recibir, de parte de la persona que escucha, la seguridad que ha comprendido los sentimientos de quien habla y que no ha sido desbordada por ellos. La persona que contiene (que puede ser el/la facilitador/a) le da sentido y significado emocional a las vivencias y sentimientos de quien habla.

El proceso de dar contenido (o ser contenido) restaura en la persona que es escuchada su capacidad de pensar sobre la situación narrada, así como también su habilidad para procesar sus emociones.

Como profesional, puedes brindarle esta experiencia a las madres y los padres de familia, y ellas/os a su vez podrán dársela a sus hijas/os.



5. Análisis y evaluación de la situación

Una vez que las/los participantes han expresado sus emociones, el/a facilitador/a los invita a evaluar la experiencia. A nivel del sistema nervioso se realiza entonces un pase del cerebro que siente al cerebro que piensa y evalúa, tal como se aprecia en la siguiente figura.

Las/los participantes nuevamente conversan y discuten, exponen sus puntos de vista. El/la facilitador/a plantea al grupo reflexionar sobre las causas de la situación discutida sus efectos en la vida de los niños y las niñas, los padres y madres de familia y la familia.

Reflexión de lo conversado:

lecciones y alternativas

Por último, se recogen las lecciones aprendidas a partir de la discusión.

Esta parte de la conversación es como una cosecha. Se toman los frutos que la conversación arroja. Siempre hay algo que se aprende de lo que se discute o de lo que se escucha.

Preguntas sugeridas

¿Cuáles son las causas de esta situación que discutimos?

¿Qué efectos tienen en nuestras/os hijas/os estos hechos que conversamos?

6. Reflexión de lo conversado:

Lecciones y alternativas

Por último, se recogen las lecciones aprendidas a partir de la discusión.

Esta parte de la conversación es como una cosecha. Se toman los frutos que la conversación arroja. Siempre hay algo que se aprende de lo que se discute o de lo que se escucha.

Preguntas sugeridas

¿Qué nos enseña lo que estamos discutiendo?

¿Qué lecciones podemos obtener de lo que estamos conversando y escuchando?

7. Plan de acción: ¿qué decido? Compromisos

Una vez que se han identificado las causas, las consecuencias y las lecciones que se extraen de la discusión, el/la facilitador/a propone al grupo identificar algunas alternativas para mejorar la situación que se discute.

A las personas les gusta ser retadas para plantear posibles soluciones, ya que es un desafío a la creatividad. En este caso se da lugar al uso de pensamiento de tipo divergente, que es aquel que busca soluciones por diferentes caminos a los usualmente conocidos.

Preguntas sugeridas

¿Qué otras opciones existen para afrontar la situación?

¿Alguien conoce alguna experiencia que nos brinde alternativas de solución?

¿Podemos encontrar otro tipo de salidas?

4.6.

Técnicas para el diálogo y la discusión

A continuación te presentamos técnicas que te ayudarán a manejar las reuniones de aprendizaje reflexivo con mayores posibilidades de éxito. Usa estas técnicas como una orientación y no como guion cerrado.

♦ Las intervenciones del/a facilitador/a

El/la facilitador/a conduce las reuniones, por lo que debe intervenir de diferentes maneras, de acuerdo con la fase de la sesión que trabaja. A continuación, te presentamos una lista de los modos de intervención que usualmente el/la facilitador/a realiza. Todas estas formas de intervención deben estar presentes en las reuniones de aprendizaje reflexivo.

En segundo lugar, todo proceso debe terminar en la toma de decisiones y en asumir compromisos personales. Sin embargo, en toda sesión este momento del ciclo no siempre se da, ya que las/los participantes o el grupo puedan aún no sentirse preparadas/os para ello. No obstante, hay que plantearlo siempre, ya que puede haber alguna persona que ha tomado alguna decisión, y esto alentará al grupo a imitarla en las siguientes sesiones.

Preguntas sugeridas

¿Alguien quiere compartir alguna nueva decisión que haya tomado o que quiera tomar?

¿Alguien quisiera compartir los compromisos que ha asumido con respecto al tema que hemos tratado?

¿Cómo cerrar las reuniones grupales?

Una forma de empezar a cerrar las reuniones es haciendo un resumen de lo conversado, mostrando los puntos más relevantes y a los que ha llegado el grupo. Sugerimos que en cada reunión el/la facilitador/a proponga al grupo escribir en un papel: "¿Qué me llevo de la reunión?". Esta es una técnica que permite que las personas pongan en blanco y negro lo que han considerado valioso para su proceso.

Se puede invitar a que coloquen sus esquelas en algún lugar visible de la casa, para que lo recuerden y valoren. Se trata de sus nuevos aprendizajes.

Es importante avisar unos 10 minutos antes que ya se está terminando la reunión. Esto permite al grupo prepararse para el cierre y da oportunidad a que se diga alguna cuestión pendiente. Es una señal de respeto y consideración, y facilita el tránsito a la despedida.



a. **Proponer:** el/la facilitador/a propone realizar ejercicios y actividades que permitirá al grupo de participantes ingresar a una experiencia vivencial sobre el tema tratado.

b. **Preguntar:** el/la facilitador/a formula una pregunta al grupo o a un/a participante. Cuando pregunta abre la reunión o abre un tema a ser discutido. Invita a las/los participantes a responder, contar su experiencia y compartir su punto de vista.

c. **Escuchar:** el/la facilitador/a escucha y presta atención con interés y responde a lo que cada participante dice. Esta es una forma de intervenir altamente importante y efectiva.

d. **Validar:** el/la facilitador/a hace algún comentario o muestra una actitud que reconoce y expresa comprensión sobre la

idea o sentimiento expresado por la/el o las/los participantes.

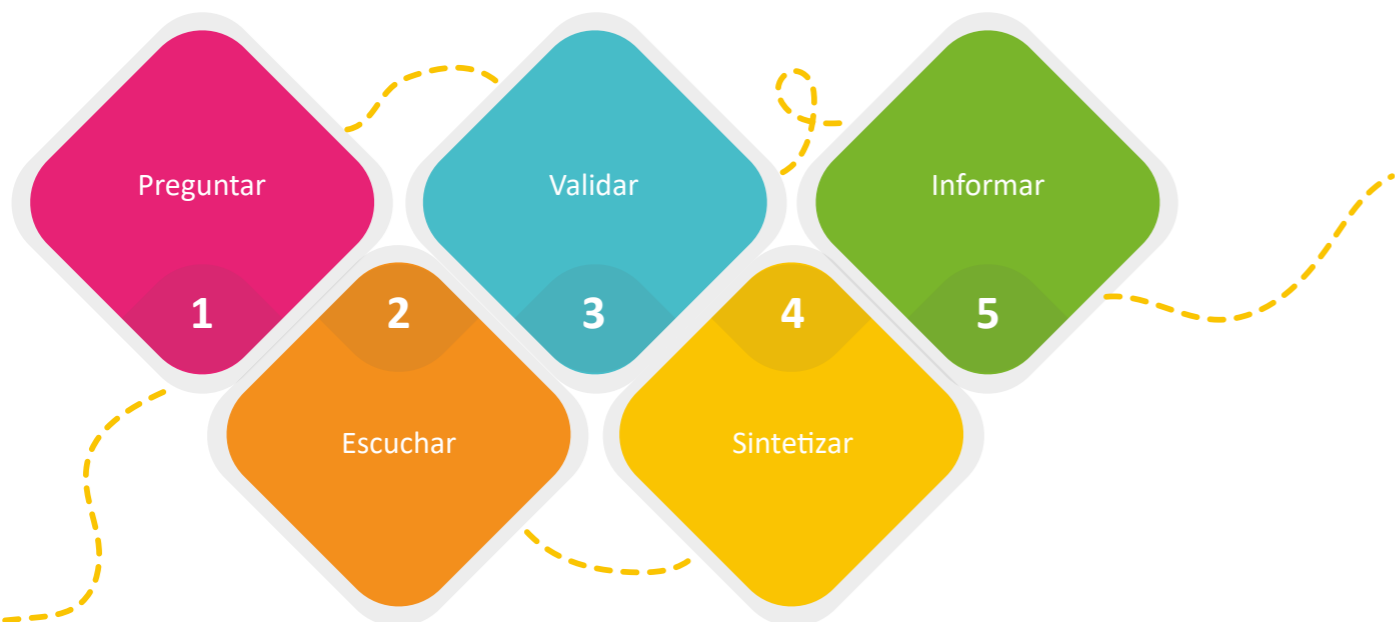
e. **Sintetizar:** el/la facilitador/a resume y subraya las ideas principales vertidas en el bloque de conversación desarrollado.

f. **Informar:** el/la facilitador/a da información nueva a las/los participantes sobre el tema discutido, ampliando la perspectiva de estos y brindándoles nuevos elementos y criterios para organizar su pensamiento sobre la situación trabajada.

El ciclo de la intervención del/a facilitador/a

En el siguiente diagrama podemos ver que estas formas de intervención están siempre presentes y deben formar parte de un ciclo para hacer más efectivo el tratamiento de los temas.

Ciclo de la intervención del/a facilitador/a durante las sesiones



| Ciclo de la intervención del/a facilitador/a durante las sesiones | | |
|---|--|--|
| Modelo de intervención | Facilitador/a | Participantes |
| Proponer | “Cierren sus ojos. Harán un pequeño viaje a nuestro pasado, a su historia de niñas y niños. Recordarán cómo los criaron, alguna experiencia que les hizo sentir bien”. | Las/los participantes suelen seguir las propuestas del/la facilitador/a con entusiasmo cuando esta/e es amable y brinda seguridad y confianza. |
| Preguntar | “¿Qué aspectos positivos rescatan de su experiencia recordada como niñas o niños?”. | Las/los participantes escuchan la pregunta y piensan, se preparan para responder. Si sienten confianza e interés, responderán con autenticidad. |
| Escuchar | El/la facilitador/a presta atención a las respuestas del grupo. | Juana: “Mi mamá me lavaba la cabeza y peinaba. Recuerdo que me hacía mis trenzas para mandarme al colegio. Lo hacía con cariño. A mí me gustaba que me peinara, sentía que me cuidaba y que yo lo importaba”. Martín: “Pienso que esos buenos momentos era cuando mi papá y mi mamá estaban tranquilos, sin problemas de dinero. En esos momentos era más fácil comunicarnos. Cuando se iba la luz, conversábamos más. Mi papá nos contaba de sus viajes por la selva”. |

| Ciclo de la intervención del/la facilitador/a durante las sesiones | | |
|--|--|---|
| Modelo de intervención | Facilitador/a | Participantes |
| Validar | Qué bien se debe haber sentido, señora Juana, de sentirse cuidada y que le importaba a su mamá. Y en su caso, señor Martín, no recuerda los buenos momentos porque había mucho castigo en casa, pero sí el buen gesto de su papa. Ese día se debe haber sentido importante. | El grupo escucha. |
| Sintetizar | <p>“Han dicho cosas muy importantes y valiosas. Por un lado, algunos de ustedes han recordado momentos de cuidado. Por ejemplo, cuando los peinaban o cuanto les preparaban sus alimentos. También hemos escuchado algunos casos en las cuales no han sido muy frecuente las experiencias positivas. Pero por allí apareció un buen momento significativo en el caso del señor Martín”.</p> <p>El diálogo se puede profundizar con más preguntas del/la facilitador/a y comentarios del grupo.</p> <p>“¿Qué les parece todo lo que hemos escuchado? ¿Alguien quiere comentar o añadir algo?”</p> | Todas las personas participantes se sienten tomados en cuenta. El diálogo se ampliará, más gente querrá comentar. Al sentirse escuchado querrán seguir comentando y preguntado. |

| Ciclo de la intervención del/la facilitador/a durante las sesiones | | |
|--|---|---|
| Modelo de intervención | Facilitador/a | Participantes |
| Informar y orientar | <p>“Sus experiencias y sus comentarios tienen mucho valor. Efectivamente, las madres y los padres de familia que están relajados y saben manejar su estrés tienen mejores relaciones con sus hijas e hijos y se comunican mejor con ellas y ellos. La comunicación con sus hijas/os acerca mucho. Es importante que madres y padres sepan que contarles sus experiencias positivas a sus hijas/os es muy saludable. Hablar con ellos de su propia historia personal es muy positivo para su desarrollo como persona”.</p> | Las personas participantes escuchan abiertos a las ideas del/la facilitador/a, que brinda información, criterios y orientación. |
| Repreguntar | <p>¿Qué piensan de estas ideas? ¿Me pueden contar sobre qué temas conversan con sus hijas/os? El ciclo se reinicia.</p> | El grupo opina, da ideas, narra nuevamente sus experiencias, en este ejemplo acerca de las firmas de comunicación. |

◆ **Planteando la situación a ser discutida:
El valor de las preguntas abiertas**

La forma en que las preguntas son planteadas influye en las respuestas que se obtengan. Hay diferentes maneras y estilos de preguntas. Debes ser consciente de ellas.

a. Preguntas abiertas no dirigidas

Esta forma de preguntar permite que la persona responda a su manera y sin sentirse presionada a dar una respuesta esperada. Es la mejor forma de iniciar un diálogo y ofrece las respuestas más confiables. Permite que la persona se sienta escuchada y apreciada.

La forma de preguntar invita a que la persona se exprese y vierta sus ideas como un relato.



Preguntas sugeridas

¿Alguien quisiera compartirnos su experiencia?

¿Cómo creen que influyeron en su crianza las costumbres del lugar donde crecieron?

b. Preguntas cerradas no dirigidas

Este tipo de pregunta no espera una respuesta en particular, pero por lo general son respondidas con un “sí”, un “no” o una frase breve. Este tipo de pregunta es útil si el tiempo que se tiene es breve o si las preguntas abiertas no dirigidas no funcionan.

Preguntas sugeridas

¿Alguna vez han perdido la paciencia con sus hijas/os?

¿Están de acuerdo con el castigo físico?

¿Se nos hace fácil o difícil reconocer las cosas positivas que hacen nuestras/os propias/os hijas/os?

c. Preguntas dirigida

Este tipo de preguntas parecen esperar una respuesta determinada de antemano y condiciona la respuesta de la persona entrevistada. El/ facilitador/a transmite la respuesta que desea escuchar. Sesga al/la entrevistado/a. Impone un juicio de valor en la forma de decirla.

Preguntas sugeridas

¿Están en desacuerdo con el maltrato, verdad?

¿Seguro que todos desean contar algo de su vida, verdad?

◆ **Técnicas facilitadoras de la expresión verbal**

Hay técnicas que animan a las personas a expresarse verbalmente.

Lo primero que se debe buscar es que tengan confianza en el/la facilitador/a. Esto se logra si la persona que facilita es percibida como discreta, bien intencionada, empática y responsable. Una vez que esto está dado, se pueden aplicar las siguientes técnicas para ayudar a que las personas sigan hablando, que abran sus sentimientos y superen su vergüenza:

a. Preguntas abiertas no dirigidas

Los pequeños silencios permiten a la otra persona continuar hablando. Los silencios largos pueden hacer sentir ansiosa a la persona que habla. De todos modos, las pausas son siempre necesarias para que las personas ordenen sus ideas y puedan expresarlas como deseen. No hay que apurar a los/las participantes.

b. Facilitación verbal

Son señales verbales que hacemos para comunicar a quien habla que está siendo escuchada/o. Por ejemplo, decirle “ajá”, “ya veo” o “ummm”. Son formas que ayudan mucho a mostrar que escuchamos y prestamos atención a la otra persona.

c. Facilitación no verbal

Es el lenguaje no verbal que le indica a la otra persona que siga hablando. Asentir con la cabeza, tener contacto visual con ella (no exagerada, porque esto intimida), sonreír, entre otras señales, son importantes. Hay que tratar de evitar mostrar señales de desaprobación cuando la persona que habla nos hace sentir molesta o en desacuerdo.

◆ **Técnicas para realizar la evaluación y el análisis de la situación**

Cuando se trata de evaluar y analizar la situación propuesta es importante que el grupo se exprese y se puedan escuchar las diferentes experiencias y puntos de vista que existen sobre una misma realidad.



Intervenciones posibles, a modo de ejemplo

Hemos recordado lo que pasaba en nuestra niñez respecto a sentirnos reconocidas/os o ignoradas/os, bien mal vistas/os.

¿Por qué creen ustedes que a las personas a veces les cuesta reconocer a los demás (o ven solo lo negativo de los demás)?

El/la facilitador/a escucha las opiniones y se recogen los diferentes pareceres.

El/la facilitador/a puede ayudar al grupo a encontrar un balance y sobre todo visualizar la situación en su real dimensión si recoge las diferentes perspectivas y las menciona. Para ello, se debe estar muy atenta/o a las diferentes opiniones que vierta el grupo. Una vez que ha recogido las diferentes perspectivas, debe repreguntar por qué consideran que hay dos posiciones y qué factores están asociados a estas dos posiciones opuestas o complementarias.

◆ Técnicas para identificar alternativas: en el grupo están las respuestas

Para identificar alternativas y opciones diferentes a las que hasta ahora se manejaban es muy importante saber que en el grupo se encuentran las respuestas. Las personas participantes llevan muchas ideas y experiencias y tienen soluciones que compartir y ofrecer. Si se les motiva a ello, se les da esa oportunidad.

Despertar la iniciativa y el optimismo de las/los participantes es importante. Debemos transmitirles que confiemos en ellas/los, en su capacidad de propuesta y de sus propias soluciones. Además, esto les otorga fuerza y



la hermosa sensación de ser agentes de su propio desarrollo y progreso.

En los grupos siempre hay participantes con actitudes positivas y negativas. Si invade un clima de negativismo o pesimismo, es recomendable señalarlo sin reproche, pero alentando a que emerjan las voces optimistas y constructivas. El grupo reaccionará saludablemente y lo aceptará. Nadie quiere quedarse sumido en la desesperanza.

Intervenciones sugeridas

Parece que nos hemos puesto algo pesimistas.

Quizás alguna/o de ustedes quiere compartir alguna idea que nos brinde alguna salida o solución que aún no hemos considerado.

◆ Saber esperar a que las decisiones sean reflexionadas

Las decisiones sobre la crianza de las/los hijas/os llegan una vez que la madre o el padre de familia amplía su visión y de pronto observa las cosas desde otro punto de vista, como:

- Desde la perspectiva de/la niña/o, es decir, como lo puede enfocar su hija/o.

- Desde lo que le conviene a la/el niña/o, considerando sus necesidades de desarrollo.
- Desde sentir que puede imaginar y plantearse una visión de futuro para sí misma/o, para sus hijas/os y su familia.

- Desde que se da cuenta de que las decisiones que había tomado estaban muy influenciadas por lo que le pasó de niña/o.

- Desde darse cuenta de que tiene capacidades que había pasado desapercibidas y que en el entorno existen soportes que no había tomado en cuenta para avanzar y superar sus problemas.

Es entonces cuando la madre y el padre se sienten en la necesidad de replantearse la forma en que han ido llevando las cosas en su hogar y se atreven a pensar que puede ser mejor.

◆ Cuando el grupo está listo puede asumir compromisos

Hay que tener en cuenta que asumir compromisos debe nacer de una manera auténtica y no impuesta. Esto significa que debe surgir de la persona desear hacerlo, porque así lo cree y lo considera valioso para su vida, su avance individual y familiar. Los compromisos no deberían ser impuestos, porque en ese caso resultan inconsistentes o poco duraderos. Basta que desaparezca el control o la condición y se deshacen. Por eso, este método pretende que las

personas asuman compromisos cuando estén realmente convencidas y listas para hacerlo. Eso no significa que no se estimule o promueva el asumir compromisos, pero debemos considerar que sea una acción sostenible en el tiempo.

4.7.

Evaluando los resultados que va alcanzando el grupo

Es muy importante que el/la facilitador/a evalúe su trabajo con los GAR. Para ello, se ha creado un instrumento sencillo, pero potente, llamado "Cómo es la relación con mis hijas/os", que te permitirá:

- Conocer las vivencias, actitudes y percepciones que madres y padres de familia manifiestan sobre la relación con sus hijas/os.

- Comparar las vivencias, actitudes y percepciones de las madres y los padres antes de ingresar al taller sobre competencias parentales con aquellas que manifiestan al terminar su participación.

- Determinar si se observan cambios en ambas aplicaciones.

◆ ¿Qué se evalúa?

Lo que interesa evaluar son los efectos de la intervención de los GAR sobre las competencias parentales de las/los participantes y la relación que establecen con sus hijas/os. Es decir, interesa saber si la intervención ha generado cambios favorables en madres y padres participantes, pero también al interior del hogar.

- Intervención.

- Efectos sobre las competencias parentales.

- Cambios en la relación con las/los hijas/os

| Indicadores de los cambios positivos en madres y padres de familia | |
|--|--|
| Áreas de intervención | Indicadores de cambio |
|  Trato verbal a las/los hijas/os | <ul style="list-style-type: none"> ◆ La escucha a las/los hijas/os se incrementa. ◆ Se habla con las/los hijas/os con amabilidad, sin gritos o tono hostil. |
|  Disciplina a las/los hijas/os | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Disminuye o desaparece el castigo físico. ◆ Madres y padres expresan expectativas claras y realistas a las/los hijas/os sobre el comportamiento esperado. |
|  Comunicación afectiva | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Aparecen o aumentan las expresiones de afecto positivo de manera explicativa: abrazo, palabras, beso, gestos o acciones con intención afectuosa. |
|  Reconocimiento del valor del/a niño/a | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Reconocer el valor y los logros de las/los hijos/as. ◆ Felicitar y reforzar la buena conducta. |

◆ Herramientas para evaluar a las/los madres/padres de familia

La prueba "Cómo es la relación con mis hijas/os" tiene un tiempo de aplicación de 30 a 40 minutos. Consta de dos partes. La primera consiste en pedir al/la participante un dibujo que describa la relación que siente que tiene con sus hijas/os. La segunda parte consiste en responder a un breve cuestionario de tres preguntas que explique lo plasmado en el dibujo.

La prueba debe ser aplicada en dos momentos: al inicio del taller, a modo de tener un primer acercamiento a la relación que la/el participante tiene con sus hijos/as, y al terminar del taller, para identificar los cambios y aprendizajes logrados por la persona participante.

4.8.

Resumen

- ◆ El objeto del modelo de trabajo grupal es generar aprendizaje reflexivo sobre competencias parentales.
- ◆ Tres principios fundamentales que se deben mantener:
 - Confidencialidad: garantía que se da a las/los participantes de que aquello que se conversa en el grupo se mantendrá en reserva.
 - Respeto: a la forma de pensar, a los sentimientos y a las vivencias de las/los participantes es fundamental.
 - Escucha sensible: aprender a escucharnos a nosotras/os mismas/os para reconocer qué sentimos y pensamos. Además, saber escuchar permite a las/los participantes sentirse contenidas/os y comprendidas/os.

- ◆ Cuando nos sentimos contenidas/os y comprendidas/os somos capaces de abrirnos hacia nuevos aprendizajes.
- ◆ Los pasos para conducir GAR son:
 - Convocar y conformar un grupo.
 - Abrir la sesión.
 - El tratamiento del tema.
 - Cerrar la sesión.
- ◆ El tratamiento del tema tiene los siguientes pasos metodológicos:
 - Recepción y dinámica lúdica
 - Planteamiento del tema
 - Recuerdo de la experiencia personal
 - Reconocimiento de las emociones
 - Análisis y evaluación de la situación
 - Reflexión de lo conversado: lecciones y alternativas
 - Plan de acción: ¿Qué decido? Compromisos
- ◆ El ciclo de intervención del/la facilitador/a consta de:
 - Preguntar
 - Escuchar
 - Validar
 - Sintetizar
 - Informar.



La forma en que las preguntas son planteadas en las respuestas que se obtengan. El mejor estilo de pregunta a seguir es el de pregunta abierta no dirigida.

Se debe evaluar el efecto que causa en madres y padres la intervención y los cambios que por su efecto se genera en las condiciones de vida de las/los niñas/os.

4.9.

Autoevaluación

- ◆ ¿De qué tratan los tres principios que se deben mantener en los grupos de aprendizaje reflexivo?
- ◆ ¿Cuáles son las funciones de un/a buen/a facilitador/a?
- ◆ Describe qué significa dar y recibir contención.
- ◆ ¿Cuáles son los pasos que conforman el ciclo de aprendizaje reflexivo?
- ◆ ¿De qué manera puede un/a facilitador/a intervenir en las sesiones que dirige?

Parte V Sesiones

Sesión 1:


Reconozco cómo es la relación con mis hijas/os

◆ Objetivo

Las personas participantes reconocerán el tipo de relaciones parentales que tienen con sus hijas/os al iniciar el taller.

| Reconozco cómo es la relación con mis hijas/os | |
|---|--|
| Áreas de intervención | Ideas fuerza / Lineamientos |
| <p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas.</p> <p>Se recibe a los/las participantes cálidamente, se les coloca un solapín con su nombre y se da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda sentarse en círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, con una vela encendida o colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua) y dando la bienvenida a cada uno por su nombre. Se explica el significado del ritual y el motivo por el cual se quiso contar con este espacio.</p> <p>Se propone un juego de presentación: “Digo mi nombre con un ademán que todos y todas imitan”</p> <p>En círculo, cada participante dice su nombre acompañado de un ademán o con un movimiento creativo. El grupo lo observa y lo reproduce o imita de manera similar.</p> | <p>El/la facilitador/a se muestra empático/a con su grupo, mantiene una actitud de apertura y amabilidad con cada participante.</p> <p>El ritual ayuda a las/los participantes a dejar atrás sus preocupaciones por un momento y conectarse con el clima de relajación y contención que se va a generar en el grupo.</p> <p>Esto permitirá que se conozcan, despertará la creatividad y creará un ambiente lúdico favorable para promover la integración entre las/los participantes como grupo.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Se realiza el siguiente ejercicio: “Aprendo a respirar para relajarme y oxigenarme”.</p> <p>El facilitador/a invita a los /las participantes a sentarse en forma cómoda, cerrar los ojos, a respirar profundamente y soltar el cuerpo.</p> <p>De ahora en adelante, vamos a escuchar el silencio por un minuto.</p> <p>Se sugiere la siguiente instrucción:</p> <p><i>Dejemos pasar los pensamientos, dejemos atrás todos los recuerdos de lo que hemos estado haciendo hasta antes de sentarnos en este lugar y centremos todas nuestras energías en este momento. Soltemos nuestras piernas, brazos y concentrémonos en nuestra respiración, inhalemos y exhalemos de igual manera, sintiendo cómo entra el aire por nuestra nariz y cómo sale por nuestra boca. Repitamos el ejercicio tres veces. Ahora intentemos escuchar los latidos de nuestro corazón, su ritmo. Nos quedaremos un minuto en silencio para relajarnos.</i></p> <p><i>Muy bien, ahora que ya estamos más relajados y conectados con nosotras/os mismas/os, vamos a conversar sobre el objetivo o la intención del taller, que es reflexionar sobre la crianza de nuestros hijos e hijas, y la forma de relacionarnos con ellos y ellas, con el fin de fortalecernos como madres o padres, y así ayudarlos a desarrollarse mejor como personas.</i></p> <p>Se les explica que el taller se realiza en grupos pequeños para que todas/os puedan participar. El taller consiste en tratar un tema relacionado con la crianza y que la idea es que se pueda conversar y reflexionar según nuestras experiencias personales y familiares.</p> <p>Compartir las experiencias permite aprender de los demás, tanto de los aciertos como de las dificultades.</p> <p>Se explica que en un taller donde vamos a contar nuestras experiencias, necesitamos elaborar las reglas que regirán al grupo durante el proceso. Se incentiva a las/los participantes a enunciar algunas reglas básicas.</p> | <p>El momento de la relajación les permite practicar una estrategia personal saludable para su salud física y emocional. Además, ayuda a mejorar la concentración para iniciar con el tema central.</p> <p>Si queremos lograr compromisos en las/los participantes, es esencial que ellas/os entiendan adecuadamente la naturaleza de las sesiones y los beneficios concretos que les traerá a su vida.</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>Se espera y valida las que van proponiendo y luego se complementan.</p> <p>Es importante que entre las reglas mencionadas figuren las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser puntuales y asistir a todas las sesiones. - Participar activamente en las sesiones. - Saber escuchar a los demás. - Hablar y opinar con libertad, pero también decir las cosas con respeto a los demás. - Lo que se habla en el grupo queda en él. Mantener la confidencialidad (hacer hincapié en esta regla a fin de evitar perder la comunicación con libertad en el grupo). <p>Luego de mencionar cada regla, la/el facilitador/a debe ayudar a que el grupo entienda su significado y sus implicancias, a fin de que todas/os se comprometan a cumplirlas. Se acuerda con el grupo la frecuencia con que se darán las sesiones, los días y las horas de reunión.</p> | <div style="text-align: right;">  </div> <p>Ideas fuerza:</p> <p>Establecer las normas de convivencia del grupo nos permitirá asegurar un ambiente con libertad de opinión y mantener la armonía.</p> |
| <p>Presentación del tema</p> <p>El/la facilitador/a explica que esta primera sesión es la introducción a los temas que serán trabajados a lo largo del taller. Comenta a las madres y los padres que en esta oportunidad plasmarán en un dibujo cómo es la relación que tienen con sus hijas/os, a partir de lo cual podrán plantearse metas para mejorarla.</p> | <p>Explicar que no se les juzgará si el dibujo es bonito o feo. La importancia recae en el contenido, en la escena plasmada, por lo que no es necesario saber dibujar para realizar el ejercicio.</p> |
| <p>Aplicación de la prueba</p> <p>Dibujo y cuestionario para los padres y madres de familia: “Cómo es la relación con mis hijas/os”</p> <p>La facilitadora hace entrega a cada participante de una hoja A-4, un lápiz, algunos plumones, un borrador. Como consigna, se les pide que dibujen una situación que ocurre comúnmente con sus hijas/os.</p> <p>Se les comenta cálidamente que no se les juzgará por lo que dibujen, que están en un espacio de comprensión y reflexión, por lo que pueden sentirse libres y en confianza de compartir lo que deseen.</p> | <p>El/la facilitador/a presenta la prueba como una herramienta que propicia el mejor entendimiento, como un apoyo para el trabajo, no como una evaluación.</p> <p>Hay que tener en cuenta que no todas/os las/los participantes saben leer y escribir, por lo que se necesitará el apoyo del/la facilitador/a para contestar las preguntas. Lo ideal es contar con una persona adicional</p> |


| | |
|---|---|
| <p>Se les brinda 15 minutos para que realicen su dibujo.</p> <p>Una vez que todos hayan terminado, se les entrega el cuestionario asociado y se les pide que por favor respondan las preguntas.</p> <p>Se brindan 15 minutos más para contestar las preguntas.</p> | <p>para apoyar en este momento de la sesión y así optimizar el tiempo.</p> |
| <p>Analizando y evaluando la situación</p> <p>Se invita a las madres y los padres a que voluntariamente compartan sus dibujos con el resto del grupo, explicando lo que significan. Posteriormente se les realiza las preguntas del cuestionario a manera de guía, y se les pide que de manera voluntaria expresen sus respuestas.</p> | |
| <p>Cierre del taller</p> <p>Para cerrar la sesión, con el grupo de pie y abrazados, se vuelve a encender la vela o a colocarse alrededor de la maceta.</p> <p>Se agradece por la presencia de cada participante y se invita a que comenten qué se llevan del taller.</p> <p>Se cierra la sesión con el comentario de la idea fuerza principal de la sesión por parte del/la facilitador/a y se les despide que se les espera en la siguiente sesión. Se apaga la vela y se guardan los materiales.</p> | <p>Volver al círculo y retomar el ritual, que contiene las emociones y genera el espacio propicio para reordenar e integrar pensamientos y emociones, así como para fijar aprendizajes.</p> |


Sesión 2:



“Rescato los aciertos de mi propia crianza”

◆ Objetivo

Las personas participantes reconocerán y reflexionarán sobre las buenas prácticas parentales que sus cuidadores ejercieron con ellos en su niñez, y cómo se relacionan con su parentalidad actual.

| “Rescato los aciertos de mi propia crianza” | |
|---|---|
| Áreas de intervención | Ideas fuerza / Lineamientos |
| <p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas.</p> <p>Se recibe a los/las participantes cálidamente, se les coloca un solapín con su nombre y se da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda sentarse en círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, con una vela encendida o colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua) y dando la bienvenida a cada uno por su nombre. Se explica el significado del ritual y el motivo por el cual se quiso contar con este espacio.</p> <p>Recordar que siempre debe ser el mismo ritual durante todas las sesiones.</p> <p>A continuación, se recuerdan las normas de convivencia del grupo.</p> <p>Se realiza la dinámica: “El baile de presentación”.</p> <p>Se plantea una pregunta específica, como: ¿Qué es lo que más te gusta del trabajo que realizas? La respuesta debe ser breve. Por ejemplo: “que estoy en contacto con la gente”, “que me permite ser creativo”, etc..</p> <p>En el papel cada uno escribe su nombre y la respuesta a la pregunta que se dio y se pega en el pecho.</p> | <p>El/la facilitador/a se muestra empática/o con su grupo, mantiene una actitud de apertura y amabilidad con cada participante.</p> <p>El ritual ayuda a las/los participantes a dejar atrás sus preocupaciones por un momento y conectarse con el clima de relajación y contención que se va a generar en el grupo.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>Ideas fuerza: </p> <p>El objetivo de la dinámica es favorecer el conocimiento del grupo a partir de actividades afines, objetivos comunes o intereses específicos.</p> </div> |

| | |
|--|---|
| <p>Se pone la música y al ritmo de ella se baila, dando tiempo para ir encontrando compañeras/os que tengan respuestas semejantes o iguales a las propias. Conforme se van encontrando compañeras/os con respuestas afines, se van cogiendo del brazo y se continúa bailando y buscando nuevas/os compañeras/os que puedan integrar al grupo.</p> <p>Cuando la música se detiene, se ve cuántos grupos se han formado. Se da un corto tiempo para que intercambien entre sí el porqué de las respuestas de sus tarjetas. Luego, el grupo expone al plenario el motivo de la afinidad que los conformó, cuál es la idea del grupo, porque eso es lo que más les gusta de su trabajo.</p> <p>“Aprender a relajarse”</p> <p>El/la facilitador/a anuncia que antes de empezar con el tema de la sesión se les entregará unas fotocopias con mandalas, para que las pinten como mejor les parezca. Se les entrega las fotocopias y los colores.</p> | <p>Ideas fuerza: </p> <p>El objetivo de la dinámica es favorecer el conocimiento del grupo a partir de actividades afines, objetivos comunes o intereses específicos.</p> |
| <p>Presentación del tema</p> <p>El/la facilitador/a dice que en la anterior sesión conocieron cómo es la relación con nuestras/os hijas/os y se pusieron para mejorarla.</p> <p>Nuestra segunda sesión se llama “Rescatando los aciertos de mi propia crianza”.</p> <p>“Hoy vamos a trabajar basados en las experiencias positivas. La idea es que podamos identificar qué nos hizo sentir bien cuando fuimos criados y luego reflexionaremos sobre ello.</p> | <p>La presentación del tema es importante para que las/los participantes se ubiquen. Se puede contar con un cartel visible con el nombre de la sesión.</p> |
| <p>Recordando la propia experiencia</p> <p>A modo de inducción podemos realizar tres respiraciones profundas.</p> <p>El/la facilitador/a continúa:</p> <p><i>Vamos a empezar nuestro taller recordando nuestra crianza. Nos vamos a concentrar en los</i></p> | <p>El/la facilitador/a debe hablar pausadamente y conducir al grupo con tacto.</p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>recuerdos más positivos. Sabemos que tal vez la infancia fue difícil, pero tratemos de recordar a alguien muy significativo para nosotros en esos años. Alguien que nos hizo sentir bien.</i></p> <p><i>Cierren sus ojos. Vamos a hacer un pequeño viaje a nuestro pasado, a nuestra historia. Vamos a recordar cómo nos criaron y recordaremos algo que nos hizo sentir bien (se hace una pausa y se da tiempo a las personas para conectarse con sus propios recuerdos).</i></p> <p><i>Recordemos quizá un momento en el que nos sentimos queridas/os, cuidadas/os, protegidas/os, por algún adulto importante para nosotros en aquella época: puede ser nuestra madre, nuestro padre, quizá la abuelita o algún tío o tía.</i></p> <p><i>Ahora van a elegir uno de esos recuerdos, el que prefieran, y lo vamos a retener más en nuestra mente. Recordemos este momento con todo sus detalles. No lo hagan con prisa. Traten de recordar lo más que puedan, cuándo fue, cómo fue, qué vestían, qué estaban haciendo en ese momento, cómo era la voz de la otra persona, su mirada o su expresión de el rostro, qué sensaciones tuvimos en aquella oportunidad, qué sentimientos nos despertaba (se hace una pausa).</i></p> <p><i>Poco a poco vayan despidiéndose de ese recuerdo. Lentamente, y cuando se sientan cómodos, iremos abriendo los ojos.</i></p> | <p>Ideas fuerza: </p> <p>Todos los recuerdos de una persona constituyen un legado emocional y es altamente respetable. Los recuerdos son expresión de las experiencias personales que han sucedido en un contexto familiar y cultural determinado y merecen respeto.</p> <p>El/la facilitadora debe ayudar a las/los participantes a conectarse sensorial y emocionalmente con la experiencia. Para ello, ayuda a visualizar los detalles sensoriales de los recuerdos.</p> |
| <p>Reconociendo y poniendo nombre a nuestras emociones</p> <p>Muy bien, hemos recordado un momento grato con alguien que nos ha querido y nos cuidaba bien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Cómo se han sentido al recordar esta experiencia? (se espera la respuesta de las/los participantes)</i> - <i>¿Alguien quisiera compartirnos su experiencia? (algunas/os participantes narran su experiencia).</i> | <p>Ideas fuerza: </p> <p>El recuerdo de estas experiencias en relación con el trato y la educación respecto al sexo biológico muchas veces generan tristeza e ira. Ello deberá ser reconocido</p> |

| | |
|---|--|
| <p>El/la facilitador/a alienta a que se narren también los detalles y se nombren las emociones que generó la experiencia y se validan dichas emociones).</p> | <p>y nombrado por el/la facilitador/a. Por ejemplo: “Lo que usted quiere decir es que su experiencia le produjo mucha ira. Es así”. Se espera la respuesta de la persona. Se puede validar con un movimiento de cabeza o diciéndole: “Bien, entiendo su reacción”. Es importante dar una valoración positiva a la aparición de estas emociones y validarlas.</p> |
| <p>Analizando y evaluando la situación</p> <p>El/la facilitador/a realiza las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Qué aspectos positivos rescatan de su experiencia recordada como niñas/os?</i> - <i>¿Qué necesidades vimos satisfechas en aquella oportunidad?</i> - <i>¿Qué actitudes o gestos de sus madres, padres o sustitutas/os valoran ahora que recuerdan esa experiencia? ¿Por qué? (el/la facilitador/a debe reforzar los aspectos que madres y padres memorizan).</i> - <i>¿Cómo creen que influye en su crianza las costumbres del lugar donde crecieron?</i> | <p>En esta parte se busca identificar de manera racional los factores positivos presentes que llevaron a que la experiencia sea vivida como positiva para el/la participante.</p> <p>El incluir una pregunta asociada al papel de la cultura en la forma en que fue criada la persona participante permitirá comprender mejor las formas de crianza y valorar la identidad cultural de donde proviene.</p> |
| <p>Reflexionando acerca de lo que nos enseña nuestra conversación</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Creen que lo que hemos vivido en estas experiencias ha influido en la crianza de nuestras/os hijas/os? ¿De qué manera?</i> - <i>¿Qué creen que hemos aprendido con este ejercicio?</i> | <p>Aquí se trata de ligar lo que recordaron de su crianza con lo que ellos están aplicando en la crianza de sus hijas/os, en su situación actual como padre o madre.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Identificando alternativas de solución</p> <p>De lo que hemos analizado: ¿qué actitudes o prácticas que tuvimos en nuestra crianza podríamos repetir con nuestras/os hijas/os para satisfacer su desarrollo?</p> | <p>En esta parte se busca que las/los participantes elijan las prácticas positivas que han experimentado, valorado y que desean aplicar.</p> |
| <p>Tomando decisiones reflexivas y asumiendo compromisos</p> <p>Después de analizar y reflexionar respecto a los aspectos positivos de nuestra crianza y cómo esto influyó en el estilo de crianza que adoptamos para nuestras/os hijas/os, es momento de asumir compromisos.</p> <p>En una hoja escribirán aquello que valoran y que quieren reforzar en sus hogares con sus hijas/os.</p> <p>El/la facilitador/a entrega una hoja para que escriban y les brinda un tiempo para que lo realicen. Luego, pide de manera voluntaria si alguien desea compartir su compromiso.</p> <p>Finalmente, refuerza y sintetiza las ideas fuerza de toda la sesión.</p> | <p>Ideas fuerza: </p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas/os tenemos recuerdos agradables y positivos que nos generan alegría y calma. Podemos recordarlos cada vez que necesitemos fuerza o inspirarnos para enfrentar un reto en la crianza de las/los hijas/os. - No debemos juzgar como hemos sido criados respecto a nuestras herencias afectivas y culturales. Debemos rescatar lo positivo y mejorar lo negativo. - Ser un buen padre o una buena madre es una elección. Debemos afrontar esta labor de manera responsable y midiendo el impacto de nuestras acciones. No obstante, es un proceso de aprendizaje. No es fácil ser madre o padre. Por eso, debemos siempre reflexionar sobre las acciones que tomamos, sobre los recuerdos que dejamos a nuestras/os hijas/os |

Cierre del taller

Para cerrar el taller se volverá al centro, se encenderá la vela o se colocará la maceta con la flor. Todas/os forman un círculo y se abrazan alrededor. Se agradecerá por la asistencia a los talleres y se invita a que expresen de manera muy breve lo que se llevan ese día del taller. El/la facilitador/a deberá cerrar la sesión con una idea fuerza principal del taller

Finalmente, se les expresa que se les espera para la siguiente sesión, se apaga la vela y se guardan los materiales.


Volver al círculo y retomar el ritual, que contiene las emociones y genera el espacio propicio para reordenar e integrar pensamientos y emociones, así como para fijar aprendizajes.


Sesión 3:**Reconozco y gestiono mis emociones**◆ **Objetivo**


Las personas participantes aprenderán a identificar situaciones de estrés parental y estrategias para autorregular sus emociones displacenteras.

| Reconozco y gestiono mis emociones | |
|---|---|
| Áreas de intervención | Ideas fuerza / Lineamientos |
| <p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas</p> <p>Se recibe a las personas participantes cálidamente, se les coloca un solapín con su nombre y se da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda sentarse en círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, con una vela encendida o colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua) y dando la bienvenida a cada uno por su nombre. Se explica el significado del ritual y el motivo por el cual se quiso contar con este espacio. Siempre debe ser el mismo ritual durante todas las sesiones.</p> <p>A continuación, se recuerdan las normas de convivencia del grupo.</p> <p>Luego se realiza la dinámica: “Jugando a expresar mis emociones”. En círculo y de pie se entrega a cada participante un papel con el nombre de una emoción que deberá mantener en secreto. Luego, cada participante por turno representará una emoción con gestos y el movimiento de su cuerpo. El grupo deberá adivinar de qué emoción se trata. Ejemplos de emociones: alegría, tristeza, sorpresa, cólera, ira, miedo, envidia, tranquilidad, vergüenza, timidez, duda, satisfacción, terror, esperanza, angustia, confusión, culpa, impaciencia, paciencia, amor, odio, disgusto, etc.</p> | <p>El/la facilitador/a se muestra empático/a con su grupo. Mantiene una actitud de apertura y amabilidad con cada participante.</p> <p>El ritual permite a las/los participantes dejar atrás sus preocupaciones por un momento y conectarse con el clima de relajación y contención que se genera en el grupo.</p> <p>El objetivo de la dinámica es favorecer la confianza en el grupo.</p> <p>El momento de la relajación les permite practicar una estrategia personal saludable para su salud física y emocional. Además, ayuda a mejorar la concentración para iniciar con el tema central.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>“Aprender a respirar para relajarse y oxigenarse” El/la facilitador/a anuncia que, antes de empezar con la sesión, aprenderán a respirar, lo cual les ayudará a relajarse y oxigenarse mejor. Se realiza el ejercicio “Aprendo a respirar para relajarme y oxigenarme”. El/la facilitador/a invita a las/los participantes a sentarse en forma cómoda, cerrar los ojos, respirar profundamente y soltar el cuerpo.</p> <p>Se sugiere la siguiente instrucción:</p> <p><i>Dejemos pasar los pensamientos, dejemos atrás todos los recuerdos de lo que hemos estado haciendo hasta antes de sentarnos en este lugar y centremos todas nuestras energías en este momento. Soltemos nuestras piernas, brazos y concentrémonos en nuestra respiración. Inhalemos y exhalemos de igual manera, sintiendo cómo entra el aire por nuestra nariz y cómo sale por nuestra boca. Repitamos el ejercicio tres veces. Ahora intentemos escuchar los latidos de nuestro corazón, su ritmo. Nos quedaremos un minuto en silencio para relajarnos.</i></p> | |
| <p>Presentación del tema:</p> <p>El/la facilitador/a dice: En la anterior sesión, pudimos reconocer los aspectos positivos de nuestra crianza. Nuestra tercera sesión se llama “Reconozco y gestiono mis emociones”.</p> <p>Hoy vamos a trabajar un tema que suele pasarnos a veces en casa, en mayor o menor medida: “el perder la paciencia” con nuestras/os hijas/os y caer en una situación de cierto descontrol de nuestras emociones.</p> <p>¿Es algo que alguna vez nos ha pasado a todos y todas, verdad?</p> <p>Hoy reflexionaremos sobre esta situación y aprenderemos estrategias que nos permitirán controlar nuestras emociones de impaciencia, para lograr así un clima familiar saludable.</p> | <p>La presentación del tema es importante para que las/los participantes se ubiquen en la situación que tratarán y los aprendizajes que conseguirán. Se puede contar con un cartel visible con el nombre de la sesión.</p> |

| | | | | | | | |
|---|--|---------|---------|--------|-------|-------|--|
| <p>Recordando la propia experiencia:</p> <p>Para empezar, vamos a cerrar los ojos y recordar alguna situación que han vivido recientemente que les haya hecho perder la paciencia con sus hijos e hijas, y en la que sienten que perdieron el control de sus emociones. Van a visualizar qué paso, cómo reaccionaron y cómo reaccionaron sus hijos. Se da unos minutos para esta visualización. Se pide que abran los ojos.</p> <p>Luego, se ubica a las/los participantes en parejas, para que compartan la experiencia que recordaron. Pueden preguntarse: ¿Cómo me sentí? ¿Cómo se sintió la persona que estaba conmigo?</p> | <p>El recuerdo y la narración de la experiencia, así como las respuestas a las preguntas planteadas, abrirán un primer nivel de reflexión sobre situaciones emocionales complejas e intensas. Pensar sobre el sentido y actuado, poderlo narrar y nombrarlo ayuda de por sí a las/los participantes.</p> | | | | | | |
| <p>Reconociendo y poniendo nombre a nuestras emociones</p> <p>Se realiza la dinámica del globo de la siguiente manera: El/la facilitadora entrega un globo a un/a participante y le pide que lo infle, a la vez que los demás van diciendo tipos de estrés que pueden tener en su día a día, hasta que el globo se revienta.</p> <p>La idea es que el globo sea inflado hasta reventarse para hacer alusión a la pérdida de control o sobrecarga emocional.</p> <p>Seguidamente, se recogen los comentarios de las/los participantes.</p> <p>Luego, en plenaria, se socializa lo conversado en pareja. El/la facilitadora invita a que las/los participantes que lo deseen comenten sus experiencias. Se incide en preguntar por los sentimientos experimentados antes, durante y después de perder el control de las propias emociones.</p> <p>Se reconocen los sentimientos expresados. Se puede hacer uso de una pizarra o papelógrafo y escribirlos en tres columnas.</p> <table border="1" data-bbox="1691 1722 2315 1848"> <tr> <td>Antes</td> <td>Durante</td> <td>Después</td> </tr> <tr> <td>Cólera</td> <td>Rabia</td> <td>Culpa</td> </tr> </table> | Antes | Durante | Después | Cólera | Rabia | Culpa | <p>Ideas fuerza: </p> <ul style="list-style-type: none"> - Los sentimientos que aparecen después de perder el control o “la paciencia” son diversos, pero es muy común que haya arrepentimiento, culpa, vergüenza o ánimo depresivo (tristeza). - Nadie nos ha enseñado a regular nuestras emociones. Lo hemos tenido que aprender prácticamente solos. - A veces las tensiones excesivas sobrecargan la capacidad de respuesta. Si no es posible autorregularse con algunas estrategias, es importante pedir ayuda. - Al final de esta parte, es importante que |
| Antes | Durante | Después | | | | | |
| Cólera | Rabia | Culpa | | | | | |

| | |
|---|---|
| <p>Se nombran y reconocen los sentimientos y se validan: a todas/os nos ha pasado, los sentimientos son naturales. Lo importante es aprender a regularse y esto es posible.</p> | <p>el/la facilitador/a desculpabilice a las personas participantes, señalando que todos(as) podemos perder la paciencia en alguna ocasión y que lo importante es aprender a regularnos para no sentirnos mal ni hacer sentir mal a los miembros de la familia. Para eso estamos aquí.</p> |
| <p>Analizando y evaluando la situación</p> <p>I. ¿Qué nos lleva a una situación de descontrol? El/la facilitador/a anuncia (números 1, 2 y 3) que pasarán a analizar por qué se dan las situaciones de descontrol emocional. Se señala:</p> <p>1) La situación de descontrol se presenta cuando la persona está cargada emocionalmente, cansada, sensible o estresada.</p> <p>Se pide a las personas participantes que identifiquen en su caso cómo se sentían antes de tener la reacción que narraron.</p> <p>2) Por lo general, hay un estímulo que despierta la reacción. Este estímulo se topa con algún aspecto interior, frente a lo cual la persona es emocionalmente sensible.</p> <p>Se pide a las personas participantes que identifiquen en su caso el estímulo que despertó la reacción.</p> <p>3) A veces el descontrol o la pérdida de paciencia se presenta porque se ha convertido en un hábito de respuesta frente a situaciones que generan estrés o incomodan.</p> | <p>Toda acción descontrolada es una reacción automática, casi refleja. Es pasar al acto sin que medie la reflexión, el pensar sobre ello.</p> <p>Ejemplos: gritar, pegar, insultar, patear.</p> <p>Ideas fuerza: </p> <p>Es importante pedir ayuda especializada si nos encontramos en alguno de estos casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La cólera o la tristeza son duraderos y no pasan. - Nos sentimos irritables o malhumorados/os frecuentemente. - Sentimos rabia constantemente contra nosotras/os mismas/os. |

| | |
|--|---|
| <p>Se pide a las personas participantes que piensen en voz baja si consideran que responder descontroladamente se ha convertido en ellos en un hábito.</p> <p>II. ¿Cómo podemos responder frente a una situación que nos molesta o incomoda mucho?</p> <p>El/la facilitador/a invita a las personas participantes a reflexionar acerca de otras maneras de responder a las situaciones que nos sacan de quicio.</p> <p>Pregunta:</p> <p>¿De qué otras maneras se puede reaccionar cuando algo nos molesta o nos hiere mucho, sin que perdamos el control de nuestras emociones?</p> <p>Se espera que las personas participantes den sus ideas y se anotan en la pizarra.</p> | <p>- Sentimos ganas de hacer daño a alguien o de hacérselo a nosotras/os mismas/os.</p> <p>- Frecuentemente estamos envueltas/os en peleas o discusiones.</p> <p>Ideas fuerza: </p> <p>Podemos encontrar formas alternativas de reaccionar frente a un enfado. Somos capaces de aprender a hacerlo.</p> |
| <p>Reflexionando: ¿Qué nos enseña lo que estamos conversando?</p> <p>Vamos ahora a identificar algunas estrategias que podríamos emplear para manejar mejor nuestras emociones cuando sentimos que vamos a perder la paciencia.</p> <p>1. La autoconciencia es la capacidad de darse cuenta de lo que sentimos y pensamos, y por qué. Cuando te molestes mucho, tómate un tiempo para fijarte en lo que estás sintiendo y pensando.</p> <p>El/la facilitador/a invita al grupo a cerrar los ojos y dice: Volvamos a recordar la situación que nos pasó. Tómense cada uno su tiempo para fijarse qué estaban sintiendo en ese momento y luego qué pensaban en esas circunstancias.</p> <p>2. El autocontrol consiste en pensar antes de actuar.</p> | |

| | |
|---|---|
| <p>Tómate unos segundos o minutos entre el hecho de sentir una emoción fuerte y el de realizar un acto del que uno se podría arrepentir.</p> <p>Vuelve a la situación vivida. Colócate en el momento en que te sentiste agredido o afectado, antes de reaccionar. Respira profundamente. Cuenta lentamente hasta 5. Vuelve a respirar. Piensa ahora qué podrías hacer en vez de gritar, insultar, golpear o pegar. Respira. Sonríe. Has logrado mentalizar una nueva forma de responder.</p> | |
| <p>Identificando alternativas de solución</p> <p>Luego de hacer los ejercicios, el/la facilitador/a invita al grupo a identificar cómo habría podido responder (decir o hacer) cuando se presentó la situación que generó la molestia.</p> <p>El/la facilitadora dice:</p> <p><i>Ahora vamos a reunirnos en pareja nuevamente y conversarán acerca de qué podrían haber hecho o dicho luego de conectar con sus sentimientos y tomarse un tiempo para no reaccionar con descontrol. Piensen en las consecuencias más probables de las diferentes opciones que se les han ocurrido.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Se debe promover la verbalización de sus emociones. - Evitar dar consejos. - La manera más eficaz de manejar adecuadamente el enojo es dialogando y diciendo asertivamente al otro qué es lo que le ha molestado de lo que ha ocurrido. <p>Otras opciones cuando necesitamos expresar nuestro enojo y no tenemos opción de resolverlo con la persona involucrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer ejercicio físico. - Escuchar música (con auriculares). - Escribir los pensamientos y emociones. - Dibujar. - Meditar o practicar la respiración profunda. - Hablar sobre los sentimientos con alguien de confianza. - Distraerse. |
| <p>Tomando decisiones reflexivas y asumiendo compromisos</p> <p>El/la facilitador/a invita al grupo a tomar decisiones sobre lo que se ha conversado.</p> | |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hemos aprendido hoy? - ¿Qué decisiones quisiera tomar a partir de lo que he aprendido hoy? - ¿A qué me comprometo? | <p>Ideas fuerza: </p> <p>Mejorar el control emocional es una decisión. Todos podemos aprender estrategias, pero debemos ejercitarnos en ello y practicar constantemente para aprender a hacerlo con efectividad. No se logra de la noche a la mañana. El/la facilitador/a debe explicar esto al grupo para estimular su persistencia.</p> |
| <p>Cierre del taller</p> <p>Para cerrar el taller se volverá al centro, se encenderá la vela o se colocará la maceta con la flor. Todas/os forman un círculo y se abrazan alrededor. Se agradece por la asistencia a los talleres y se les invita a expresar de manera muy breve lo que se llevan ese día del taller. El/la facilitador/a deberá cerrar la sesión con una idea fuerza principal del taller.</p> <p>Finalmente, se les expresa que se les espera para la siguiente sesión. Se apaga la vela y se guardan los materiales.</p> | <p>Volver al círculo y retomar el ritual contiene las emociones y genera el espacio propicio para reordenar e integrar pensamientos y emociones, así como para fijar aprendizajes.</p> |

Sesión 4:

Mejoro la comunicación y el vínculo afectivo con mis hijas/os

◆ Objetivo

Las madres y los padres de familia aprenderán a expresar afecto a sus hijas/os, estimulando y reforzando las conductas y los principios para crear y mantener las buenas relaciones en el hogar.

| Reconozco la comunicación y el vínculo afectivo con mis hijas/os | |
|--|---|
| Áreas de intervención | Ideas fuerza / Lineamientos |
| <p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas</p> <p>Como siempre, se recibe a las personas participantes cálidamente y se les da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda sentarse en círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, con una vela encendida o colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua) y dando la bienvenida a cada uno por su nombre. Se explica el significado del ritual y el motivo por el cual se quiso contar con este espacio (ejemplo: representa pureza y crecimiento personal).</p> <p>Luego se observa si alguien faltó y se menciona. Se recuerdan las normas del grupo, sobre todo la confidencialidad, y los temas trabajados en la sesión anterior. Asimismo, se les pregunta cómo les fue con los compromisos y si los pegaron en un lugar visible.</p> <p>“Aprender a respirar para relajarse y oxigenarse” (ver juego 1).</p> <p>El/la facilitador/a anuncia que antes de empezar con la sesión practicarán nuevamente la respiración saludable</p> <p>Juego: “Abro mis sentidos hacia lo bello”. Las personas participantes se relajan, cierran los ojos y sienten su</p> | <p>Recordar activamente los nombres de las personas participantes y a los ausentes fortalece la alianza del trabajo, el compromiso y la identidad grupales.</p> <p>La práctica de la respiración, de relajación y meditación, debe realizarse todas las sesiones. Brinda a las personas participantes una valiosa estrategia personal.</p> <p>Este juego abre los sentidos del oído, el tacto y la vista. Busca conectar a las personas participantes con la recepción de la actividad realizada y encontrar belleza en ella.</p> |

respiración, cómo entra y sale el aire. Se les indica que abriremos los sentidos:

El oído: se indica que abriremos el sentido del oído. Escucharán todos los ruidos del ambiente y los apreciarán. No juzgarlos, solo escuchar. Agradecer por la capacidad de oír. Comentar que el ruido significa que hay vida que las cosas tienen movimiento.

El tacto: abriremos el sentido del tacto. Se pide que se conecten con las superficies de sus manos y luego las de sus extremidades, brazos y piernas. Se pide en cada caso que sientan la textura de esas superficies y su temperatura. Al igual que con el oído, se pide que agradezcan por la capacidad de percibir con el tacto.

Luego, se les pide que lentamente abran los ojos y se les anuncia que ahora observarán una flor (se coloca una flor en el centro del grupo). Se pide que observen por un minuto y que se conecten con su belleza, sus detalles, que solo la observen y no la juzguen.

Después se conversa brevemente sobre la experiencia.

Se realiza la parte práctica del juego. En círculo se conversa con las personas participantes sobre:

- ¿Cómo se sintieron en el ejercicio?
- ¿Qué experimentaron en cada momento?
- ¿Qué percibieron de la flor?
- ¿Qué nos enseña este ejercicio?

Presentación del tema

El/la facilitador/a dice:

Nuestra sesión se llama: “Mejorando la comunicación y el vínculo afectivo con mis hijas/os”. Hoy vamos a trabajar con algunos ejercicios y nuestras experiencias para reconocer a nuestras/os hijas/os.

¿Qué significa reconocer a nuestras/os hijas/os? (se espera respuestas). Se integran las respuestas y se completa. Efectivamente, reconocer tiene que ver con ver a otro, percibirlo, darnos cuenta de sus características y expresarle de múltiples maneras que lo aceptamos y lo apreciamos como es, como el ejercicio que hemos hecho ahora.

Recordar activamente los nombres de las personas participantes y a los ausentes fortalece la alianza del trabajo, el compromiso y la identidad grupales.

La práctica de la respiración, de relajación y meditación, debe realizarse todas las sesiones. Brinda a las personas participantes una valiosa estrategia personal.

Este juego abre los sentidos del oído, el tacto y la vista. Busca conectar a las personas participantes con la recepción de la actividad realizada y encontrar belleza en ella.


Presentar el tema claramente es muy importante.

Ideas fuerza:



Como el término reconocer puede ser nuevo para algunas/os, es importante introducirlo y aclararlo, conectar a las personas participantes con lo que implica.

| | |
|--|--|
| <p>Recordando la propia experiencia</p> <p>El/la facilitador/a propone otro ejercicio a las personas participantes para tratar el tema.</p> <p>Ejercicio: “Recorro el espacio reconociendo a mis compañeras y compañeros”. Todas/os deben caminar por el aula y cruzar miradas, sonreír y dar un elogio cada vez que se encuentran con la mirada del otra/o.</p> <p>Conversar sobre el ejercicio.</p> <p>Una vez realizado el ejercicio, se sientan en círculo y se abre un dialogo sobre lo experimentado en este:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Podrían describir el ejercicio? ¿Qué se hizo primero y qué después? - ¿Qué experimentaron durante el ejercicio? ¿Qué sintieron en la mirada, en la sonrisa, en el saludo y en el elogio? <p>Se recogen las vivencias y los sentimientos de las personas participantes. Se nombran las vivencias de incomodidad o dificultad, y las vivencias o sentimientos agradables. También se recoge la sorpresa o ansiedad.</p> <p>Asociar estas vivencias con la niñez de las personas participantes: ¿Cuando éramos niños y niñas nos sentíamos reconocidos o ignorados? ¿Cómo nos sentíamos al respecto?</p> <p>Se recogen los sentimientos, y se validan tanto las experiencias positivas como las negativas. Se nombran las vivencias positivas y las negativas asociadas.</p> | <p>Las personas participantes pueden experimentar vivencias diversas y ambivalentes con el hecho de ser “vistos”.</p> <p>Es una experiencia nueva que puede sorprender y en algunos casos despertar ansiedad. Hay que nombrar y contener estas emociones.</p> |
| <p>Reconociendo y poniendo nombre a nuestras emociones</p> <p>Se nombran las emociones asociadas a los recuerdos de la infancia.</p> <p>Se dejan claras estas ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una de las necesidades más importantes de las personas es ser reconocidos por los demás: con aceptación y una “buena mirada” - Nos sentimos bien cuando las personas que nos | <p>Ser reconocidos y apreciados nos hace sentir bien y ser ignorados nos hace sentir mal. “Cómo se es visto” por madres, padres o personas de referencia define en gran medida una buena parte de nuestra identidad, de quiénes somos y cómo nos sentimos y nos evaluamos. Las emociones</p> |

| | |
|--|---|
| <p>importan nos aceptan, nos miran bien y nos reconocen como valiosos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos sentimos mal cuando las personas que nos importan no nos aceptan, nos miran mal y no nos reconocen como valiosos. | <p>que se despiertan pueden ser diversas y confusas. Hay que escuchar con cuidado y ayudar con respeto a quienes identifican sus sentimientos.</p> |
| <p>Evaluando la situación</p> <p>Hemos recordado lo que pasaba en nuestra niñez respecto a sentirnos reconocidos o ignorados, bien vistos o mal vistos.</p> <p>¿Por qué creen ustedes que a las personas a veces les cuesta reconocer a los demás (o ven solo lo negativo de los demás)?</p> <p>Se escuchan las opiniones y se recogen los pareceres.</p> <p>Se puntualiza o completa con las ideas fuerza de esta sección.</p> | <p>Ideas fuerza: </p> <ul style="list-style-type: none"> - No fueron reconocidos de niñas/os y no aprendieron a hacerlo. - No se quieren a sí mismas/os. Su autoestima es baja. - Piensan demasiado en sí mismas/os, son egocéntricas/os. - Ven en las otras personas sus propios complejos y dificultades. |
| <p>Reflexionando: ¿Qué nos enseña lo que estamos conversando?</p> <p>El/la facilitador/a dice: Ahora vamos a aplicar lo que estamos aprendiendo en nuestro hogar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tan importante es que nuestras/os hijas/os se sientan reconocidos y bien vistos? - ¿Se nos hace fácil o difícil reconocer a nuestras/os propias/os hijas/os? <p>Se da un tiempo breve para que piensen en esta pregunta. Se escucha los testimonios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si nos cuesta, ¿podríamos ahora comprender por qué se presenta esta dificultad? ¿Qué podríamos hacer para superar esta dificultad? - ¿Encuentran alguna relación entre la forma en que fueron vistos de niñas/os y la forma en que ven o reconocen a sus hijas/os? | <p>Este momento es importante, ya que constituye el objetivo de la sesión: que el tema pueda ser aplicado a la relación con los propias/os hijas/os.</p> <p>Es importante establecer la ligazón entre las conductas que las personas participantes tienen como madres o padres con las experiencias que vivieron como niñas/os.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Identificando: Las alternativas de solución</p> <p>El/la facilitador/a dice:</p> <p>Estamos descubriendo hoy varias cosas y aprendemos algo nuevo. ¿Qué hemos aprendido hasta ahora?</p> <p>Se recogen los aprendizajes y se refuerzan las ideas más importantes. Luego se propone al grupo hacer un último ejercicio: “Visualizo a mi hija/o y la/o reconozco”. Sentadas/os, se pide a las personas participantes que cierren los ojos.</p> <p><i>Mantengan su imagen en su mente unos minutos. Observen su rostro, su mirada, sus gestos, su cuerpo. Que la imagen los acompañe. Solo la deben observar, como se observó a la flor. Ahora percibirán algo más: sus actitudes, su manera de ser. Conectemos con lo que más nos gusta de nuestra/o hija/o. Con sus virtudes, con lo que nos agrada de él o de ella. Mírenlo con buenos ojos. Ahora nuestra/o hija/o sonríe. Sientan el amor que nos tiene y el amor que le tenemos. Vuelvan a mirar a su hija/o y con una sonrisa díganle: “te amo o te quiero”. Ahora van decirle mentalmente todo lo que aprecian de él o de ella, las partes buenas que ven en él o ella. Abracen a su hija/o. Sonríenle con amor.</i></p> <p>El/la facilitador/a dice:</p> <p>Bien, hemos visualizado a nuestra/o niña/o y le hemos expresado reconocimiento. ¿Cómo se han sentido al respecto?</p> <p>Se espera respuestas. Se recoge el sentir de las personas participantes. Se refuerza el aprendizaje mencionando la importancia de “mirar bien a nuestras/os hijas/os” y expresarlos de múltiples formas: con una mirada, una sonrisa, un abrazo, un beso, con palabras, con una carta, un dibujo, un regalo. Lo importante es que le lleguen el efecto y sobre todo el mensaje de aceptación genuina.</p> | <p>Esta vez se hará una práctica donde se aplicara lo aprendido. El ejercicio propuesto debe dejar en los padres alivio y una buena sensación.</p> <p>Se debe enfatizar que las palabras no son la única forma expresar reconocimiento. El lenguaje no verbal (mirada, sonrisa, gestos, abrazos, asentir con la cabeza) son importantes, así como las acciones (dibujar, regalar, dar). Lo importante es que el mensaje expresivo sea claro y la/el niña/o sepa que su padre o madre lo están aceptando y valorando.</p> <p>Cuando la expresión es honesta y sincera, se expresará adecuadamente.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>Tomando decisiones reflexivas y asumiendo compromisos</p> <p>El/la facilitador/a abre un espacio para tomar decisiones basadas en los aprendizajes desarrollados. La idea es que invite a las madres y los padres a comprometerse con algunas acciones donde se pueda aplicar lo que han aprendido y que esto beneficie al niño/a de compromiso. (Elaborar en una hoja de papel su compromiso).</p> | |
| <p>Cierre del taller</p> <p>Para cerrar el taller todas/os se ponen de pie y se abrazan con la flor o planta acuática y con las reglas al medio. Se agradecerá por la asistencia a los talleres y se invita a que expresen su sentir sobre el proceso vivido (qué les parecieron los talleres). El/la facilitador/a debe dar una retroalimentación positiva al grupo sobre el proceso: lo que ha observado, los avances, los retos superados, los aprendizajes logrados y los compromisos observados. Las personas participantes se llevan los compromisos.</p> | <p>Volver al círculo y retomar el ritual de la vela contiene las emociones y genera el espacio propicio para reordenar e integrar pensamientos y emociones, así como para fijar aprendizajes.</p> |

Sesión 5:

Disciplino saludablemente a mis hijas/os

◆ Objetivo

Las madres y los padres de familia aprenderán los principios de la disciplina saludable en el hogar y cómo poner límites sin maltratar.

| Disciplino saludablemente a mis hijas/os | |
|--|--|
| Áreas de intervención | Ideas fuerza / Lineamientos |
| <p>Recepción de participantes y dinámicas lúdicas</p> <p>Como todas las sesiones, se recibe a las personas participantes cálidamente y se les da la bienvenida al taller.</p> <p>Se recomienda también sentarse en un círculo y hacer un pequeño ritual de apertura, colocando un mensaje al florero de los deseos (una planta que se mantiene en el agua), el cual representa pureza y crecimiento personal. Luego, se observa si alguien faltó y se menciona. Se recuerdan las normas del grupo, sobre todo la confidencialidad y los temas trabajados en la sesión anterior. Asimismo, se pregunta cómo les fue con los compromisos y si lo pegaron en un lugar visible.</p> <p>“Aprender a respirar para relajarse y oxigenarse” El/la facilitador/a inicia su sesión como siempre: practicando un ejercicio de respiración relajante y de meditación, centrado en buenos sentimientos hacia una/o misma/o y hacia las personas con las que estamos vinculados.</p> <p>“Aprendo a respirar para relajarme y oxigenarme” El/la facilitador/a invita a las personas participantes a sentarse en forma cómoda, cerrar los ojos, a respirar profundamente y soltar el cuerpo.</p> <p>Se sugiere la siguiente instrucción:</p> | <p>Recordar activamente los nombres de las personas participantes y a las/los ausentes fortalece la alianza del trabajo, el compromiso de las personas participantes y la identidad grupal.</p> <p>La práctica de la respiración, de relajación y meditación, debe realizarse todas las sesiones. Brinda a las personas participantes una valiosa estrategia personal.</p> |

Dejemos pasar los pensamientos, dejemos atrás todos los recuerdos de lo que hemos estado haciendo hasta antes de sentarnos en este lugar y centremos nuestras energías en este momento. Soltemos nuestras piernas, brazos y concentrémonos en nuestra respiración. Inhalemos y exhalemos de igual manera, sintiendo cómo entra el aire por nuestra nariz y cómo sale por nuestra boca: Repitamos el ejercicio tres veces. Ahora intentemos escuchar los latidos de nuestro corazón, su ritmo. Nos quedaremos un minuto en silencio para relajarnos.

Luego, propone realizar uno o dos juegos que ayuden a entrar en confianza a las personas participantes.

“Caminar con diferentes ritmos y emociones”
Se indica que caminen libremente en el aula. El/la facilitador/a, con la ayuda de un tamborcito, va marcando los diferentes ritmos, intensidades y velocidades para caminar. Lento, rápido, rapidísimo, pasos largos, más largos, pasos cortos, más cortos, lentísimo, pisadas fuertes como gigantes, pisadas suaves y silenciosas como los gatos.

Presentación del tema

El/la facilitador/a dice:

Hemos aprendido varias cosas a lo largo de los talleres y estamos en condiciones de aprender algo muy importante que disciplinará saludablemente a mis hijas/os, es decir, sin maltratarlos y logrando los aprendizajes para la vida sin desarrollar traumas.

El/la facilitador/a lanza una pregunta al grupo:

¿Para qué disciplinamos? ¿Cuál es el sentido de la disciplina?

Se espera respuestas y luego se exponen las ideas fuerza creando un clima reflexivo.


Ideas fuerza:



- Se puede y se debe disciplinar sin maltratar.
- El proceso disciplinario debe ayudar a los niños a desarrollar aprendizajes y no traumas.
- ¿Para qué disciplinarlos? Disciplinamos para lograr una convivencia armónica y equilibrada.

Disciplinamos para que la/el niña/o aprenda a ser buena persona y a

| | |
|--|---|
| | <p>regular su conducta. No disciplinamos para tener control, someter por interese personales.</p> |
| <p>Recordando la propia experiencia</p> <p>Se conforman tres grupos de tres o cuatro padres cada uno. Se reparte a cada grupo la matriz de análisis “Faltas y castigos”.</p> <p>La falta o error que cometió la/el niña/o</p> <p>Reacción del padre o la madre</p> <p>¿Hubo castigo o sanción posterior? ¿Cuál?</p> <p>¿Qué sentimientos tuvo el padre o la madre luego?</p> <p>¿Hubiese habido otra manera de manejar la situación?</p> <p>En el grupo pequeño, se les pide recordar una situación en la una/o de sus hijas/os cometió una falta o un error. Las madres y los padres cuentan la situación recordada en el grupo. Luego, eligen uno de los casos para analizarlo con la matriz “faltas y castigos”.</p> <p>Un/a participante anota en el papelógrafo las ideas del grupo, según los contenidos de la matriz.</p> | <p>El tema se discute mejor en grupos pequeños.</p> |
| <p>Reconociendo y poniendo nombre a nuestras emociones</p> <p>En plenaria los grupos presentan las situaciones analizadas en el papelógrafo “faltas y castigos”.</p> <p>El/la facilitador/a pregunta:</p> | <p>Las madres y los padres están cargados de emociones luego de haber contado su experiencia. Este es el momento para expresarlo.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>¿Cómo se han sentido con este ejercicio? ¿Qué les llama la atención de lo que hemos escuchado y observado en los casos?</p> <p>Se repasa el caso: no tan detallado. ¿Cuál ha sido la falta del/la niño/a? ¿Cómo reacciono la madre o el padre? ¿Qué castigo impuso? ¿Cómo se sintió la madre o el padre luego? ¿Hubiera habido otra manera de manejar la situación? Luego se añade esta pregunta final: ¿Qué debería aprender el niño? ¿Cuál es la conducta deseada?</p> | <p>Repasar el caso luego de reconocer sus emociones los ayuda a mirar sus elementos con mayor objetividad.</p> <p>Definir la conducta deseada es fundamental.</p> <p>Marca el aprendizaje que el niño debe lograr para mejorar como persona, que es lo que busca.</p> |
| <p>Evaluando la situación</p> <p>En plenaria, se elige uno de los casos para ser discutido a profundidad. El/a facilitador/a plantea algunas preguntas al grupo sobre el caso elegido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿La falta del/la niño/a tiene relación con la sanción que recibió? - ¿Se sanciona a las personas o la conducta negativa? - ¿Qué aprendió la/el niña/o de esta experiencia? - ¿Analicemos la reacción de la madre o el padre: ¿reacción es lo mismo que sanción? - ¿Qué alternativas positivas habría para disciplinar a los niños que no implique maltratarlos? | <p>Ideas fuerza: </p> <ul style="list-style-type: none"> - La sanción que se dé a una falta debe guardar correspondencia con esta. - El castigo o la sanción no debe estar en función de la emoción del padre, sino de lo que el niño debe aprender para mejorar su conducta. - Se debe castigar la conducta errada, mas no a la persona, atacando su autoestima. - Las/los niñas/os son personas reflexivas que aprenden a partir de las consecuencias de sus actos. - Aprender por las consecuencias fija la conducta deseada mejor. - Las madres, los padres y sus hijas/os deben hacer acuerdos sobre las faltas y las sanciones correspondientes. |

| | |
|---|---|
| | <p>- Se debe reconocer y premiar la conducta deseada y la buena conducta.</p> |
| <p>Reflexionando acerca de lo que nos enseña lo que estamos conversando</p> <p>Se sistematiza lo que se ha conversado. Se afianzan las ideas fuerza del tema.</p> | <p>El tema tratado ha sido amplio. Las personas participantes deben fijar la idea fuerza. Para ello, el/la facilitador/a ordena todo lo conversado. Puede escribirlo en la pizarra o pedir a las/los participantes que por turnos expresen las ideas más importantes de lo dialogado.</p> |
| <p>Identificando los aprendizajes y las alternativas de solución</p> <p>Se pregunta que de lo que se ha aprendido en esta sesión se puede aplicar en casa. De manera concreta ¿Qué se va a aplicar y como se hará?</p> | <p>Es importante llevar los aprendizajes a la aplicación en el hogar.</p> |
| <p>Tomando decisiones reflexivas y asumiendo compromisos</p> <p>Se establecen los compromisos que desean asumir en base a los aprendizajes desarrollados.</p> <p>(Se pueden comentar de manera oral o se pueden escribir en un papel.</p> | <p>Los participantes deben comprometerse con acciones concretas.</p> |
| <p>Reflexionando sobre el conjunto de sesiones:</p> <p>El/la facilitador/a comenta que se ha llegado a la culminación del taller y que esta será la última sesión que tendrán. Felicita a las/los participantes que han mantenido continuidad en su asistencia. Seguidamente, explica a las madres y los padres que a modo de cierre</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>se volverá a realizar un ejercicio de dibujo en el cual plasmarán los cambios que han experimentado en la relación con sus hijas/os luego de participar en el taller. Se les incentiva a reflexionar acerca de sus logros y compromisos iniciales.</p> | |
| <p>Aplicando la prueba</p> <p>Dibujo y cuestionario PP.MM .FF. “Cómo es la relación con mis hijos” (ver anexo 1)</p> <p>Se hace entrega a cada participante de una hoja A4, un lápiz, un borrador, un tajador y algunos colores. Como consigna se les pide que dibujen una situación que ocurra comúnmente con sus hijas/os en la actualidad. Se les comenta cálidamente que no se les juzgará por lo que dibujen, que están en un espacio de comprensión y reflexión, por lo que pueden sentirse libres y en confianza de compartir lo que deseen.</p> <p>Se brinda 15 minutos a las personas participantes para realizar sus dibujos.</p> <p>Una vez que todas/os hayan terminado, se les entrega el cuestionario asociado y se les dice: “Ahora que han terminado, por favor respondan estas preguntas sobre lo que han dibujado”.</p> <p>Se brindan 15 minutos más para que contesten el cuestionario.</p> | <p>Se debe presentar la prueba como una herramienta que propicia el mejor entendimiento, como un apoyo para el trabajo, no como una evaluación.</p> <p>Del mismo modo, se debe recordar a madres y padres que no se juzgara si el dibujo es bonito o feo. La importancia recae en el contenido, en la escena plasmada, por lo que no es necesario saber dibujar para realizar el ejercicio.</p> <p>Algunos padres no saber leer ni escribir, por lo que necesitarán el apoyo del/la facilitador/a para contestar las preguntas. Lo ideal es contar con una persona adicional para apoyar en este momento de la sesión y así optimizar el tiempo.</p> |
| <p>Analizando y evaluando la situación</p> <p>Se invita a madres y padres a compartir sus dibujos con el resto del grupo y se conversa respecto de lo que muestran en ellos. Las preguntas del cuestionario pueden servir como guía para este momento.</p> | <p>Este momento es especialmente importante por ser la última sesión.</p> <p>Emocionalmente se cierra un proceso, pero se abre una nueva etapa para aplicar todo lo aprendido en el hogar, e iniciar mejores procesos con las/los hijas/os y la pareja.</p> |

Cierre del taller

Para cerrar el taller todas/os se ponen de pie y se abrazan, con la flor o planta acuática y con las reglas al medio. Se agradece por la asistencia a los talleres. Es importante que la/el facilitador/a brinde un espacio para que madres y padres den sus palabras finales y expresen todo lo que necesiten decir sobre el proceso vivido.

El/la facilitador/a debe dar una retroalimentación positiva al grupo sobre el proceso: lo que ha observado, los avances, los retos superados, los aprendizajes logrados, el compromiso observado.

Anexo 01

Pretest: sesión 1

Nombre de la madre o del padre:
 Edad:

Mira lo que has dibujado y responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué cuenta tu dibujo?

.....

2. ¿Cómo describirías la relación con tus hijas/os?

En el trato que les das:

.....

En la comunicación con ellas/os:

.....

En el apoyo escolar:

.....

En la forma de disciplinarlas/os:

.....

3. ¿Qué cambiarías en la relación con tus hijas/os?

En el trato que les das:

.....

En la comunicación con ellas/os:

.....

En el apoyo escolar:

.....

En la forma de disciplinarlas/os:

.....

Autocontrol emocional:

.....

Anexo 02

Postest: sesión 5

Nombre de la madre o del padre:
 Edad:

Mira lo que has dibujado y responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué cuenta tu dibujo?

.....

2. ¿Cómo describirías la relación con tus hijas/os, luego de participar en el taller?

En el trato que les das:

.....

En la comunicación con ellas/os:

.....

En el apoyo escolar:

.....

En la forma de disciplinarlas/os:

.....

3. ¿Qué falta todavía mejorar con respecto a la relación con tus hijas/os?

En el trato que les das:

.....

En la comunicación con ellas/os:

.....

En el apoyo escolar:

.....

En la forma de disciplinarlas/os:

.....

Autocontrol emocional:

.....

FORMATO 1

Cuadro de resultados del pretest y postest en las sesiones con madres, padres y cuidadoras/es

Este formato es llenado por el comité de tutoría inmediatamente después de la primera y quinta sesión, donde se registrará la mayor cantidad de información sobre las intervenciones de las/los participantes en estas sesiones. Esta ficha será un documento anexo al informe de intervención con madres y padres, y debe estar en el archivador exclusivo del proyecto, ya que es considerado como un documento de evidencia.

Institución educativa:
 Docentes tutoras:

| Preguntas | Pretest | Postest |
|----------------------------------|--|----------------|
| | ¿Cómo describirías la relación con tus hijas/os? | |
| En el trato que les das | | |
| En la comunicación con ellas/os | | |
| En el apoyo escolar | | |
| En la forma de disciplinarlas/os | | |
| | ¿Qué cambiarías en relación con tus hijas/os? | |
| En el trato que les das | | |
| En la comunicación con ellas/os | | |
| En el apoyo escolar | | |
| En la forma de disciplinarlas/os | | |

Cuadro de consolidación de asistencias de las sesiones con madres, padres y cuidadoras/es

Se registrará el consolidado de la información de asistencia una vez ejecutada cada sesión con madres y padres. Debe estar en el archivador exclusivo del proyecto, ya que es considerado como un documento de evidencia.

| Número | Primera sesión | | Segunda sesión | | Tercera sesión | | Cuarta sesión | | Quinta sesión | |
|--------------|----------------|---|----------------|---|----------------|---|---------------|---|---------------|---|
| | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| Total | | | | | | | | | | |
| Fecha | | | | | | | | | | |

Al culminar con las cinco sesiones con madres y padres, debe consolidarse la asistencia de las/ los participantes en el siguiente cuadro:

| Número de participantes con dos asistencias | Número de participantes con tres asistencias | Número de participantes con cuatro asistencias | Número de participantes con cinco asistencias |
|---|--|--|---|
| | | | |

Firma y sello del/la director/a

Firma del/la aplicador/a

Transcripción Informe de sesión GAR 1 Material para asesorías

Documento para el uso de los facilitadores GAR a presentar en las asesorías programadas.

1. Datos generales

- 1.1. Departamento/ciudad:
- 1.2. Lugar donde se realizan las sesiones:
- 1.3. Facilitador a cargo del GAR:
- 1.4. Número de participantes:
- 1.5. Fecha y hora de la sesión:
- 1.6. Cómo estuvo conformado el grupo:

| Nombres de las/ los participantes | Edad | Sexo | Nivel educativo | Ocupación | Nro. de hijas/os |
|-----------------------------------|------|------|-----------------|-----------|------------------|
| | | | | | |

2. Antecedentes del grupo

Aquí colocar los datos relevantes acerca del grupo y las/los participantes:

- 2.1. Datos relevantes de la historia de los padres. Ejemplo 1: Juan Carlos se crio con sus abuelos. Fue abandonado por su madre en una cesta en la puerta de la casa. Trabaja en la Cachina.
- 2.2. ¿Qué características comunes tiene el grupo? ¿Por qué se elige a estos participantes? ¿Qué criterios se emplearon para convocar a estas personas en particular?

3. Observaciones generales de la dinámica grupal

Describir las características del grupo (si son callados, negadores, si se prestan para el diálogo, etc.) cómo se desempeñó el grupo en relación con los temas (por ejemplo, si se mostraron dispuestos a conversar cada tema propuesto, si se evidenciaron sensibles o conmovidos con algún tema en particular, o más bien si fueron defensivos, cerrados, etc.).

4. Desarrollo de la sesión

Aquí se hace una descripción textual de lo acontecido en la sesión, en detalle de todo lo dicho y sucedido en la sesión (no anotar durante la sesión ni usar grabadora). Desde la bienvenida hasta el cierre y despedida.

5. Logros de la sesión

Indicar los logros que considere mas relevantes de la sesión

6. Dificultades al implementar las sesiones

Señalar las principales dificultades que se hayan observado en la sesión

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Jr. Camaná 616, Lima - Perú

Teléfono: 626-1600

www.gob.pe/mimp

 /MimpPeru

 /MimpPeru

 /mimpperu

 /MimpTV



PERÚ

Ministerio
de la Mujer y
Poblaciones Vulnerables



Módulo de
Fortalecimiento
de **capacidades**
a docentes

**Nivel
Secundaria**

**Estrategia
Educativa**

Manual para formadoras/es
Fortalecimiento
de **capacidades a**
docentes



Capacitación

Estrategia
Educativa

Índice

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Viceministerio de la Mujer

Programa Nacional Aurora

**Unidad de Prevención y Promoción
Integral frente a la Violencia Familiar y Sexual**

Revisión y priorización de contenido

- Gerardo Marín López
- María Tadeo Napán
- Nora Sánchez Silva
- Yaneth Llerena Arroyo
- Elva Cachoñahuaray Suárez
- Cecilia Miranda Prieto

Diseño y diagramación

- Kattia Curi

Módulos de la Estrategia Educativa
Editado por: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables -
Jr. Camaná 616, Lima
Tiraje: 2,000 ejemplares

Presentación

Desarrollo de la Intervención, 2016-2017

Parte I

Fortalecimiento de capacidades a docentes

¿Quiénes participan en el Fortalecimiento de Capacidades a Docentes?

¿Qué resultados esperamos lograr?

¿Quiénes facilitarán las sesiones?

¿Qué sesiones comprende?

¿Cómo desarrollar las sesiones?

¿Qué enfoques tendremos en cuenta para facilitar las sesiones?

Recomendaciones finales antes de la implementación

Parte II

Guía para facilitar las sesiones

Módulo I: Gestión e implementación de la tutoría

Sesión 1:

Intervención MIMP-MINEDU y participación estudiantil

Sesión 2:

La tutoría y orientación educativa

Módulo II: Sexualidad integral e identidad

Sesión 3:

Sexualidad como integralidad

Sesión 4:

Previniendo la paternidad y embarazo adolescente

Sesión 5:

Previniendo la trata de personas

Módulo III: Equidad e igualdad de género

Sesión 6:

Socialización de género

Módulo IV: Previniendo la violencia familiar

Sesión 7:

Violencia familiar

Sesión 8:

Situaciones de violencia que afectan a niñas/os y adolescentes

1. Introducción

Este material se ha elaborado en el marco de la intervención “Prevención de la violencia familiar y sexual, embarazo adolescente y Trata de personas con fines de explotación sexual en niñas, niños y adolescentes en instituciones educativas de la EBR del nivel secundaria”, con la finalidad que los (as) docentes a través del desarrollo de diversos temas y metodologías puedan comprender las causas y consecuencias de las diferentes manifestaciones de violencia y los factores de riesgo asociados que afectan en el bienestar de los (as) estudiantes. La comprensión en las(os) docentes les aportará en un adecuado conocimiento, percepción y actitud que conlleve a reducir la tolerancia social que incentivan o exacerban los actos de violencia hacia las mujeres, así como las niñas, niños y adolescentes.

La prevención de la violencia familiar y sexual y otros problemas asociados implica un proceso continuo de actualización de conocimiento y la adquisición de nuevas herramientas para generar una actitud reflexiva y crítica de los y las estudiantes sobre los actos de violencia, porque estas situaciones o expresiones de violencia que se ejercen hacia los y las estudiantes se han venido naturalizando o normalizando, pasando muchas veces desapercibidas.

Esperamos que este material aporte a los (as) docentes, pudiendo ser contextualizado y adaptado al entorno sociocultural, permitiendo profundizar los temas sobre la promoción del buen trato y la prevención de la violencia familiar y sexual, cuando se dialogue, reflexione o aborde con las familias y los (as) estudiantes, así como también dar pautas para saber qué hacer y donde buscar ayuda, cuando estemos frente a una persona víctima o se encuentra en situación de violencia.

En ese sentido, es importante que los integrantes de la comunidad educativa (directivos, docente, estudiantes y familias) conozcan y fortalezcan sus capacidades para prevenir la violencia familiar y sexual en sus instituciones educativas, de tal modo se promueve una convivencia respetuosa y saludable.

¹UGIGC: Unidad de Gestión de Información y Generación de Contenido del PNCVFS.

Parte I:

Fortalecimiento de capacidades a docentes

En este segundo año de la intervención MIMP-MINEDU, se realizó un proceso de **fortalecimiento** de capacidades a docentes, por lo cual se han realizado ajustes, tanto para la convocatoria como en el número, la modalidad y la metodología de las sesiones a ser impartidas. Por su rol estratégico con la línea de participación estudiantil en la institución educativa, se involucrará a nuevos actores.

Quiénes participan en esta fase?

Trietápico, estratificado, sistemático y aleatorio.

- ◆ Docentes-tutores/as
- ◆ Coordinador/a de tutoría
- ◆ Docente asesor/a del Municipio Escolar
- ◆ Coordinador/a de Sociales de la institución educativa focalizada²
- ◆ Docente del área de Formación Ciudadana y Cívica (FCC) del nivel de educación secundaria de la institución educativa focalizada

Ellas/os recibirán un certificado de 240 horas en tanto cumplan con todas las acciones de la Intervención MIMP-Minedu del segundo año. Esto incluye el énfasis en la promoción de la participación estudiantil.

También debemos involucrar a los siguientes actores claves de la institución educativa:

- ◆ Psicólogo/a
- ◆ Trabajador/a social

Ellas/os recibirán una constancia (sin mención de horas) por su apoyo al proceso. En caso la institución educativa involucre a otros actores (auxiliares, director, u otros), también se les otorgará una constancia.

¿Qué resultados esperamos lograr con esta fase de capacitación?

Al final de la capacitación, las/los docentes:

- ◆ Han fortalecido sus capacidades pedagógicas para la gestión de la tutoría integral y la promoción de la participación estudiantil, con énfasis en la prevención de asuntos públicos, como la violencia familiar y sexual, el embarazo en adolescentes y la trata de personas.
- ◆ Están sensibilizadas/os para abordar estas temáticas desde el aula y la institución educativa, promoviendo el liderazgo estudiantil y contribuyendo al fortalecimiento de la tutoría integral.

²Para el 2017 se involucrará a docentes de Formación Ciudadana y Cívica, por su rol estratégico con la línea de participación estudiantil en la institución educativa.

◆ Están informadas/os para realizar un trabajo articulado con los Centros Emergencia Mujer (CEM) y otras instancias de la localidad para la prevención de la violencia familiar y sexual, embarazo en adolescentes y trata de personas con fines de explotación sexual de la niñez y la adolescencia, y la identificación y derivación de casos.

¿Quiénes facilitarán las sesiones de capacitación con docentes?

La facilitación de sesiones está a cargo principalmente del/la promotor/a del CEM y el/la especialista TOE de la UGEL.

También se puede invitar a profesionales de la localidad, a quienes se les deberá socializar este manual, de modo que puedan conocer el propósito de la intervención, en especial la fase de capacitación a docentes, y puedan así planificar y desarrollar la sesión de acuerdo con las pautas señaladas. Además de ello, la persona promotora deberá prestar apoyo en la co facilitación para garantizar que la sesión se cumpla, acorde a los momentos planteados.

¿Qué sesiones comprende la capacitación a docentes?

El fortalecimiento de capacidades docentes comprende el desarrollo de **ocho sesiones presenciales**.



Cada sesión presencial tiene una duración de dos horas (120 minutos).

En el ánimo de completar nuestra fase de capacitación en el tiempo previsto, es posible que planifiquemos desarrollar en un mismo día dos sesiones, pero ello dependerá de las coordinaciones y disposiciones de la coordinación de TOE y dirección de la institución educativa, que de la dirección. Se recomienda no reducir los tiempos previstos para cada sesión, en vista que ello afectará negativamente los resultados que esperamos.

Cuadro 1 Malla de sesiones presenciales³

| Módulo I Gestión e implementación de la tutoría | Módulo II Sexualidad integral e identidad | Módulo III Equidad e igualdad de género | Módulo IV Previendo la violencia familiar |
|--|---|--|---|
| <p>Sesión 1: Intervención MIMP-MINEDU y participación estudiantil</p> <p><i>Al final de la sesión, las/ los docentes: Identifican las temáticas y acciones con relación a la participación estudiantil y cuentan con nociones para promover y difundir su desarrollo en las instituciones educativas.</i></p> | <p>Sesión 3: Sexualidad como integralidad</p> <p><i>Al final de la sesión, las/ los docentes: Reconocen la sexualidad en su multidimensionalidad e integralidad.</i></p> | <p>Sesión 6: Socialización de género</p> <p><i>Al final de la sesión, las/ los docentes: Comprenden la influencia de los procesos de socialización en la construcción de roles de género y su relación con la violencia hacia las mujeres</i></p> | <p>Sesión 7: Violencia familiar</p> <p><i>Al final de la sesión, las/ los docentes: Tienen información actualizada sobre los factores de riesgo, tipos de violencia, el ciclo de la violencia, sus consecuencias, la importancia de su prevención y los servicios de atención disponibles, que les permita abordar estos temas con las familias y estudiantes.</i></p> |
| <p>Sesión 2: Tutoría y orientación educativa</p> <p><i>Al final de la sesión, las/ los docentes: Asumen la tutoría como un conjunto de acciones que contribuye a la formación integral de las/los estudiantes a través del desarrollo capacidades socioafectivas que les permitirán prevenir situaciones de riesgo.</i></p> | <p>Sesión 4: Previendo la paternidad y el embarazo adolescente</p> <p><i>Al final de la sesión, las/ los docentes: Identifican factores que protegen a las/ los adolescentes de la posibilidad de un embarazo o paternidad temprana. situaciones de riesgo.</i></p> | | <p>Sesión 8: Situaciones de violencia que afectan a niñas, niños y adolescentes</p> <p><i>Al final de la sesión, las/ los docentes: Identifican los tipos de abuso sexual infantil como una forma de violencia sexual contra niñas/os y adolescentes, y cuentan con nociones para promover la prevención y percepción de riesgo entre las/los estudiantes.</i></p> |
| | <p>Sesión 5: Previendo la trata de personas</p> <p><i>Al final de la sesión, las/ los docentes: Están sensibilizados sobre la vulnerabilidad de las/los adolescentes frente a la trata con fines de explotación sexual, por lo que cuentan con herramientas para orientar asertivamente en aula.</i></p> | | |

³ Cada sesión presencial tiene una duración de 120 minutos.

¿Cómo desarrollar las sesiones?

Para el desarrollo de las sesiones emplearemos los siguientes momentos claves:

Primer momento

Bienvenida y presentación de la sesión

Consiste en despertar el interés por el tema de la sesión. Esto se podrá hacer a través de una pregunta, la observación y el análisis de imágenes, o cualquier otro elemento que sirva para introducir a las personas participantes al tema de la sesión.

Segundo momento

Motivando y recuperando saberes previos

Es aquí donde el/la facilitador/a provocará el intercambio conocimientos y experiencias en función del tema de la sesión, estimulando la intervención de las personas participantes. La motivación no debe darse solo al inicio de la sesión, sino que debe buscarse estrategias para mantenerla mientras dure.

Tercer momento

Desarrollo de nuevos aprendizajes

Es el momento central en el cual se confronta el saber previo con la nueva información y se integra con los elementos que surjan de la reflexión y el diálogo entre las personas participantes. Un elemento importante es la generación de “conflictos cognitivos”, lo que consiste en contrastar las preconcepciones y los significados previos con nuevas concepciones y significados. Este quiebre es útil en el marco del aprendizaje adulto, donde buscamos “desequilibrar” de una manera saludable los saberes previos para ayudar a construir nuevos, desmitificando lo aprendido, abordar los conocimientos de una manera novedosa o mirar nuevas formas de afrontar una situación.

Cuarto momento

Aplicando lo aprendido

En este momento el grupo pone en práctica, mediante ejercicios aplicativos, los conocimientos construidos. Asimismo, el grupo responde colectivamente algunas preguntas elaboradas por el/la facilitador/a para evaluar el logro de los aprendizajes.

Quinto momento

Cierre y evaluación

Es el espacio dedicado a absolver preguntas o dudas que hayan quedado en el público participante y de reforzar los principales conceptos tratados a modo de resumen de la sesión.

¿Qué enfoques tendremos en cuenta para facilitar las sesiones con docentes?

Tendremos en cuenta los siguientes enfoques:

Enfoque de aprendizaje adulto (andragogía)⁴:

desde este enfoque, se reconoce que los/las docentes son personas cargadas de experiencias y aprendizajes previos, con necesidades prácticas de aprendizaje para su aplicación en el trabajo cotidiano real, y que esto se constituye en un factor importante para su inserción en nuevos procesos de aprendizaje, procesos que pueden implicar incluso “desaprender” paradigmas y formas de haber hecho algo. Se puede decir que la persona adulta aprende lo que le interesa (y realmente quiere) aprender, porque ve los beneficios que ello tendrá en su práctica cotidiana. En ese sentido, mantener el interés del público participante es la base de todo proceso de aprendizaje, y la motivación que brinden los/las facilitadoras/os de las sesiones es clave.

Enfoque de desarrollo humano⁵ :

se entiende como la ampliación de capacidades de las personas y la generación de condiciones para que las ejerzan.

Enfoque educativo por competencias:

las competencias son el conjunto complejo e integrado de conocimientos, habilidades y actitudes que las personas ponen en juego en diversas situaciones reales de su intervención, para comprender, resolver y evaluar los problemas propios de su entorno. Para el desarrollo de competencias se precisa del desarrollo de un conjunto integrado de capacidades, que se pueden ir fortaleciendo a diversos niveles de profundidad en el sujeto. En tal sentido, la capacitación busca impactar en la mejora de desempeños para la prevención de la violencia desde la comunidad educativa.

Enfoque constructivista:

desde este enfoque el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende. El constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción.

Características de las sesiones:

Participativas, porque promueven un trabajo reflexivo, analítico y lúdico, con actividades educativas variadas, y flexibles a las distintas maneras de aprender que tiene nuestro público participante.

Vivenciales, porque el conocimiento se construye conjuntamente partiendo de los saberes previos y experiencias de las personas participantes.

Integrales, porque estimulan las capacidades actitudinales (sentimientos, posiciones a favor o en contra, compromisos), procedimentales (procedimientos, aplicación de estrategias) y no solo las cognoscitivas (memorizar conocimientos) de las personas participantes.

Aplicativas, porque facilitan el aprendizaje práctico, orientado a la intervención frente a situaciones cotidianas en la institución educativa.

Recomendaciones finales, antes de la implementación de la fase de Fortalecimiento de Capacidades a Docentes

Aquí te brindamos algunas recomendaciones:

1. Planifica, en coordinación con el/la coordinador/a de TOE o director/a de la institución educativa focalizada las fechas y horarios de las ocho sesiones.
2. Coordina con el/la especialista TOE de la UGEL, la facilitación conjunta de la sesión 1, “Intervención MIMP-MINEDU y participación estudiantil”, y la facilitación de la sesión 2, “La tutoría y orientación educativa”.
3. Antes del inicio del proceso de capacitación, aplica la prueba de entrada a docentes (ver Parte III, “Instrumentos para la evaluación de la capacitación”).
4. Antes de la facilitación de la sesión:
 - ◆ Revisa la guía de la sesión correspondiente (aparecen más abajo) y asegúrate de contar con todos los materiales (equipo audiovisual, útiles, materiales didácticos) que se requieren para cada momento de la sesión.

⁴ Elaborado sobre la base de Mimdes (2010). Orientaciones para la intervención sectorial en el desarrollo de Capacidades. Documento de trabajo. Lima: Mimdes, Dirección General de Descentralización, pp. 7-8

⁵ Ibíd.

◆ No olvides fotocopiar los anexos que se necesitan para los trabajos en grupo o los ejercicios individuales. Asimismo, fotocopia la lectura de apoyo que entregarás al personal docente al final de la sesión, de modo que complementen lo aprendido.

◆ Recuerda revisar las lecturas complementarias para el/la formador/a, que te ayudará a contar con mayores elementos para el manejo temático.

5. Planifica, en coordinación con el/la coordinador/a de TOE o director/a de la institución educativa focalizada las fechas y horarios de las ocho sesiones.

◆ Profesional que genera empatía y es capaz de crear un ambiente agradable y de confianza.

◆ Fomenta la participación e integración del grupo de participantes.

◆ Escucha activamente, establece contacto visual con las personas participantes y muestra interés en sus opiniones, demostrando respeto, estima y consideración.

◆ Conoce el tema a profundidad, tiene un esquema de exposición bien definido y lo presenta de forma clara y estructurada, de acuerdo con las pautas metodológicas brindadas para el desarrollo de la sesión, que se describen en este manual.

◆ Maneja adecuadamente los materiales de apoyo: diapositivas, audiovisuales, papelógrafos, rotafolios, etc.

6. Durante la sesión

◆ Asegúrate de que las/los docentes estén comprendiendo lo que se aborda en la sesión. Si quedan dudas, anímalos a dejar sus preguntas y ayúdales a resolverlas.

7. Al final de cada sesión

◆ Recuerda recoger si “aprendizajes y compromisos” de las personas participantes.

◆ Entrega a cada docente una lectura de apoyo, para que continúe con los contenidos de la sesión.

◆ Recuérdales qué sesión les toca la próxima vez y la importancia de la participación puntual.

8. Al final de las ocho sesiones, aplica la prueba de salida a docentes.

Te deseamos muchos éxitos.

Parte II:

Guía para facilitar las sesiones

Sesión 1: Intervención MIMP-MINEDU y participación estudiantil

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|---------------------------------------|--|
| <p>RETO DE LA SESIÓN</p> | <p>A final de la sesión, las/los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifican las temáticas y acciones con relación a la participación estudiantil y cuentan con nociones para promover y difundir su desarrollo en las instituciones educativas. |
| <p>CONTENIDOS DE LA SESIÓN</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Participación estudiantil • Asuntos públicos • Proyectos participativos • Recomendaciones para el desarrollo de la estrategia de participación estudiantil |
| <p>IDEAS FUERZA</p> |  <ul style="list-style-type: none"> • Existen pocos espacios que promueven o desarrollan la participación estudiantil. • Los espacios de participación estudiantil generados son iniciativas aisladas si no se aprovechan ni articulan los ya existentes. • Algunos espacios de participación estudiantil utilizan prácticas y discursos desde los adultos, con los que los estudiantes no se identifican. • La participación ciudadana es una necesidad para lograr un Estado democrático. • La participación es un derecho no solo de los adultos. La participación se aprende participando. • La participación estudiantil promueve el desarrollo de habilidades y capacidades. |

| | |
|-----------------------------|---|
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> Equipo multimedia, papelógrafos, plumones gruesos, masking tape, hojas bond, plumones delgados o lapiceros |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> PPT1 - Estrategia de participación estudiantil o Videos: Sí la Haces: https://www.youtube.com/watch?v=OnMaPKtNi9k Ideas en Acción: https://www.youtube.com/watch?v=LdBioQapZ68 Fotocopias de los anexos de la sesión, según corresponda |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 1:

Bienvenida y presentación de la sesión (5 minutos)

El/la facilitador/a da la bienvenida a las personas participantes y presenta la sesión.

A continuación, escribe **participación estudiantil** en la pizarra y realiza la siguiente pregunta (se pide tres voluntarios y se recoge las respuestas en un papelote):

¿Qué entendemos por participación estudiantil?

Momento 2:

Recuperación de saberes previos (30 minutos)

El/la facilitador/a presenta el video promocional de Sí la Haces e Ideas en Acción.

Sí la Haces:
<https://www.youtube.com/watch?v=OnMaPKtNi9k>

Ideas en Acción:
<https://www.youtube.com/watch?v=LdBioQapZ68>

Terminada la presentación de los videos, se realizará tres preguntas:

- ◆ ¿Qué buscamos como equipo de participación estudiantil?
- ◆ ¿Qué entendemos por asunto público?
- ◆ ¿Qué entendemos por proyectos participativos?

El/la facilitador/a coloca los tres carteles con las preguntas en la pizarra de forma paralela. Seguidamente, entregarán tres tarjetas metaplán por grupo, y se solicitará dar respuesta a las preguntas. La/el representante de cada grupo deberá colocar sus respuestas debajo de cada cartel, según corresponda.

Finalizada la actividad, el/la facilitador/a resaltará las ideas principales.

A continuación, el/la facilitador/a presenta el PPT "Participación estudiantil 2017" (diapositivas del 1 a la 11) y contrastará las respuestas brindadas por los voluntarios.

Momento 3:

Construcción de nuevos aprendizajes (50 minutos)

A continuación, el/la facilitador/a pedirá que conformen grupos (máximo con seis integrantes) para desarrollar las siguientes actividades:

1. Elijan un asunto público: escuela o comunidad (justificar)
2. ¿Cómo visibilizarían (comunican la problemática) su asunto público en la institución educativa o comunidad?
3. ¿Qué acciones implementarían para dar solución a su asunto público priorizado?

Se entregan tres papelotes a cada equipo para iniciar el trabajo.

Finalizada la actividad se realizará la presentación de los equipos. El/la facilitador/a realiza las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se sintieron trabajando en equipo?
2. ¿Qué habilidades o capacidades creen que se promueven al realizar estas acciones por parte del estudiantado?

Exposición de las ideas centrales
El/la facilitador/a resalta que se debe promover la participación del estudiantado en torno a asuntos públicos priorizados la comunidad educativa (escuela-estudiantes-familias).

Momento 4:

Presentación de la estrategia de "Participación estudiantil" (25 min)

El/la facilitador/a realiza la presentación de la cronología o el desarrollo de la estrategia de participación estudiantil. Ver PPT a partir de la diapositiva 12.

Momento 5:


Presentación de la estrategia de "Participación estudiantil" (25 min)

El/la facilitador/a realiza la presentación de la cronología o el desarrollo de la estrategia de participación estudiantil. Ver PPT a partir de la diapositiva 12.

- ◆ Se motiva a las personas participantes a expresar preguntas o dudas finales, que serán absueltas por la/el facilitador/a.
- ◆ Para reforzar lo aprendido se resalta las principales ideas fuerza de la sesión.
- ◆ El/la facilitador/a finaliza promoviendo que las personas participantes compartan lo que aprendieron en la sesión y asuman un compromiso frente a la temática.

Sesión 2: Tutoría y orientación educativa

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|--|
| RETO DE LA SESIÓN | <p>A final de la sesión, las/los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asumen la tutoría como un conjunto de acciones que contribuye a la formación integral de las/los estudiantes a través del desarrollo de capacidades socioafectivas que les permitirán prevenir situaciones de riesgo. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • La TOE como factor protector • Estructura de una sesión de tutoría |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> • La tutoría es un conjunto de acciones encaminadas a promover el desarrollo integral de el/la alumna/o atendiendo las necesidades de tipo afectivo, cognitivo y pedagógico que pudiera presentar. |
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Papelotes, plumones, masking tape • Proyector multimedia • Papelógrafos con el dibujo de dos árboles: un árbol de aprendizajes y otro de compromisos. |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Prueba de entrada • PPT 1: “La TOE como factor protector” • Fotocopias de los anexos de la sesión, según corresponda. |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 1:

Bienvenida y presentación de la sesión (5 minutos)

El/la facilitador/a dará la bienvenida a las personas participantes y presentará la sesión.

Momento 2:

Motivación y recuperación de saberes previos (40 minutos)

Se realizará una dinámica para organizar en grupos de forma equitativa. A continuación, se les solicitará que respondan a lo siguiente:

- ◆ ¿Qué buscamos como equipo de participación estudiantil?
- ◆ ¿Qué entendemos por asunto público?
- ◆ ¿Qué entendemos por proyectos participativos?

Luego, se pide que expongan lo trabajado. Se analizan con los grupos las respuestas presentadas y se brindan ideas clave como la siguiente:

La tutoría es el conjunto de acciones encaminadas a promover el desarrollo integral de la/el alumno atendiendo las necesidades de tipo afectivo, cognitivo y pedagógico que pudiera presentar.

Luego, el/la facilitador/a solicitará a las personas participantes que continúen en los mismos grupos y les entregará el cuadro (ver anexo 1), donde identificarán las necesidades, dificultades, potencialidades y demandas que perciben en su institución educativa en relación con la tutoría. Después sistematizará las coincidencias halladas en cada cuadrante. En plenaria los grupos exponen sus conclusiones.

El/la facilitador/a resalta las ideas principales de cada grupo y menciona la importancia de tener un diagnóstico en nuestras instituciones educativas y de cómo se está implementando la TOE, a fin de establecer las acciones más pertinentes a desarrollar para fortalecer la TOE.

Terminado el diagnóstico, se solicita que acuerden, a través de una lluvia de ideas, cuál debería ser el perfil del/la docente tutor/a. El/la facilitador/a recoge los aportes de las personas participantes y, una vez concluido este listado, a manera de reflexión preguntará:

“De este perfil, ¿qué características tienes y cuáles te faltarían desarrollar?”.

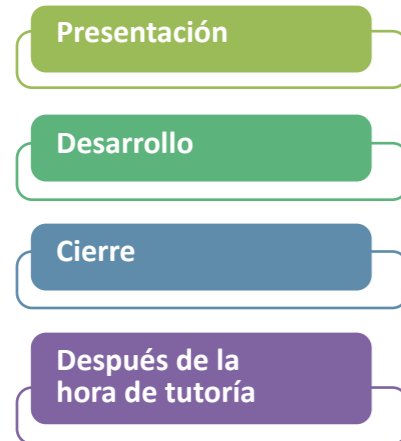
Momento 3:

Desarrollo de nuevos aprendizajes (30 minutos)

A partir de lo recogido en el momento anterior, el/la facilitador/a expone el PPT “La TOE como factor protector”,

El/la facilitador/a informará que a partir de este momento empieza el desarrollo de las sesiones de tutoría, donde deberán tener en cuenta la siguiente estructura:

Estructura de una sesión de tutoría



Considerar las siguientes recomendaciones:

1. Los contenidos y los momentos a desarrollar en la sesión deben estar en correspondencia con el objetivo que buscamos.
2. La sesión debe ser pertinente para el grado académico planteado.
3. Las estrategias pedagógicas planteadas para cada momento de la sesión deben ser las adecuadas.
4. Los tiempos que se programan en la sesión están de acuerdo con la planificación de tutoría de la institución educativa.

A partir de las recomendaciones se realiza un trabajo grupal para diseñar una sesión según el año que corresponde (ver anexo 2).

Momento 4:

Aplicando lo aprendido (35 min)

Reunidos en los grupos de trabajo se les entregará un caso (ver anexo 3), que relata una situación referida a la temática a trabajar. Las personas participantes responderán a las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué buscamos como equipo de participación estudiantil?
- b. ¿Qué entendemos por asunto público?
- c. ¿Qué entendemos por proyectos participativos?

Elabora una sesión de tutoría de acuerdo con el caso que se ha asignado al grupo.

Las/los participantes socializan lo trabajado intercambiando las sesiones diseñadas entre los grupos. Luego de esta revisión, el/la facilitador/a destaca algunas ideas clave sobre la tutoría, comenta lo trabajado por los grupos, presenta la malla de Tutoría e informa que el desarrollo de sesiones es una estrategia para implementar la TOE grupal. No debemos de perder de vista la importancia de desarrollar acciones de la TOE individual.

Momento 5:

Cierre, evaluación y compromiso (10 min)



El/la facilitador/a cierra la sesión con las siguientes ideas fuerza:

- La tutoría y orientación educativa se desarrolla bajo el enfoque del desarrollo humano, porque promueve el crecimiento potencial de las personas, centrada en la búsqueda de justicia y bienestar. Este enfoque se complementa con otros enfoques transversales: sistémico-ecológico, intercultural, de género, de derechos y territorial.
- La tutoría y orientación educativa será definida como el acompañamiento socioafectivo y cognitivo continuo y permanente que brinda la/el tutor a su estudiante. Las acciones de orientación se realizan en un marco formativo y preventivo.
- Las diferentes situaciones de riesgo que se presentan en la escuela para las/los estudiantes deben ser visibilizadas por las/los docentes, y así establecer las acciones necesarias para prevenirlas.
- Se finaliza promoviendo que las personas participantes compartan lo que aprendieron en la sesión y asuman un compromiso frente a la temática. Para ello, se les entregará una hoja con el símbolo de dos frutos. Luego, el/la facilitador/a pedirá que peguen sus frutos en el papelógrafo respectivo.

ANEXO 1

Ficha de diagnóstico

| Identificando necesidades, dificultades, potencialidades y demandas de mi institución educativa sobre la tutoría | |
|--|--------------------------------------|
| Grado o año: | |
| Nuestras necesidades son: | Nuestras dificultades/problemas son: |
| Las potencialidades que tenemos son: | Nuestras demandas son: |

ANEXO 2

Esquema de una sesión de tutoría

A continuación, presentamos un esquema que ubica varios procesos pedagógicos en una sesión de tutoría. Se autonomiza con una propuesta que comprende una variante de la didáctica de las áreas:

1. **Presentación**
2. **Desarrollo**
3. **Cierre**
4. **Después de la hora de tutoría**

Cabe señalar que estos momentos son procesos permanentes. Podemos adaptar o modificar la propuesta de sesión, utilizando nuestra creatividad, experticia docente y estilo personal, en función de lo que queremos lograr, las características de nuestro grupo y también el momento por el que se está pasando.

Presentación

Tiene como finalidad generar curiosidad, expectativa y motivación inicial en los estudiantes para abordar el tema. Puede incluir una descripción breve sobre el tema o las actividades de la sesión, qué buscamos con ella y por qué es importante. Para ello se puede partir del recojo de sus vivencias y usar herramientas como dinámicas, cuentos, canciones, videos, títeres, testimonios, imágenes, lecturas, etc. En este momento el estudiante conoce el objetivo o propósito de la sesión.

Desarrollo

Aquí se busca que las personas participantes reflexionen y dialoguen acerca del tema. Para ello les damos herramientas que les permitan iniciar el proceso de reflexión: preguntas, situaciones determinadas, acontecimientos vividos, dinámicas breves, imágenes, dilemas morales, lecturas, etc. Las actividades que se establezcan deben ser seleccionadas en función del logro del objetivo o propósito de la sesión.

Las/los estudiantes realizan alguna actividad, que puede consistir en elaborar uno o varios productos que reflejen un proceso de reflexión previa: propuestas, afiches, trípticos, historietas, pancartas, canciones, poemas, entre otros. Pueden utilizar estrategias como discusiones grupales, preguntas dirigidas, juegos o dinámicas, plenarias, etc. Las experiencias y vivencias, fruto de estas acciones, permiten afianzar la reflexión de los temas que trabajamos.

Recogiendo los aportes del estudiantado, se refuerzan las ideas centrales sobre el tema. Es importante que durante este proceso el/la tutor/a esté atento a los sentimientos que el estudiantado va teniendo frente a las actividades planteadas y a las interacciones que se dan para poder orientar. Así también, debe identificar las creencias, percepciones y opiniones que se plantean para organizarlas y precisar los mensajes centrales que se quiere reforzar.

Cierre

En el cierre, se comunica los mensajes centrales identificados durante el desarrollo de la sesión. Para ello, se sintetizan las opiniones de las/los estudiantes y se llegan a algunas conclusiones. Podemos hacer un recuento de todo lo trabajado, señalando los aspectos más importantes, a fin de generar compromisos personales.

Es importante evaluar la sesión con el estudiantado: cómo se sintieron, qué fue lo que más les interesó, qué aprendieron, etc. Esto permitirá saber si se logró el propósito u objetivo de la sesión, qué debe mejorarse tanto en las técnicas usadas como en las actitudes y formas de relación que se establecen, para efectuar las mejoras necesarias.

Después de la hora de tutoría

Se debe tener presente que la tutoría es más que la hora de tutoría. Es conveniente buscar momentos de retroalimentación durante la semana, para mantener la actualidad de los temas y recordar las conclusiones o acuerdos a los que se llegó. Además, se puede proponer o definir con los propios estudiantes alguna acción concreta que se derive de lo trabajado y que exprese una práctica o compromiso en su vida: con la familia, los amigos, etc. Esta acción se planteará solo cuando se considere que es pertinente y conveniente. También se pueden establecer acuerdos con las/los profesores de las áreas curriculares que también tengan a su cargo la sección, de tal modo que, sin saturar, puedan reforzar lo trabajado en la sesión.

ANEXO 3

Casos de vulneración de derechos

Caso 1

Gloria es una adolescente de 15 años que, cuando sale a pasear con sus amigas, le gusta vestirse con faldas cortas, se pone collares y se maquilla. Al pasar por la calle los varones le dedican piropos y silban, cosa que a ella le hacía sentir bien y sonríe.

Cierta vez, al pasar por la casa de un vecino, este le gritó: “¡Mamacita, qué buena delantera tienes!”, a lo que ella sonrió de forma nerviosa y siguió caminando para evitar que el vecino la molestara. Otro día, al volver a pasar por la casa de este vecino, él la miró y le gritó: “¡Cómo quisiera comerme esas naranjas!”. Gloria se sonrojó y ya no sonrió. Solo camino más rápido.

Esto se repetía con más frecuencia y los calificativos se hicieron más subidos de tono. Se los decía hasta cuando la veía con su uniforme escolar, al punto que una vez Gloria le llamó y le pidió que no la siguiera molestando porque le iba a avisar a su papá. El vecino le respondió: “Ya pueess, a ti te gusta que te diga eso. Además, yo he visto cómo te vistes, eres una coqueta”.

Luego de este incidente, ella trataba de no pasar por la casa del vecino y no le dijo nada a su papá. Se sentía culpable de que le dijeran eso por la forma como se vestía.

¿Podemos definir esta situación como un acoso sexual? ¿Por qué?
¿Consideras que Gloria tiene la culpa de que haya pasado esto, por vestirse de forma provocativa? ¿Qué podemos hacer desde la escuela para que esto no les suceda a las adolescentes?

Caso 2

Un grupo de adolescentes de una institución educativa se reúnen a la hora del recreo y siempre se van en “mancha” a la hora de salida. Tienen por costumbre tratarse despectivamente y se ponen apodos. Eso es realizado por todas/os las/los integrantes sin que sintieran agredidos o violentados.

En una ocasión fueron a una fiesta y uno de ellos dio palmazos fuertes en la espalda a las chicas. Ellas lo tomaron a la broma y también hacían lo mismo con su compañero. Al día siguiente continuaron con esta actitud. El adolescente sintió que los palmazos eran muy fuertes y le dio una cachetada leve a una chica, como si fuera un juego. A ella no le gustó, le reclamó y le preguntó por qué le había pegado. El adolescente le contestó que estaba jugando y, además, ella también le pegaba muy fuerte. La discusión se acaloró y ambos terminaron agredándose mutuamente, al punto que debieron ser separados por sus compañeros.

¿Esta situación puede ser catalogada como violencia hacia la mujer? ¿Por qué? ¿Qué elementos podemos señalar que llevaron a que se agredan los adolescentes? ¿Podemos señalar que la violencia proviene de ambas partes?

Caso 3

Anabelle es una adolescente de 15 años que cursa el cuarto año de secundaria. Ha salido embarazada, pero no le ha contado a nadie en su colegio sobre su estado y ha visto la forma de ocultarlo. Cuando tenía cinco meses, el director del colegio se dio cuenta de su estado y la llamó a la dirección para decirle que no podía seguir en el colegio. Debía llamar a sus padres para ver dónde podía seguir estudiando, porque no era un buen ejemplo para el resto de las alumnas.

Anabelle se sintió muy triste porque iba a dejar de estudiar y se alejaría de sus amigas y amigos.

¿Se está vulnerando algún derecho en esta situación? ¿Cuál y por qué? ¿Cuál debería ser la actitud de Anabelle ante lo que le ha planteado el director y dónde podría acudir para que la apoyen? ¿Cómo docente qué deberías tener en cuenta para evitar situaciones como esta?

Caso 4

Lucía es una niña de 14 años que vive en una provincia de Cusco. Pertenece a una familia campesina muy pobre. Una pariente lejana ofreció a su padre conseguirle un buen trabajo para ella como “empleada doméstica” en casa de unos amigos suyos en Lima. Ganaría buena plata y podría enviarla a sus padres. El padre aceptó y con ayuda de la pariente realizó los trámites necesarios para el viaje de Lucía.

La pariente de la niña la acompañó hasta Cusco y desde ahí la hizo viajar hacia Lima, donde le esperarían sus futuros patrones. Lucía fue llevada a la casa de una familia en dicha ciudad. Trabajaba día y noche en los quehaceres domésticos, era maltratada y no iba a la escuela. No conocía a nadie ni sabía cómo volver a casa.

Los padres de Lucía no sabían nada de ella. Preguntaron a la pariente y ella les dijo que no se preocuparan, que estaba muy bien y que seguramente, en algunos meses más estaría enviándoles las primeras remesas de dinero. El papá de Lucía se quedó tranquilo y decidió seguir esperando. Ya hace un año que Lucía está en alguna parte de Lima, sola y sin poder escapar.

¿Esta es una situación de trata de personas? ¿Por qué? ¿Este escenario es constante en nuestra realidad? ¿Por qué ocurrió? Si fueras el padre de Lucía, ¿qué debiste hacer? ¿Desde la escuela podemos hacer algo para evitar estas situaciones? ¿Qué propones?

MÓDULO II: SEXUALIDAD INTEGRAL E IDENTIDAD

Sesión 3: Sexualidad como integralidad

| 1. FICHA DE LA SESIÓN | |
|--------------------------------|--|
| RETO DE LA SESIÓN | Al final de la sesión, las/los líderes: <ul style="list-style-type: none"> Las/los docentes reconocen la sexualidad en su multidimensionalidad e integralidad. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> Dimensiones de la sexualidad Enfoques para el abordaje de la sexualidad Mitos sobre la sexualidad |
| IDEAS FUERZA | <div style="background-color: #fff9c4; border-radius: 10px; padding: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> La sexualidad no se refiere solo al sexo, sino a la manera como nos relacionamos en lo afectivo, emocional y corporal en su conjunto. Cada persona vive y expresa su sexualidad de modo distinto. La sexualidad es importante en el desarrollo de la autonomía y el ejercicio de derechos. </div> |

| | |
|-----------------------------|---|
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Papelotes, plumones, masking tape • Proyector multimedia • Papelógrafos con el dibujo de dos árboles: un árbol de aprendizajes y otro de compromisos. |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • PPT 2: "Sexualidad como integralidad" • Pelota de trapo • Música • Fotocopias de los anexos de la sesión, según corresponda |

GUÍA METODOLÓGICA DE LA SESIÓN

Momento 1:

Bienvenida y presentación de la sesión (5 minutos)

Se hace una presentación breve de la sesión, y los resultados que se pretende alcanzar.

Momento 2:

Motivación y recuperación de saberes previos (35 minutos)

Formamos grupos de trabajo con seis integrantes como máximo. Señalamos que, en adelante, cada vez que se realice un trabajo grupal deben elegir una secretaria o un secretario, quien va a escribir las ideas y registrar las opiniones. A su vez, deben elegir a una persona que modere el diálogo. Finalmente, la persona elegida como secretaria/o presentará en la plenaria, a nombre de su equipo, el trabajo realizado.

Pedimos que escriban, a manera de título, la frase "Encontrándonos con nuestra sexualidad" en la parte superior de un papelote. Luego, deberán dialogar y elaborar un listado de las manifestaciones o expresiones de la sexualidad que han observado a lo largo de su vida en su comunidad o localidad.

Luego del diálogo y de la elaboración del listado, cada grupo formulará en un papelote una definición de sexualidad; al término de ella, en plenaria, cada grupo presentará el trabajo realizado. Identificaremos qué aspectos son comunes en los listados presentados sobre expresiones de la sexualidad y facilitaremos el intercambio de ideas y opiniones que se suscitará ante las distintas presentaciones de los grupos.

Finalmente, analizaremos con las/los docentes las definiciones sobre la sexualidad que han elaborado. Se señala que estos conceptos continuarán siendo trabajados en el siguiente momento de la sesión.

Momento 3:

Desarrollo de nuevos aprendizajes (45 minutos)

Presentamos el PPT para abordar el tema "Sexualidad como integralidad".

1. Dimensiones de la sexualidad: biológica, ético-moral y socioafectiva
2. Enfoques: derechos humanos, interculturalidad

Si no existiera PPT o equipos, utilizamos la hoja de lectura (ver anexo 1).

La exposición o el análisis deberá recoger lo realizado en el primer momento, de manera que las ideas presentadas se relacionen con los saberes recuperados de las/los docentes en el momento anterior, enfatizando y destacando los nuevos aportes de la exposición.

Reforzamos los conocimientos motivando el diálogo; consideramos sus dudas, aclarando algunos aspectos que no han sido comprendidos, y finalizamos destacando los nuevos aprendizajes.

Momento 4:

Aplicando lo aprendido (25 min)

Pedimos a las/los docentes que formen un círculo al centro del salón y les explicamos que deberán pasar la pelota de manera aleatoria de una persona a otra al ritmo de la música o de nuestras palmadas.

Iniciamos la dinámica lanzando la pelota a una persona que, a su vez, la pasará a otra, y así sucesivamente hasta que se detenga la música o las palmadas. La persona que tenga la pelota en ese momento deberá coger una de las tarjetas preparadas con preguntas y respondiendo a la interrogante (ver anexo 2).

Una vez que todas/os hayan intervenido, analizamos los argumentos más importantes y señalamos las ideas clave en las respuestas a cada pregunta.

- ◆ ¿A partir de lo desarrollado en esta sesión hemos logrado una mejor comprensión de las dimensiones de nuestra sexualidad, sus interacciones e integralidad? ¿Cuál es la importancia de reconocer su multidimensionalidad e integralidad?
- ◆ ¿Cómo podemos transmitir con claridad y sencillez a otras personas, en especial a nuestras y nuestros estudiantes, los conceptos sobre integralidad de nuestra sexualidad?
- ◆ ¿Qué compromisos asumimos respecto al ejercicio de tu sexualidad integral?

Momento 5:

Cierre, evaluación y compromiso (10 min)

- ◆ Para reforzar lo aprendido se resaltan las principales ideas fuerza de la sesión.
- ◆ Se motiva a las personas participantes a expresar preguntas o dudas finales, que serán absueltas por la/el facilitador/a.
- ◆ Se finaliza promoviendo que las personas participantes compartan lo que aprendieron en la sesión y asuman un compromiso frente a la temática. Para ello, se les entregará una hoja con el símbolo de dos frutos. Luego, el/la facilitador/a pedirá que peguen sus frutos en el papelógrafo respectivo.

ANEXO 1

Hoja de lectura

Sexualidad como integralidad

La sexualidad es propia del ser humano, generadora de relaciones sociales y vínculos afectivos entre las personas, desde el nacimiento hasta la muerte, en un marco de intimidad, derechos, bienestar, goce y placer. Cada sociedad y cultura genera sus propias prácticas, juicios, valores y representaciones con respecto a la sexualidad, por lo que esta es diversa y sus características responden a cada época de la historia de una comunidad.

La sexualidad integra las dimensiones biológica-reproductiva, socioafectiva, ética y moral; todas ellas en interacción plena, formando una unidad dinámica durante el ciclo vital de las personas (DITOE, 2008a). Estas se pueden describir de la siguiente manera:

Dimensión biológica-reproductiva: comprende los aspectos relacionados con la anatomía y fisiología que permiten la expresión de la sexualidad humana en las diferentes etapas del ciclo vital. Incluye el conocimiento del funcionamiento del sistema anatómico fisiológico que acompaña el desarrollo sexual y permiten elaborar la respuesta sexual humana. Constituyen esta dimensión: la actividad sexual, la fecundidad, la fertilización, la gestación, el parto, la maternidad, entre otros aspectos.

Dimensión socioafectiva: implica los vínculos afectivos y emocionales que se establecen entre las personas, y que dan a la sexualidad humana un sello característico, manifiesto en los procesos de socialización, pertenencia a redes de soporte social, actitudes, prácticas, comportamientos, lazos afectivos, sentimientos y emociones, entre otras numerosas expresiones. El conocimiento pleno de esta dimensión de la sexualidad por las/los estudiantes es fundamental para comprender la diversidad de expresiones de la vida afectiva y emocional, así como para reconocer la importancia de construir espacios de convivencia democrática que favorezcan el encuentro interpersonal y el ejercicio de los derechos.

Dimensión ética y moral: comprende los valores y las normas vinculadas a la sexualidad que dan sentido a la relación que las personas establecen con otras. Esto implica el reconocimiento, la aceptación y la valoración del otro. Implica también el desarrollo del juicio crítico, la toma responsable de decisiones sobre el ejercicio de su sexualidad, a fin de orientar el comportamiento en una dirección beneficiosa para nosotras/os mismas/os y los demás.

Asimismo, involucra el respeto por las diferentes creencias religiosas, actitudes, valores de las personas y familias, puesto que todo ello influye en las diferentes formas de expresar y vivir la sexualidad, en el marco del ejercicio y respeto de los derechos humanos.

ANEXO 2

Tarjeta con preguntas

- ◆ ¿Por qué decimos que nuestra sexualidad nos acompaña siempre?
- ◆ ¿Qué aspectos de las relaciones humanas son clave para definir la sexualidad?
- ◆ ¿Cuáles son las dimensiones de la sexualidad?
- ◆ ¿La sexualidad incluye al sexo o el sexo a la sexualidad?
- ◆ ¿La sexualidad termina cuando finaliza la capacidad reproductiva?
- ◆ ¿Existe alguna relación entre la sexualidad y la cultura?
- ◆ ¿Las expresiones de la sexualidad son las mismas durante cada etapa del ciclo vital y en todas las épocas?
- ◆ ¿A qué se refiere la dimensión ética y moral de la sexualidad?

Sesión 4: Previniendo la paternidad y el embarazo en la adolescencia

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|--|
| RETO DE LA SESIÓN | A final de la sesión, las/los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> Identifican factores que protegen a las/los adolescentes de la posibilidad de un embarazo o paternidad temprana. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> Paternidad y embarazo en la adolescencia Factores de riesgo del embarazo adolescente Factores protectores para prevenir el embarazo adolescente Estadística de embarazo adolescente en el Perú |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> Reconocer que el embarazo no es una enfermedad ni constituye un “mal ejemplo”, por lo que ninguna adolescente debe ser discriminada por ese motivo. Fomentar su participación en actividades de orientación entre estudiantes, que contribuyen a su empoderamiento y a establecer relaciones equitativas entre varones y mujeres. |
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> Equipo multimedia, papelógrafos, plumones gruesos, masking tape |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> Matriz de variables sobre paternidad y embarazo en la adolescencia Hoja de lectura “Paternidad y embarazo en la adolescencia” Tarjetas con temas de embarazo en la adolescencia Fotocopias de los anexos de la sesión, según corresponda |

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 1:

Bienvenida y presentación de la sesión (5 minutos)

El/la facilitador/a da la bienvenida a las personas participantes y presenta la sesión.

Momento 2:

Motivación y recuperación de saberes previos (30 min)

Utilizamos una técnica adecuada para organizar grupos con igual cantidad de participantes. A continuación, solicitamos a las personas participantes que dialoguen en sus grupos sobre algunas experiencias relacionadas con casos de embarazo o paternidad en la adolescencia.

Una vez que todos los grupos hayan concluido su trabajo, entregamos a cada uno de ellos una matriz de variables sobre paternidad y embarazo en la adolescencia (ver anexo 1), para que registren sus conclusiones respecto a las siguientes preguntas:

- ◆ ¿Cuáles son los factores que hubieran protegido a esos estudiantes de una situación de embarazo o paternidad en la adolescencia?
- ◆ ¿Cuáles creen ustedes que fueron las causas?
- ◆ ¿Cuáles fueron las consecuencias para la pareja de adolescentes? ¿Qué acciones tomó la institución educativa al respecto?

Las personas participantes presentarán en plenaria sus conclusiones.

Culminamos esta parte de la sesión resaltando los aspectos comunes en las matrices elaboradas por los grupos. Señala que se retomarán más adelante.

Momento 3:

Desarrollo de nuevos aprendizajes (45 minutos)

Indicamos a los grupos antes conformados que realicen la lectura “Paternidad y embarazo en la adolescencia” (ver anexo 2). Propiciamos que las personas participantes identifiquen ideas clave y las relacionen con lo registrado en las matrices trabajadas en la actividad anterior.

Culminamos esta parte de la sesión señalando algunos mensajes claves:

Las/los adolescentes necesitan:

- Información clara, científica y de calidad sobre el desarrollo de su sexualidad.
- Un ambiente de confianza y diálogo abierto en la institución educativa, que favorezca el desarrollo de vínculos afectivos estables.
- Fortalecer su autoestima y seguridad personal, así como sus actitudes asertivas frente a las diferentes situaciones de su vida.
- Reconocer que el embarazo no es una enfermedad ni constituye un “mal ejemplo”, por lo que ninguna adolescente debe ser discriminada por ese motivo.
- Desarrollar un plan de vida con metas y objetivos, contando con el apoyo y orientación de sus docentes.

Momento 4:

Aplicando lo aprendido (30 min)

Utilizamos una técnica para organizar dos grupos. A continuación, entregamos a cada uno de ellos una de las tarjetas del recurso (ver anexo 3). Cada grupo analizará el contenido de su tarjeta teniendo en cuenta las siguientes preguntas guía:

- ◆ ¿Qué actitud tomarían frente a este caso?
- ◆ ¿Es común esta actitud entre las/los docentes?
- ◆ ¿Está de acuerdo con la opinión de la/el docente? ¿Por qué?

Los grupos escribirán sus respuestas en un papelote y luego las presentarán en plenaria.

Debemos incidir en la importancia de identificar las actitudes frente a la paternidad y el embarazo en la adolescencia, a fin de abordar estas situaciones con objetividad y sin discriminación.

A continuación, analizamos con las/los docentes los argumentos más importantes, resaltando las ideas fuerza.

Momento 5:

Cierre, evaluación y compromiso (10 min)

Finalizamos la sesión dialogando en torno a las siguientes preguntas:

- ◆ ¿Qué nueva información han adquirido respecto a los factores protectores y consecuencias de la paternidad y embarazo en la adolescencia?
- ◆ ¿Las/los adolescentes son una población vulnerable frente a este problema y otras situaciones de riesgo asociadas al ejercicio de la sexualidad?
- ◆ ¿Qué compromisos asumimos respecto a la implementación de acciones tutoriales para la prevención de la paternidad y el embarazo en la adolescencia?
Se finaliza promoviendo que las personas participantes compartan lo que aprendieron en la sesión y asuman un compromiso frente a la temática. Para ello, se les entregará una hoja con el símbolo de dos frutos (ver anexo 4). Luego, el/la facilitador/a pedirá que peguen sus frutos en el papelógrafo respectivo.

ANEXO 1

Matriz de variables sobre paternidad y embarazo en la adolescencia

| Aspectos | Paternidad | Embarazo |
|--|------------|----------|
| Causa | | |
| Consecuencia | | |
| Factores protectores | | |
| Acciones de la institución educativa frente a situaciones de paternidad y embarazo | | |

ANEXO 2

Lectura “Paternidad y embarazo en la adolescencia”

En el sistema educativo la promoción de estilos de vida saludable se entiende como el proceso permanente de aprendizaje de una forma de vivir adecuada que contribuye al desarrollo integral y bienestar de las personas.

En este contexto, las instituciones educativas se convierten en el espacio idóneo para que se desarrollen en las/los estudiantes capacidades, conocimientos, actitudes y valores que se expresen en el autocuidado, el desarrollo del juicio crítico y la toma de decisiones con asertividad, que les permita vivir una sexualidad plena y responsable, evitando situaciones y comportamientos de riesgo relacionados con la adquisición de ITS, VIH o embarazo y paternidad en la adolescencia.

El embarazo en la adolescencia es una expresión de las inequidades de género que existen en el país y es un problema agravado por las condiciones del contexto socioeconómico, cultural y familiar, en el que se desarrollan las/los adolescentes.

Para una mejor comprensión del problema, es necesario evidenciar que los estudios sobre el embarazo en la adolescencia se centran básicamente en las mujeres. Al respecto, este tema suele ser abordado presentando cifras del total de adolescentes embarazadas y los índices de mortalidad materna y mortalidad infantil. Si bien estas personas son las más afectadas y los datos que se ofrecen son importantes. Creemos que expresan solo una parte del problema, ya que a menudo no se toma en cuenta la situación y consecuencias en el adolescente varón.

El embarazo en la adolescencia afecta en mayor medida a las adolescentes mujeres, sobre todo en su salud física y en las oportunidades sociales y económicas. Sin embargo, también compromete al adolescente varón en los mismos aspectos. Adicionalmente, coloca en situación de vulnerabilidad a ambos frente a las ITS, el VIH y el sida. Por ello, al abordar el tema de embarazo en la adolescencia es necesario considerar al varón y a la mujer, ya que esta inclusión permite:

1. Tener una visión integral de las características y condiciones de las relaciones sexuales en la adolescencia, tanto en los varones como en las mujeres.
2. Comprender el ejercicio de la sexualidad desde un enfoque integral que considere todas sus dimensiones.
3. Reforzar la responsabilidad en torno al cuidado y la prevención de la salud sexual y reproductiva, tanto en los varones como en las mujeres.
4. Disminuir el estigma y la discriminación hacia la adolescente embarazada.

¿Cuáles son las causas asociadas a la maternidad y paternidad en la adolescencia?

Las causas asociadas a la maternidad y paternidad en la adolescencia son las siguientes:

| CAUSAS | DESCRIPCIÓN |
|-----------------|--|
| Físicas | <ul style="list-style-type: none"> • Inicio sexual temprano. |
| Socioeconómicas | <ul style="list-style-type: none"> • Situación de abuso sexual. • Bajo nivel de acceso a servicios básicos y al ejercicio de derechos, así como a las pocas oportunidades de desarrollo personal. Por ejemplo, limitaciones en el acceso a la educación y bajo nivel de información científica. • Contexto social donde los embarazos tempranos son comunes. • La situación económica de la familia, que limita las oportunidades de desarrollo. • Percibir poca o ninguna oportunidad para el éxito. • El uso temprano del alcohol u otras drogas, incluyendo productos como el tabaco. • Carencia de grupos sociales de apoyo o tener pocas/os amigas/os. |
| Psicológicas | <ul style="list-style-type: none"> • Familia desestructurada y con problemas de comunicación entre sus miembros. • Historia de embarazo en la adolescencia de la madre de ella o él. • Madre o padre físicamente ausentes. • Madre o padre emocionalmente ausente. • Violencia al interior de la familia. • Haber sido víctima de abuso sexual en la niñez. • No percibirse como sujeto de derechos, situación asociada a un contexto de maltrato o abuso y a baja autoestima. |

Las consecuencias podrían ser las siguientes:

- ◆ **Deserción escolar, que perjudica el desarrollo de los planes de vida de las/los adolescentes, lo que deriva en menos oportunidades laborales y a acceder solo a actividades económicas eventuales, con bajos salarios.**
- ◆ **Deterioro de la relación afectiva entre la/el adolescente que conforman una pareja, quienes no podrán asumir la maternidad y paternidad en forma adecuada.**
- ◆ **Como consecuencia de lo anterior, ambos miembros de la pareja pueden experimentar baja autoestima y problemas emocionales.**
- ◆ **El embarazo durante esta etapa de vida representa un serio problema de salud pública, debido a la alta tasa de mortalidad materna existente durante el proceso de gestación, parto y puerperio.**
- ◆ **El embarazo o paternidad en la adolescencia puede asociarse a la actividad sexual sin protección, lo cual expone a las/los adolescentes a la posibilidad de contraer una ITS, que incluye el VIH.**
- ◆ **El embarazo en la adolescencia acarrea estrés a la madre gestante, lo que puede afectar al feto en formación. El estrés de la madre adolescente continúa o se agrava después del parto, y conlleva problemas en el desarrollo psicológico de la/el recién nacido/a.**

Derecho de educación de las niñas y adolescentes en situación de embarazo o maternidad

Mediante el Decreto Supremo 002-2013-ED, se aprueba el Reglamento de la Ley 29600, Ley que fomenta la inserción escolar en el embarazo, que tiene por objetivo establecer procedimientos y medidas que garanticen, por parte de las instituciones educativas, el derecho a la permanencia en el servicio educativo de las estudiantes en situación de embarazo o maternidad. Asimismo se brinda las oportunidades y facilidades para su continuidad o reingreso, sin que su condición sea un obstáculo o impedimento.

ANEXO 3

Tarjetas con temas de embarazo en la adolescencia

Caso 1


Luego de una charla sobre educación sexual el profesor José comenta que el tema de la paternidad y el embarazo en la adolescencia no despierta en él mayor interés, ya que enseña en una institución educativa de varones y ese es un problema solo de mujeres.

Caso 2

La profesora Vilma está preocupada porque piensa que es muy pronto para desarrollar con sus estudiantes de segundo de secundaria sesiones de tutoría sobre temas de Educación Sexual Integral, específicamente en el tema de paternidad y embarazo en la adolescencia. Comenta a su colega Rosa que el hecho de desarrollar estos temas “puede despertar en ellas y ellos el interés por iniciarse sexualmente”.

Sesión 5: Previniendo la trata de personas

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|---|
| RETO DE LA SESIÓN | A final de la sesión, las/los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> Están sensibilizados sobre la vulnerabilidad de las/los adolescentes frente a la trata con fines de explotación sexual en la niñez y la adolescencia, por lo que cuentan con herramientas para orientar asertivamente en aula. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> La trata de personas Estadísticas Trata con fines de explotación sexual en niñas, niños y adolescentes Análisis de casos |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> La trata de personas es una forma de violencia basada en género. Cualquier persona puede estar en riesgo de ser víctima de trata de personas. En nuestro país, la mayoría de víctimas suelen ser mujeres, niñas/os y adolescentes. La trata de personas tiene consecuencias físicas, conductuales, emocionales, sexuales y sociales de corto y largo plazo en la víctima. |
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> Equipo multimedia, papelógrafos, plumones gruesos, masking tape |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> Video “Somos libres, seámoslo siempre”⁶ Réplicas de DNI, según el anexo 1 Fotocopias de los casos, según corresponda (anexo 2) Árbol de aprendizajes y compromisos. |

⁶Este video se encuentra en la “Caja de herramientas frente a la violencia de género, familiar y sexual”, elaborado por el PNCVFS y entregado a los CEM en 2015 (Código TRA-004).

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 1:

Bienvenida y presentación de la sesión (5 min)

El/la facilitador/a da la bienvenida a las personas participantes y presenta la sesión.

Momento 2:

Motivación y recuperación de saberes previos (20 min)

A continuación, el/la facilitador/a promoverá la dinámica vivencial “Mi DNI”, descrita con mayor detalle en el anexo 1:

El/la facilitador/a invitará a las/los participantes que formen un círculo. Asimismo, entregará un DNI a cada una de las personas participantes. La información de los DNI no deberá ser compartida con sus compañeras/os. A partir del momento de recibido el DNI, la/el participante asume la identidad asignada.

El/la facilitador/a hará el rol de “tratante”, el cual no será informado a las personas participantes.

Se les pide que escuchen atentamente cada una de las premisas que serán enunciadas por el/la facilitador/a, y que se expresen de acuerdo con el personaje entregado en los DNI.

Se expresarán de la siguiente forma:

- ◆ Un paso hacia adelante si aceptan la premisa;
- ◆ Un paso hacia atrás si niegan la premisa.
- ◆ En caso de duda el/la participante se quedará en su lugar.

Diálogo sobre lo vivenciado:

¿Cómo te has sentido? ¿Qué necesidades tiene tu personaje? Ante ello, ¿tu personaje puede estar en riesgo de alguna forma de violencia? ¿Serán todos estos personajes vulnerables ante la trata de personas?

Momento 3:

Construcción de nuevos aprendizajes (55 min)

Parte 1:

Video “Somos libres, seámoslo siempre” (20 min)

El/la facilitador/a presentará el video “Somos libres, seámoslo siempre”, que dura 11 minutos. Luego, promoverá un breve espacio de diálogo:

- *¿En qué consiste la trata de personas?*
- *¿Qué estrategias emplean los tratantes para captar a las/los adolescentes?*
- *¿Quiénes son más vulnerables a la trata?*
- *¿Qué formas de trata son las más comunes en mujeres?*

Parte 2:

Exposición: ¿Qué es la trata de personas? (35 min)

El/la facilitador/a, con ayuda de diapositivas, explica los contenidos de la sesión:

- *Definición de trata de personas*
- *Tipos de trata de personas*
- *Trata de personas en el Perú: estadísticas*
- *La trata con fines de explotación sexual*
- *Factores de riesgo y consecuencias de la trata con fines de explotación sexual en la niñez y la adolescencia*
- *¿Qué hacer desde la institución educativa si detectamos un riesgo de trata de personas?*

Momento 4

Aplicando lo aprendido (30 min)

Parte 1: Trabajo en pequeños grupos (10 min)

Se forman grupos de cinco o más participantes y se les entrega un caso para discutir .

Parte 2: Exposición de las respuestas del grupo (20 minutos)

Los grupos designarán a un/a vocero/a que presentará las conclusiones del grupo.

Momento 5

Compromisos (10 min)

El/la facilitador/a finaliza promoviendo que las personas participantes compartan lo que aprendieron en la sesión y asuman un compromiso frente a la temática. Para ello, se les entregará una hoja con el símbolo de dos frutos. Luego, el/la facilitador/a pedirá que peguen sus frutos en el papelógrafo respectivo.

ANEXO 1

Dinámica DNI

| IDENTIFICACIÓN DE VULNERABILIDADES | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Número de participantes:</p>  <p>No hay límite</p> | <p>Tiempo estimado:</p>  <p>20 minutos</p> | <p>Finalidad de la actividad</p> <p>Ayuda a reconocer a las personas participantes la situación de vulnerabilidad que atraviesan las potenciales víctimas del delito de trata de personas.</p> | <p>¿Cuándo se usa?</p> <p>Esta dinámica se usa al inicio de una sesión.</p> |
| <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> Diferentes DNI que señalen las características de los personajes Un espacio acorde al número de participantes | | | |
| <p>Observaciones</p> <p>En esta dinámica el/la facilitador/a podrá crear las condiciones especiales de cada personaje, tomando en cuenta que cada condición es una vulnerabilidad que podrá permitir al personaje avanzar o alejarse del/la facilitador/a. El/la participante que quede al final más cerca al/la facilitador/a es el que reúne más condiciones de vulnerabilidad frente al delito de trata de personas.</p>  | | <p>¿Cómo se realiza la dinámica?</p> <ol style="list-style-type: none"> Las/los participantes se ponen en un círculo. Se entrega un DNI a cada participante y se les indica que la información no puede ser compartida con sus compañeras/os. El/la facilitador/a hará el rol de tratante. Se debe indicar que los/las participantes no deben informar a sus compañeras/os de su rol. Se les pide que escuchen atentamente cada premisa que serán enunciadas por el/la facilitador/a, y que respondan de acuerdo con el personaje entregado en los DNI. Se les pide dar un paso hacia adelante si creen que la/el personaje que les toca interpretar aceptará la premisa, y un paso hacia atrás en caso de que no aceptará. En caso de duda, la/el participante se quedará en su lugar.  | |

| DATOS PARA LOS DNI | |
|---|---|
| <p>1. Sexo: Mujer Edad: 15 años Grado de instrucción: Estudios primarios Lugar de nacimiento: Cusco Observaciones: Quechuahablante/ Está buscando trabajo.</p> | <p>6. Sexo: Mujer Edad: 12 Grado de instrucción: 1.º de secundaria Lugar de nacimiento: Huancavelica Observaciones: Tiene 5 hermanos a los que cuida desde pequeña. Sus padres trabajan todo el día y aun así tiene deficiencias económicas.</p> |
| <p>2. Sexo: Hombre Edad: 15 años Grado de instrucción: Hasta 2.º. grado de secundaria Lugar de nacimiento: Ayacucho Observaciones: Quechuahablante/ Está buscando trabajo.</p> | <p>7. Sexo: Mujer Edad: 15 años Grado de instrucción: 1º de secundaria Lugar de nacimiento: Puerto Maldonado Observaciones: Fanática de las redes sociales, salas de chat y Facebook.</p> |
| <p>3. Sexo: Hombre Edad: 14 años Grado de instrucción: 2. de secundaria Lugar de nacimiento: Lima Observaciones: Hijo mayor / Se hace cargo de su mamá.</p> | <p>8. Sexo: Mujer Edad: 18 años Grado de instrucción: Primaria completa Lugar de nacimiento: Junín Observaciones: Embarazada / Con enfermedades de transmisión sexual</p> |
| <p>4. Sexo: Mujer Edad: 13 años Grado de instrucción: 1.º. de secundaria Lugar de nacimiento: Loreto Observaciones: Migrante en Lima / Vive con sus “padrinos”.</p> | <p>9. Sexo: Hombre Edad: 13 años Grado de instrucción: 1º de secundaria Lugar de nacimiento: Ilo, Moquegua Observaciones: Ayudante de cocina</p> |
| <p>5. Sexo: Mujer Edad: 17 años Grado de instrucción: 2.º. de secundaria Lugar de nacimiento: Pucallpa Observaciones: Madre soltera / 2 hijos</p> | <p>* Otros que considere el/la facilitador/a.</p> |
| PREMISAS SUGERIDAS | |
| <ol style="list-style-type: none"> Necesito trabajar para tener plata. Por ello, estoy disponible ante cualquier posibilidad económica. Tengo muchas responsabilidades y me preocupo por las personas que dependen de mí. A veces siento que las personas quieren aprovecharse de mi condición. No tengo amigas/os o conocidas/os en este lugar. Me gustaría conseguir un trabajo, aunque no me paguen mucho. No tengo las habilidades para comunicarme e informarme adecuadamente. Si me ofrecen un trabajo donde no es necesario experiencia previa y por una muy buena remuneración, lo aceptaría. A mi familia le dijeron que les podía ir mejor si me enviaban con mis “padrinos”. Las redes sociales me entretienen mucho ante la ausencia de mi madre y mi padre. | |

ANEXO 2

Tarjetas con temas de embarazo en la adolescencia

Caso 1

Sonia y Greta tienen 15 años y acaban de terminar el tercero de secundaria en el Colegio X. Desde hace algún tiempo, comparten su gusto por las redes sociales. Greta se ha contactado por las redes sociales con un joven de otra región del país, quien le pide viajar para conocerse y encontrar mejores condiciones de vida. Ella acepta y viaja enamorada. Al llegar a su destino, él le confiesa que no tiene trabajo, pero que por lo pronto ha encontrado una oportunidad perfecta para ella. Finalmente, él la lleva a un local nocturno donde es obligada a mantener relaciones sexuales con los clientes del establecimiento.

- ¿Estamos ante un caso de trata?
- ¿Cómo prevenir estos riesgos en las/los estudiantes?

Caso 2

María tiene 17 años de edad y recibe una oferta de trabajar como azafata en un local nocturno alejado de su localidad. Al llegar al lugar, le señalan que el trabajo incluye el “acompañar” a los clientes del establecimiento y que por eso ganará un extra. Ella se niega a realizar esta última actividad. Sin embargo, el dueño le impide salir del establecimiento y le indica que ella sabía bien el tipo de trabajo que había aceptado.

- ¿Estamos ante un caso de trata?
- ¿Cómo prevenir estos riesgos en las/los estudiantes?

Caso 3


Óscar, menor de edad, es atraído por una persona que le ofrece una buena oportunidad de trabajo. Lo llevan lejos de su ciudad. Él no tiene forma de comunicarse con su familia y le informan que el trabajo incluye fotografías de desnudo. Él se niega a realizar esta actividad. Sin embargo, le impiden salir del local y le indican que por los gastos en que incurrieron para su traslado él debe acceder.

- ¿Estamos ante un caso de trata?
- ¿Cómo prevenir estos riesgos en las/los estudiantes?

MÓDULO III: EQUIDAD E IGUALDAD DE GÉNERO

Sesión 3: Socialización de género

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|--|
| RETO DE LA SESIÓN | <p>A final de la sesión, las/los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden la influencia de los procesos de socialización en la construcción de roles de género y su relación con la violencia hacia las mujeres. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Sexo y género • Mandatos de género • Diferencias sexuales y diferencias sociales • Importancia de la igualdad de género en la educación |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> • El género es una construcción social que establece roles, espacios y atributos diferenciados en el sexo. • El sexo se refiere a las características biológicas de hombres y mujeres, con las cuales nacemos. • No existe una masculinidad o feminidad idónea, existen masculinidades y feminidades. • La socialización de género establece el tipo de relaciones de poder que se desarrollan entre los seres humanos. • La igualdad de género es la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades entre hombres y mujeres. Supone que se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades de mujeres y hombres, y que se reconozca la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y hombres. |

| | |
|-----------------------------|---|
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Equipo multimedia, papelógrafos, plumones gruesos, masking tape |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Piezas de papel o cartulina de 40 cm x 15 cm • Plumones gruesos • Fotocopias del anexo 2 • Soguillas para cordeles y ganchos |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 1:

Bienvenida y presentación de la sesión (5 min)

El/la facilitador/a da la bienvenida a las personas participantes y presenta la sesión.

Momento 2:

Motivación y recuperación de saberes previos (30 min)

El/la facilitador/a presenta el objetivo de la sesión y promoverá que se conformen grupos de cuatro o cinco participantes del mismo sexo.

A cada grupo entregará un papelote y le asignará una de las siguientes preguntas:

- ¿Qué mensajes o mandatos reciben las niñas en su entorno familiar/social por el hecho de ser mujeres?
- ¿Qué mensajes o mandatos reciben las adolescentes en su entorno familiar/social por el hecho de ser mujeres?
- ¿Qué mensajes o mandatos reciben los niños en su entorno familiar/social por el hecho de ser hombres?
- ¿Qué mensajes o mandatos reciben los hombres adolescentes en su entorno familiar/social por el hecho de ser hombres?
- ¿Qué mensajes o mandatos reciben las mujeres adultas en su entorno familiar/social por el hecho de ser mujeres?
- ¿Qué mensajes o mandatos reciben los hombres adultos en su entorno familiar/social por el hecho de ser hombres?

Les pedirá que en papelote dibujen la silueta del personaje que le tocó al grupo. En el interior de la silueta se colocarán los mensajes o mandatos. Posteriormente cada grupo presentará brevemente lo trabajado.

Momento 3:

Desarrollo de nuevos aprendizajes (60 min)

Parte I: Exposición (20 min)

- Diferencias entre sexo y género
- Los mandatos de género: mandatos de la masculinidad y de la femineidad
- Roles de género

Parte II: Proyección de video: “Construyendo igualdad” (20 min)

En el marco de su exposición, proyecta el video “Construyendo igualdad”. Luego, pregunta, buscando establecer un diálogo para profundizar sobre los roles de género y la equidad de género:

- ◆ En el video presentado, ¿qué mandatos sociales podemos identificar respecto a hombres y mujeres?
- ◆ ¿Qué repercusión tienen estos mandatos en la vida y los derechos de hombres y mujeres?
- ◆ ¿Qué repercusión tienen estos mandatos en la relación que establecen hombres y mujeres?
- ◆ ¿Estos mandatos contribuyen a las relaciones democráticas y justas entre hombres y mujeres? ¿Por qué?

Parte III: Exposición (20 minutos)

El/la facilitador/a continuará con la exposición de los siguientes temas:

- Diferencias sexuales y cómo se construyen las diferencias sociales
- Relación entre desigualdad de género y violencia
- Equidad de género e igualdad de género
- Importancia de la igualdad de género en la educación

Finalmente, brinda mayor información sobre cómo hombres y mujeres aprenden diferencias de género, enfatizando en cómo se construyen las relaciones de poder entre lo masculino y femenino, la desigualdad de género, las desventajas para hombres y mujeres, y la necesidad de promover relaciones equitativas en la casa, la escuela y otros espacios.

Momento 4:

Aplicando lo aprendido (15 min)

“Festival de mandatos para promover la igualdad”

El/la facilitador/a promueve la formación de parejas. Les entregará el texto proporcionado en el anexo 1 y dos piezas de papel o cartulina del tamaño aproximado de 40 cm x 15 cm (de preferencia de colores) y dos plumones gruesos.

Pedirá a cada pareja que elabore dos mandatos educativos para promover la igualdad de género, pensando en aquellos mensajes que pueden ser impartidos en especial a niñas/os y adolescentes.

El/a facilitador/a guiará a los grupos, en caso surja alguna duda y complementará información.

Luego, las parejas tenderán sus mandatos en cordeles, para que todas/os puedan leerlos.

Momento 5:

Compromisos (10 min)

El/la facilitador/a finaliza promoviendo que las personas participantes compartan lo que aprendieron en la sesión y asuman un compromiso frente a la temática. Para ello, se les entregará una hoja con el símbolo de dos frutos. Luego, el/la facilitador/a pedirá que peguen sus frutos en el papelógrafo respectivo.

ANEXO 1

Conceptos claves⁸



Un grupo de la población y el gobierno están enfrentados. ¿La razón? El concepto de la igualdad de género, al cual llaman ideología de género.

Mientras algunos colectivos insisten en que el Currículo Nacional Escolar promueve la ideología de género, el Gobierno defiende que se busca lograr que los colegiales entiendan que los hombres y mujeres tienen igualdad de oportunidades sin importar su orientación sexual.

A este debate ahora se suma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la cual ha compartido un informe sobre igualdad de género, en donde también se define claramente la equidad de género.

⁸¿Sabes qué es la igualdad de género? (6 de marzo de 2017). Perú 21. Recuperado de <http://peru21.pe/actualidad/sabes-que-igualdad-genero-unesco-explica-concepto-clave-debate-2272747>

Estos son los conceptos que se deben considerar para tener en cuenta a lo que se opone el colectivo Con Mis Hijos No Te Metas:

Igualdad de género:

Es “la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres, y niñas y niños. La igualdad no significa que las mujeres y los hombres sean lo mismo, sino que los derechos, responsabilidades y oportunidades no dependen del sexo con el que nacieron. La igualdad de género supone que se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades tanto de las mujeres como de los hombres, reconociéndose la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y de hombres”.

Género:

“Por ‘género’ se entienden las construcciones socioculturales que diferencian y configuran los roles, las percepciones y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad. Por ‘igualdad de género’ se entiende la existencia de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública que les brinde y garantice la posibilidad de realizar la vida que deseen. Actualmente, se reconoce a nivel internacional que la igualdad de género es una pieza clave del desarrollo sostenible”.

Equidad de género:


Es “la imparcialidad en el trato que reciben mujeres y hombres de acuerdo con sus necesidades respectivas, ya sea con un trato igualitario o con uno diferenciado pero que se considera equivalente en lo que se refiere a los derechos, los beneficios, las obligaciones y las posibilidades. En el ámbito del desarrollo, un objetivo de equidad de género a menudo requiere incorporar medidas encaminadas a compensar las desventajas históricas y sociales que arrastran las mujeres”.

MÓDULO IV: PREVINIENDO LA VIOLENCIA FAMILIAR Y SEXUAL

Sesión 7: Violencia hacia los integrantes del grupo familiar

| | |
|-----------------------------|---|
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> Equipo multimedia, papelógrafos, plumones gruesos, masking tape |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> Rompecabezas, elaborados (por el/la promotor/a) a partir de afiches de prevención de la violencia familiar Video "Diana en el espejo"⁹ Fotocopias de los anexos de la sesión, según corresponda. |

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|--|
| RETO DE LA SESIÓN | <p>A final de la sesión, las/los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tienen información actualizada sobre los factores de riesgo, tipos de violencia, el ciclo de la violencia y sus consecuencias, que les permita abordar estos temas con las familias y estudiantes. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> Violencia hacia los integrantes del grupo familiar Breve referencia a la Ley 30364 Factores de riesgo de la violencia Ciclo de la violencia Consecuencias de la violencia Por qué detener el ciclo de la violencia Toxímetro MIMP |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> La violencia hacia los integrantes del grupo familiar se da entre parientes, esposos o convivientes, también entre exesposos, exconvivientes o personas que sin haber vivido juntas han procreado hijos en común. Toda forma de violencia, incluida la violencia familiar y violencia hacia la mujer, es una expresión de las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres. Los agresores suelen justificar su agresión con discursos que son aceptados en una sociedad machista. Toda persona tiene derecho a vivir libre de temor y violencia en su entorno familiar. |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 1:

Bienvenida y presentación de la sesión (5 min)

El/la facilitador/a da la bienvenida a las personas participantes y presenta la sesión.

Momento 2:

Motivación y recuperación de saberes previos (15 min)

Opción 1:

El/la facilitador/a reparte las piezas de los rompecabezas a las personas participantes. Luego, les pide que encuentren a las personas que tienen una pieza del mismo rompecabezas y que lo armen. Finalmente, en este nuevo equipo formado, conversarán sobre las siguientes preguntas:

- ◆ ¿A qué problemática hace alusión el rompecabezas?
- ◆ ¿Han observado que esta problemática se presenta en las familias de las/los estudiantes?


El/la facilitador/a indicará que para profundizar en esta problemática deberán mantener los grupos.

Momento 3:

Desarrollo de nuevos aprendizajes (60 min)

Parte 1:

Proyección de video "Diana en el espejo" (35 min)

- 
- ¿Qué manifestaciones de violencia nos presenta el video?
 - ¿Se puede hablar de violencia hacia los integrantes del grupo familiar en el caso de Diana y Julio?
 - ¿Cómo es la relación entre Elsa y Fernando?
 - ¿La violencia familiar se reproduce en las nuevas generaciones? ¿Por qué?
 - ¿Qué podemos hacer como docentes para contribuir a detener el ciclo de la violencia?
 - Si tuviésemos una alumna como Elsa, ¿qué acción tutorial tomaríamos para ayudarla a tomar una buena decisión?

⁹Este video se encuentra en la "Caja de herramientas frente a la violencia de género, familiar y sexual", elaborado por el PNCVFS y entregado a los CEM en 2015 (Código: VHM001).

Dependiendo del manejo del tiempo, cada grupo puede contestar una o dos preguntas de la lista.

Seguidamente, el/la facilitador/a presentará un PPT sobre los temas de la sesión:

- ◆ **Violencia hacia los integrantes del grupo familiar**
- ◆ **Breve referencia a la Ley 30364**
- ◆ **Factores de riesgo de la violencia**
- ◆ **Ciclo de la violencia**
- ◆ **Consecuencias de la violencia**
- ◆ **¿Por qué detener el ciclo de la violencia?**
- ◆ **Toxímetro MIMP**

Hará énfasis en las ideas clave:

La violencia hacia los integrantes del grupo familiar es cualquier acción u omisión que cause daño físico, psicológico, maltrato sin lesión, inclusive la amenaza o coacción graves, que se produzcan entre cónyuges, convivientes o parientes, quienes habitan en el mismo hogar.

En nuestras sociedades las mujeres se encuentran en posiciones desiguales de poder en relación con los varones, lo que genera y favorece la agresión, así como permite y facilita el aprendizaje y la práctica de la violencia de los varones hacia las mujeres.

Las/los adolescentes afectados por la violencia ejercida por los padres pueden reproducir la violencia que ven en sus hogares, incluso en sus relaciones tempranas de enamoramiento, manteniendo relaciones tóxicas o dañinas.

La violencia familiar no diferencia sexo, raza, edad o condición social; se produce en diversos escenarios de la sociedad. Un hogar que vive en un contexto cotidiano de violencia, donde el hombre agrede física o

verbalmente a la mujer delante de sus hijos o hijas, va a convertir a estos últimos también en víctimas de esa violencia.

Momento 4:

Aplicando lo aprendido (30 min)

En los mismos grupos formados al inicio de la sesión, las personas participantes recibirán una hoja con un caso relacionado con la violencia familiar (ver anexo 1), para el análisis y propuestas de intervención, a través de un organizador visual, tipo flujograma u otro.

- ◆ **¿A qué tipo de violencia corresponde el caso?**
- ◆ **Señalar los indicadores de violencia familiar que pueden identificar en el caso.**
- ◆ **¿Qué intervención tutorial realizarías frente a este caso con los/las estudiantes?**

Luego, los grupos socializan lo trabajado en grupo y el/la facilitador/a aportará con ideas y orientaciones claves para la intervención de los/las docentes tutores en la prevención de la violencia familiar.

Momento 5:

Compromisos (10 min)

El/la facilitador/a finaliza promoviendo que las personas participantes compartan lo que aprendieron en la sesión y asuman un compromiso frente a la temática. Para ello se les entregará una hoja con el símbolo de dos frutos. Luego, el/la facilitador/a pedirá que peguen sus frutos en el papelógrafo respectivo.

ANEXO 1

Casos


IDENTIFICACIÓN DE VULNERABILIDADES

- Fiorella, de 15 años, vive con su mamá y sus tres hermanos menores. Su papá tiene otra pareja y viene a casa los fines de semana para dejar plata a la mamá, pero discuten constantemente. Fiorella piensa que esta situación la afecta mucho, y de hecho no tiene motivación para el estudio.
- La profesora Noelia está preocupada, ya que su alumno Roberto, reacciona violentamente con sus compañeras/os. En una oportunidad reunió a sus alumnas/os, que mencionaron que sus padres las/los maltratan físicamente y psicológicamente.
- Ana, de 12 años, tiene un hermano mayor de 16 años y una hermana menor de 6. La mamá trabaja todo el día y no viven con el papá. El hermano mayor (Juan) ve televisión y no permite que Ana también disfrute de sus programas favoritos. En las comidas, siempre se sirve la mejor presa. Ana debe cuidar de su hermano menor y limpiar la casa, mientras su hermano solo dedica su tiempo a estudiar y disfrutar del tiempo libre. Si Ana no cumple con sus deberes, Juan la grita y le jala los pelos.
- Graciela era una niña activa estudiosa y amable con sus compañeras/os en la escuela, pero desde que sus tíos llegaron a vivir a su casa sus tíos, su conducta cambió. Ahora siempre está triste, retraída y en varias oportunidades la maestra la encontró llorando sola.

Sesión 8: Situaciones de violencia que afectan a niñas/os y adolescentes

| | |
|-----------------------------|--|
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> Equipo multimedia, papelógrafos, plumones gruesos, masking tape, hojas bond, plumones delgados o lapiceros |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> Música de relajación Fotocopias de los anexos de la sesión, según corresponda |

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|--|
| RETO DE LA SESIÓN | <p>Al final de la sesión, las/los líderes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifican los tipos de abuso sexual infantil como una forma de violencia sexual contra la niñez y la adolescencia, y cuentan con nociones para promover la prevención y percepción de riesgo entre las/los estudiantes. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> Definición del abuso sexual Tipos Mitos y realidades acerca del abuso sexual Consecuencias del abuso sexual infantil Recomendaciones para brindar una atención adecuada a las víctimas de ASI |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> El abuso sexual infantil es una forma de violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes. Existen tres formas de abuso sexual infantil: a) Abuso sin contacto físico (preposiciones, exposiciones, y todo aquello que comúnmente se llama "acoso"; b) Abuso con contacto sin penetración (tocamientos, "caricias"); y c) Penetración o violación sexual (todo tipo de penetración con genitales, o penetración con otros objetos/partes del cuerpo en los genitales y ano). Existen mitos o concepciones populares que solo buscan invisibilizar o minimizar la problemática del abuso sexual infantil. El abuso sexual infantil genera consecuencias físicas, conductuales, emocionales, sexuales y sociales de corto y largo plazo. La explotación sexual es otra forma de violencia sexual contra la niñez y la adolescencia. |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 1:

Bienvenida y presentación de la sesión (5 min)

El/la facilitador/a da la bienvenida a las personas participantes y presenta la sesión.

Momento 2:

Recuperación de saberes previos (30 min)

Dinámica vivencial

Se sugiere garantizar un espacio de privacidad, evitar las interrupciones e indicar a las/los docentes que en esta dinámica se evite las salidas o ingresos a la sala.

a. Danzar: invitar a todas/os las personas participantes a ubicarse al centro y libremente caminar de un lado a otro al compás de la música de fondo. Tratar que los movimientos corporales cada vez más se den al compás de la música. Pueden ayudarse imaginándose

ser un papel, una pluma, la copa de un árbol llevado o movido por el viento. Libre expresión.

b. "Yo-niño": se realiza un breve ejercicio de relajación para entrar al siguiente momento.

- Se pide a los participantes que se ubiquen (regresionen) a una edad temprana de su vida de 0 a 5 años; que empiecen todos a balbucear, gatear, llorar de hambre, pedir "teta", etc.
- Según cómo avanzan, luego pasan a ser niños de 6 a 11 años, empiezan a jugar, patear, hacer berrinches, gritar, saltar, correr, etc.

El/la facilitador/a promoverá un diálogo sobre lo vivenciado, según las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te has sentido?,
- ¿Qué emociones, pensamientos e imágenes aparecieron?
- ¿De qué te has dado cuenta?
- ¿Qué relación tendrá este ejercicio con los derechos de la niñez y la adolescencia?

Momento 3:

Construcción de nuevos aprendizajes (50 min)

Exposición de las ideas centrales

El/la facilitador/a con ayuda de diapositivas explica los contenidos de la sesión:

- Definición de abuso sexual
- Tipos del abuso sexual infantil
- Mitos y realidades sobre el abuso sexual
- Modelos explicativos acerca del abuso sexual
- Consecuencias del abuso sexual infantil
- Recomendaciones para brindar una atención adecuada a las víctimas de ASI

Momento 4:

Aplicación de lo aprendido (25 min)

De acuerdo, desacuerdo

Se divide el auditorio en dos partes. En el lado izquierdo se pone un cartel con la palabra “de acuerdo” y en el derecho se coloca un cartel con la palabra “en desacuerdo”. Luego, el/la facilitador/a leerá en voz alta los mitos asociados al abuso sexual infantil (ver anexo 1) y pide que los participantes se coloquen a un lado u otro del espacio, según estén de acuerdo o en desacuerdo con los enunciados. El/la facilitador/a promoverá que las personas participantes brinden argumentos para sustentar su decisión.

Momento 5:

Reforzando lo aprendido, cierre y compromiso (10 min)

- ◆ Se motiva a las personas participantes a expresar preguntas o dudas finales, que serán absueltas por el/la facilitador/a.
- ◆ Para reforzar lo aprendido se resalta las principales ideas fuerza de la sesión.
- ◆ El/la facilitador/a finaliza promoviendo que las personas participantes compartan lo que aprendieron en la sesión y asuman un compromiso frente a la temática. Para ello, se les entrega una hoja con el símbolo de dos frutos. Luego, el/la facilitador/a pedirá que peguen sus frutos en el papelógrafo respectivo.

ANEXO 1

Mitos acerca del abuso sexual

1. Las agresiones sexuales ocurren generalmente en lugares oscuros y apartados.
2. Los abusadores sexuales son enfermos sexuales, locos o drogadictos.
3. Solo las mujeres pueden ser víctimas de abusos sexual.
4. Son los desconocidos los que abusan sexualmente.
5. Las/los niñas/os muchas veces inventan y fantasean historias cuando dicen haber sido abusados sexualmente.
6. Si hubiera un caso de abuso sexual en nuestro entorno (familia, amistades), nos daríamos cuenta.
7. Las madres saben consciente o inconscientemente que se está produciendo un abuso a su hija/o.
8. La agresión sexual realmente no puede ocurrirte si tú no lo quieres.
9. El abuso sexual solo les ocurre a las chicas con comportamientos inadaptados.
10. Las/los niñas/os a menudo provocan y seducen a los adultos.

Parte III: Instrumentos de evaluación a docentes

PRUEBA DE ENTRADA CUESTIONARIO DE ENTRADA

| DATOS DEL/A DOCENTE | | | | | | |
|---------------------|--|-----------|-------|-------|----------|-------|
| Nombres y apellidos | | | | | | |
| Edad | | Sexo | M () | F () | I.E. | Grado |
| Región | | Provincia | | | Distrito | |
| CEM | | UGEL | | | | |

INSTRUCCIONES

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones referidas a sus conocimientos, pensamientos o comportamientos frente a diversos temas.

La mayoría de las afirmaciones tienen varias alternativas de respuesta. Marque con un aspa (X) solo una opción, la que considere como respuesta correcta.

1. Es la modalidad de la tutoría en la cual se atiende las necesidades e intereses del/la estudiante:

- a) Tutoría individual
- b) Tutoría psicológica
- c) Tutoría grupal
- d) Tutoría social

2. ¿Cuál de las siguientes alternativas es una función le compete al docente tutor o tutora en su trabajo con las/los estudiantes?:

- a) Generar espacios para que las/los estudiantes reflexionen sobre temas curriculares.
- b) Atender a las/los estudiantes que requieran orientación especializada.
- c) Acompañar el proceso de desarrollo de las/los estudiantes, a fin de contribuir a su formación integral.
- d) Asegurar un clima institucional que favorece las condiciones para el aprendizaje y rendimiento escolar.

3. **Para generar estados de bienestar en las/los estudiantes, la tutoría debe promover:**
 - a) Convivencia democrática y habilidades socioafectivas para promover climas institucionales positivos.
 - b) Un plan de tutoría que incluya áreas priorizadas de acuerdo con la edad, el nivel y grado el de las/los estudiantes
 - c) Establecer un diagnóstico socio afectivo de las/los estudiantes, con la finalidad de conocer sus necesidades y aptitudes.
 - d) Habilidades socioafectivas, estilos de vida saludable, convivencia democrática, proyecto de vida entre otros aspectos.

4. **¿Por qué decimos que la sexualidad es multidimensional?**
 - a) La respuesta sexual humana tiene diversas formas de acuerdo al contexto donde viven las personas.
 - b) En su ejercicio se basa en juicios sobre lo permitido y lo aceptado, de acuerdo con las vivencias de la persona.
 - c) Sus dimensiones están en constante interacción e interdependencia y se manifiestan en las distintas expresiones de la sexualidad durante el curso de nuestra vida.
 - d) Generadora de relaciones sociales y vínculos afectivos entre las personas.

5. **Señale como verdadera (V) o falsa (F) las siguientes proposiciones:**
 - a) La sexualidad nos acompaña a lo largo del curso de la vida. ()
 - b) La sexualidad incluye las características sexuales de las personas. ()
 - c) La sexualidad termina cuando finaliza la capacidad reproductiva ()
 - d) Las expresiones de la sexualidad son las mismas durante todas las épocas y en todas las culturas. ()

6. **La participación es:**
 - a) Un derecho de todos los ciudadanos.
 - b) Un derecho solo de los adultos.
 - c) Una capacidad de las/los niñas/os adolescentes.
 - d) Un talento de las/los jóvenes.

7. **Un asunto público es:**
 - a) Un conflicto entre dos personas.
 - b) Una problemática o tema que involucra aspectos sociales, económicos y necesidades que buscan el bienestar de todas/os.
 - c) Una discusión que beneficia a todas/os.
 - d) Un enfrentamiento entre miembros de una organización.

8. **Decidir libre y responsablemente cuándo, cuántos y con quién tener hijos es un derecho:**
 - a) Sexual
 - b) Reproductivo
 - c) Sexual y reproductivo
 - d) Social

9. **Las políticas de prevención del embarazo en la adolescencia, deben considerar:**
 a) La abstinencia de las relaciones sexuales en las/los adolescentes.
 b) El uso de métodos anticonceptivos solo por parte de la mujer.
 c) La promoción de derechos, educación sexual y acceso a servicios de salud.
 d) La presencia de centros de salud cercanos a las instituciones educativas.
10. **El conjunto de características, formas de ser, sentir, actuar y relacionarse, que son atribuidas a hombres y mujeres, y aprendidas socialmente, se refieren a:**
 a) Sexo
 b) Derechos
 c) Género
 d) Estereotipos
11. **En relación con las siguientes preposiciones, marque verdadero (V) o falso (F):**
 a) El género es sinónimo de sexo. ()
 b) El sexo se refiere a las características biológicas y fisiológicas de los seres humanos. ()
 c) Equidad de género es equivalente a igualdad de género. ()
 d) La socialización de género es un proceso de aprendizaje de las expectativas sociales, actitudes y comportamientos asociados a mujeres u hombres. ()
12. **En relación con la trata de personas con fines de explotación sexual en niñas/ os y adolescentes, Marque verdadero (V) o falso (F):**
 a) En la trata de personas, el agente criminal siempre recurre a la amenaza o uso de la fuerza. ()
 b) Algunos tratantes usan como medios de control de las víctimas la retención de documentos y la seducción. ()
 c) La trata de personas solo puede darse entre agente criminal y víctima que no se conocieron antes. ()
 d) Una de las finalidades de la trata es la violación sexual. ()
13. **Señale cuál de las siguientes manifestaciones es considerada como violencia familiar:**
 a) Castigar a una estudiante por agredir a su mejor amiga.
 b) Piropos callejeros que aluden al cuerpo de la mujer.
 c) Forzar a la esposa a tener relaciones sexuales sin su consentimiento.
 d) Todas las anteriores.
14. **Señale la alternativa que reúne los tipos de violencia hacia los integrantes del grupo familiar, según la Ley 30364:**
 a) Violencia invisible, violencia visible y violencia sexual
 b) Violencia psicológica, física y sexual
 c) Violencia psicológica, física, sexual y económica o patrimonial
 d) Violencia hacia los hijos, hacia los padres y parientes directos e indirectos

15. **En las siguientes preposiciones, señale cuál es un mito (M) y cuál es una realidad (R):**
 a) La violencia solo se da en parejas adultas o casadas, no en el enamoramiento. ()
 b) La violencia familiar es un problema que se presenta en todos los estratos sociales ()
 c) El embarazo detiene la violencia familiar ()
 d) La violencia hacia los integrantes del grupo familiar es una vulneración de derechos. ()
16. **El ciclo de la violencia se repite y se torna cada vez más intenso. Este consiste en:**
 a) Autoritarismo, explosión violenta, luna de miel
 b) Conflicto, violencia, perdón
 c) Acumulación de tensión, explosión, luna de miel
 d) Ninguna de las anteriores
17. **Respecto al abuso sexual, marque verdadero (V) o falso (F):**
 a) Consiste en contactos e interacciones sexuales entre una persona adulta con un/a menor de 18 años, con la finalidad de obtener gratificación sexual. ()
 b) Puede ser cometido por un/a menor de edad en contra de otro/a menor, siempre y cuando medie una situación de abuso de poder. ()
 c) Fotografiar a un/a niño/a desnudo/a para la gratificación sexual de una persona adulta es una forma de abuso sexual. ()
 d) Los frotamientos y tocamientos a un/a niño/a para la gratificación sexual de una persona adulta es una forma de abuso sexual. ()
18. **Mencione los tipos de abuso sexual que establece la ley:**
 a) Abuso sexual a niñas, abuso sexual a niños, abuso sexual entre menores
 b) Abuso sin contacto físico, abuso con contacto físico (sin penetración), penetración o violación sexual
 c) Abuso sin contacto físico, abuso con contacto físico
 d) Abuso sexual físico, abuso sexual mediante las redes sociales
19. **Es un servicio público especializado y gratuito de atención integral y multidisciplinaria para víctimas de violencia hacia la mujer e integrantes del grupo familiar:**
 a) Centro Emergencia Mujer (CEM)
 b) Ministerio Público
 c) Poder Judicial
 d) Centros de Salud
20. **Marque la alternativa que reúne algunos de los servicios de atención y prevención de violencia del PNCVFS del MIMP:**
 a) Comisaría de Mujeres, CEM, Demuna
 b) Línea 1808, Demuna, Chat 100
 c) CEM, Línea 100, Chat 100, Toxímetro
 d) Demuna, CEM, MIMP, Comisaría de Mujeres

7. Referencias bibliográficas



Arruabarrena, I. (2006). La protección infantil: El papel de la escuela. Gobierno de Navarra: Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud Dirección General de Familia.

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (1994). Convención de Belém do Pará. Recuperado de <https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgcvlg/legisinternacional/ConvenBelemdoPara.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016), Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales. ENARES 2013 y 2015. Principales resultados. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf

Gobierno del Perú (22 de noviembre de 2015). Ley 30364, Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar. *Diario oficial El Peruano*.

MIMP-MINEDU (2016). Informe final del diseño y elaboración de instrumentos para la línea base de la intervención. Lima: MIMP.

MIMP-MINEDU (2016). Compilación de lecturas de apoyo para el fortalecimiento de capacidades a docentes en el marco de la intervención MIMP-MINEDU. Lectura 4: Embarazo adolescente.

Pérez de Albéniz, A., Lucas Molina, M., y Pascual Sufrate, M. (2011). El papel del maestro y la escuela en la protección infantil, detección de casos y notificación en los servicios de protección infantil en la Rioja. *Contextos Educativos*, nro. 14, pp. 86-87.

Ramírez, L. (2009). Resumen ejecutivo de la línea base social e institucional social para medir la violencia basada en género. Bogotá: Programa Integral contra Violencias de Género (MDGF).

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Jr. Camaná 616, Lima - Perú

Teléfono: 626-1600

www.gob.pe/mimp

 /MimpPeru

 /MimpPeru

 /mimpperu

 /MimpTV



PERÚ

Ministerio
de la Mujer y
Poblaciones Vulnerables



Módulo de **Formación** de **líderes** **escolares**

Nivel
Secundaria

Estrategia
Educativa

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Viceministerio de la Mujer

Programa Nacional Aurora

**Unidad de Prevención y Promoción Integral
frente a la Violencia Familiar y Sexual**

Revisión y priorización de contenido

- Gerardo Marín López
- María Tadeo Napán
- Nora Sánchez Silva
- Yaneth Llerena Arroyo
- Elva Cacñahuaray Suárez
- Cecilia Miranda Prieto

Diseño y diagramación

- Kattia Curi

Módulo de **Formación** de **líderes** **escolares**



Nivel secundaria

Módulos de la Estrategia Educativa
Editado por: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables -
Jr. Camaná 616, Lima
Tiraje: 2,000 ejemplares

Estrategia Educativa

Índice

| | |
|--|-----------|
| Presentación | 3 |
| Líderes Escolares para la prevención | 4 |
| Sesión 1. Conociendo la estrategia de participación estudiantil por líderes escolares | 5 |
| Sesión 2. ¡Qué bien se siente sin violencia! | 12 |
| Sesión 3. Aprendiendo a decir “No” me protejo | 20 |
| Sesión 4. Todo a su tiempo | 26 |
| Sesión 5. Que la trata no te atrape | 40 |
| Bibliografía | 47 |

Presentación

Este material se ha elaborado en el marco de la intervención “Prevención de la violencia familiar y sexual, embarazo adolescente y Trata de personas con fines de explotación sexual en niñas, niños y adolescentes en instituciones educativas de la EBR del nivel secundaria”, con la finalidad que los (as) docentes a través del desarrollo de diversos temas y metodologías puedan comprender las causas y consecuencias de las diferentes manifestaciones de violencia y los factores de riesgo asociados que afectan en el bienestar de los (as) estudiantes. La comprensión en las(os) docentes les aportará en un adecuado conocimiento, percepción y actitud que conlleve a reducir la tolerancia social que incentivan o exacerban los actos de violencia hacia las mujeres, así como las niñas, niños y adolescentes.

La prevención de la violencia familiar y sexual y otros problemas asociados implica un proceso continuo de actualización de conocimiento y la adquisición de nuevas herramientas para generar una actitud reflexiva y crítica de los y las estudiantes sobre los actos de violencia, porque estas situaciones o expresiones de violencia que se ejercen hacia los y las estudiantes se han venido naturalizando o normalizando, pasando muchas veces desapercibidas.

Esperamos que este material aporte a los (as) docentes, pudiendo ser contextualizado y adaptado al entorno sociocultural, permitiendo profundizar los temas sobre la promoción del buen trato y la prevención de la violencia familiar y sexual, cuando se dialogue, reflexione o aborde con las familias y los (as) estudiantes, así como también dar pautas para saber qué hacer y donde buscar ayuda, cuando estemos frente a una persona víctima o se encuentra en situación de violencia.

En ese sentido, es importante que los integrantes de la comunidad educativa (directivos, docente, estudiantes y familias) conozcan y fortalezcan sus capacidades para prevenir la violencia familiar y sexual en sus instituciones educativas, de tal modo se promueve una convivencia respetuosa y saludable.

Líderes escolares para la prevención

Sesión 1: Conociendo la estrategia de participación estudiantil por líderes escolares

El perfil de los/las líderes/as escolares que se puede considerar es el siguiente:

- ◆ Ser estudiante de primero a quinto de secundaria de ambos sexos.
- ◆ Pertener a un programa de participación estudiantil (municipio escolar u otras plataformas de organizaciones estudiantiles dentro de la IE).
- ◆ Mostrar interés y motivación para trabajar problemáticas sociales que afecten a su IE.
- ◆ Tener vocación de servicio y compromiso por su comunidad.
- ◆ Disponer de tiempo para las acciones que se desarrollen al interior de la IE.
- ◆ Tener interés de participar.
- ◆ Ser reconocido y respetado por sus compañeras/os de la escuela y la comunidad.
- ◆ Ser voluntario o interesado en participar.

Identificación de líderes escolares

- ◆ La Coordinación de Tutoría, a través de las/los docentes de tutoría, programan la aplicación de la sesión en cada aula, denominada "Asunto público".
- ◆ Los asuntos públicos, para que las/los estudiantes elijan, son:


Cuadro 1. Listado de asuntos público para elección en el aula

| N° | Asuntos públicos |
|----|---|
| 1. | Prevención de la violencia familiar |
| 2. | Violencia en la etapa del enamoramiento |
| 3. | Previendo el embarazo adolescente |
| 4. | Violencia sexual |
| 5. | Trata de personas |

- ◆ Una vez elegido el asunto público en el aula, se promueve la elección democrática de uno o dos estudiantes (líderes mujeres y hombres) para ser sus representantes (dependerá del número de aulas), y lleven la decisión de sus compañeras/os de las demás aulas a la asamblea multigrado. En este grupo debe estar incluido los representantes del Municipio Escolar.
- ◆ Se espera un número promedio de 30 estudiantes por institución educativa en dicha asamblea (participación equitativa de mujeres y hombres).
- ◆ Este grupo de estudiantes serán los líderes escolares de la institución educativa, quienes participarán del proceso de capacitación, cuya metodología se detalla a continuación.

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|--|
| RETO DE LA SESIÓN | <p>A final de la sesión, las/los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen que el liderazgo y el trabajo en equipo son elementos clave para impulsar la participación estudiantil y el ejercicio de sus derechos, con énfasis en la prevención de la violencia familiar, violencia sexual, embarazo en adolescentes, violencia en la etapa de enamoramiento y trata de personas. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Qué es liderazgo • La importancia del trabajo en equipo • Situaciones de riesgo • La prevención de situaciones que vulneran los derechos de los/las adolescentes • La participación estudiantil por líderes escolares |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> • Los/las líderes proponen ideas creativas y útiles que someten a discusión del grupo, de esta forma comprometen a sus integrantes a la acción y participación activa, convirtiéndolos en agentes de cambios. • El intercambio de opiniones, ideas, la expresión de discrepancias, con respeto y asertividad, contribuye a la participación democrática dentro del grupo. |

| | |
|------------------------------------|---|
| |  <ul style="list-style-type: none"> • Con la participación estudiantil, el/la estudiante se relaciona armónicamente con el ambiente, delibera sobre los asuntos que afectan sus vidas, su escuela y su comunidad. Se siente involucrada/o como ciudadana/o y participa de manera informada con libertad y autonomía para la construcción de una sociedad justa, democrática y equitativa • Fomentar el trabajo en equipo es lograr que todas/os colaboren juntos y se comprometan con los resultados del trabajo de los demás miembros, con miras a alcanzar el objetivo planteado para el bien de las/los demás, como la prevención de situaciones que afectan a la adolescencia vulnerando sus derechos. |
| <p>TIEMPO</p> | <p>2 horas (120 minutos)</p> |
| <p>EQUIPOS Y MATERIALES</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Papelotes, papel bond, cartulina, sticker o tarjetas, plumones, masking tape, post it. • Proyector multimedia • Pelota de trapo |
| <p>RECURSOS DIDÁCTICOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Prueba de entrada • PPT 1: "Participación estudiantil por líderes escolares" • Plan de trabajo de líderes • Fotocopias de los anexos de la sesión, según corresponda |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 1:

Registro, bienvenida y presentación de la sesión (15 minutos)

El/la promotor/a registra a las/los estudiantes en el formato "Lista de asistencia" y le colocará un sticker o tarjeta con su nombre.

Da la bienvenida, presenta el "Módulo de formación de líderes" y el objetivo de la "Estrategia de participación estudiantil por líderes escolares". Informa sobre el número de sesiones y el horario. Explica que durante el taller conocerán más detalles de la intervención.

Mencionará el nombre de la primera sesión, "Conociendo la estrategia de participación estudiantil por líderes escolares", su objetivo y metodología. Enseguida, reparte la prueba de entrada y señala el tiempo disponible para resolverla.

Momento 2:

Círculo de energía (20 minutos)

El/la promotor/a invita a las/los estudiantes a ubicarse en el ambiente formando un círculo. Da inicio al juego de la presentación e indica que los demás deben seguir el ejemplo, con un tiempo similar y arrojando una pelota de trapo a otro miembro del grupo para continuar y mencionado lo siguiente:

"Yo me llamo..., soy de..., la canción que más me gusta es..., mi plato favorito es..., cuando escucho la palabra liderazgo se me viene a la mente (la imagen, la palabra, el sentimiento).. Yo espero de este taller..."

Durante el proceso, el/la promotor/a escucha atentamente a cada participante y luego comenta tomando como referencia las semejanzas y las diferencias entre todas/os (grado al que pertenecen, gustos, opiniones, conceptos).

Liderazgo

El liderazgo es una cualidad, aunque existen personas que parecen ser líderes natos. Es posible aprender a serlo a través de un proceso reflexivo de aprendizaje y práctica en diferentes espacios como el barrio, la escuela, la familia, la iglesia, entre otros.

El/la líder respalda al grupo o equipo, y refuerza a los demás integrantes para que desarrollen sus iniciativas y creatividad. No siempre están en la posición de mayor jerarquía, pero promueven la responsabilidad, el desarrollo personal y sobre todo generan un espíritu de pertenencia que une a sus miembros para la toma de decisiones, sin importar el cargo en el que se encuentran.

Momento 3:

Descarga de energía (25 minutos)

- ◆ El/la promotor/a invita a las/los estudiantes a iniciar la dinámica “El nudo”, con la finalidad de analizar el liderazgo frente al grupo y la comunicación no verbal, así como propiciar la integración de los miembros y crear el concepto de trabajo en equipo.
- ◆ El/la promotora solicita la participación de cuatro voluntarias/os (dos hombres y dos mujeres), a quienes solicita que salgan del ambiente donde se llevará a cabo la dinámica.
- ◆ Con los demás participantes se forman dos grupos. Se les pide que se tomen de las manos para formar dos grandes círculos.
- ◆ Se les induce a pensar que esa forma del grupo es, de alguna manera, su estructura original (circular, continua, cerrada, armoniosa), pero que los grupos, en su propia dinámica, tienden a desarrollar hábitos que aglutinan y hacen variar la estructura original.
- ◆ Se les solicita hacer un nudo humano lo más confuso que puedan, sin soltarse de las manos, hasta que se les dé la indicación. (El nudo representará una situación, problema o dificultad, una amenaza).
- ◆ Una condición importante es que las/los estudiantes del grupo que constituyen el nudo no podrán hablar mientras sus compañeras/os intenten deshacerlo.
- ◆ Se invita a entrar a las/los voluntarias/os y se plantea que tendrán la tarea de llevar a los dos grupos a su estructura original (como representación de las oportunidades y el liderazgo positivo). Las/los cuatro estudiantes que ingresan sí podrán hablar.

- ◆ Pasado un tiempo razonable, si las/los estudiantes no han podido deshacer el nudo, se pide al grupo que vuelva al círculo inicial.
- ◆ El/la promotor/a guía un proceso para que las/los estudiantes analicen: ¿Quiénes guiaban la dinámica? ¿Había uno o más líderes? ¿Trabajaron en equipo?
- ◆ Resaltar la importancia de la comunicación verbal y no verbal y el trabajo en equipo. ¿Cuáles fueron los factores de éxito? ¿Qué faltó? ¿Cómo se puede aplicar lo aprendido en su vida?

Dinámica: Zona segura y zona de peligro (25 minutos)

- ◆ El/la promotor/a construye de manera conjunta con las/los estudiantes, mediante la dinámica “Zona segura y zona de peligro”, una matriz de situaciones de riesgo y situaciones de protección.
- ◆ Los materiales para la dinámica son dos cajas de diferente color, rotuladas como **Zona segura** y **Zona de peligro**, tarjetas con situaciones, papelógrafos con dos columnas (zona segura y zona de peligro), plumones y masking tape.
- ◆ Se solicita la participación voluntaria de un/una estudiante como “colaborador/a” para que al final de la dinámica apoye al/la promotor/a colocando las tarjetas en un papelógrafo, conforme se vaya avanzando, de acuerdo con los temas seleccionados, diferenciando si pertenece a la zona segura o la zona de peligro.
- ◆ Las tarjetas con frases deben estar boca abajo, sin que sean vistas por las/los participantes.

- ◆ Se solicita a las/los estudiantes que recojan las tarjetas. Estas contienen palabras o frases que expresan una situación que nos alerta frente a un riesgo o que nos brindan la tranquilidad para continuar nuestro camino. Deben leerlas e identificar junto con sus demás compañeras/os si corresponden a la zona segura o zona de peligro, y las colocan dentro de la caja según corresponda.
- ◆ Luego, el/la promotor/a lee una a una las tarjetas clasificadas por las/los participantes, promueve el diálogo y lo lleva a la reflexión, a la vez que aclara las dudas.
- ◆ El /la estudiante colaborador/a coloca las tarjetas conforme se discuten en el papelógrafo de manera diferenciada.
- ◆ Al finalizar, el/la promotor/a hace un resumen de lo que se ha debatido y motiva a las/los participantes a dialogar. Se anota en papelógrafos.

Nuevos conocimientos (20 minutos)

- ◆ Con la finalidad de contar con conceptos sobre liderazgo, tipo de líder, trabajo en equipo, prevención, situaciones de riesgo y participación estudiantil, se muestra una breve presentación del PPT.
- ◆ Para abrir el diálogo planteamos: ¿Cómo las/los líderes escolares pueden contribuir a la prevención de situaciones que afectan y vulneran los derechos de las/los estudiantes?
- ◆ Se distribuye el plan de trabajo de líderes escolares. Se explica que será un insumo importante para programar actividades preventivas promocionales del año y que será entregado al término de los cinco talleres con líderes. Por ello, será importante contar con fechas para las reuniones de coordinación de las acciones preventivas en su escuela dirigida a sus compañeras/os.

Momento 4:

Cosecha y cierre (15 minutos)

El/la promotor/a distribuye post-it de colores o tarjetas y solicita que anoten en ellos: “Lo que más me agradó hoy...”, “Hoy aprendí...” y “Me comprometo a...”.

Luego, lee los mensajes en los post-it y describe el camino realizado, como un relato que cuenta todos los sucesos desde que se inició el taller hasta este momento.

Un riesgo es la probabilidad de que se produzca una situación de peligro, que puede ser en contra de su integridad, su salud física y salud emocional.

La percepción de los riesgos se relaciona con la comprensión y análisis de la relación causa efecto causa.

El autocuidado es la capacidad para prevenir una situación de riesgo que mantiene el equilibrio y permite desarrollarnos.

ANEXO 1

Enunciados para las tarjetas de la dinámica "Zona segura y zona de peligro"

1. Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
2. La enamorada es la única responsable de evitar el embarazo.
3. Prevenir un embarazo es responsabilidad de dos.
4. Lavarse los genitales después de haber tenido relaciones evita un embarazo
5. Si una chica propone el uso del condón, no es una buena chica.
6. Se puede evitar el embarazo si no se eyacula dentro de la vagina.
7. Hablar de sexualidad y recibir orientación de mi tutor/a.
8. Poca o nula comunicación con mamá.
9. Poca o nula comunicación con papá.
10. Confiar en mamá/papá para hablar de mis emociones y sentimientos.
11. Discusiones y desacuerdos constantes con mamá/papá.
12. Mi enamorada/o no me autoriza a salir con mis amigas/os.
13. Mi enamorada/o respeta mis decisiones.
14. Mi enamorada/o me pide que beba alcohol.
15. Mama/papá amenaza con golpearme si no obedezco.
16. Una persona conocida hace un regalo y dice: "Si necesitas algo, solo pídemelo".
17. Papá regresa borracho a casa.
18. Un amiga/o que acabas de conocer, te dice que te quedes sola o solo con él/ella.
19. Un chica/o mayor que recién conoces te propone subir a su auto.
20. Un grupo de amigos mayores, te invita a salir sola o solo con ellos.
21. Un tío o tía te abraza y te besa de una forma que no te agrada, sabiendo que no te incomoda.
22. Tus amigos/as se abrazan y expresan entusiasmo con el gol de Perú.
23. Un vecino se encuentra solo en casa y te invita a pasar.
24. Un amigo de papá, toca tu cuerpo y dice: "No le cuentes a nadie, es un secreto".
25. Tus primas/os te saludan con un beso en la mejilla cada vez que te ven.
26. Un persona adulta muestra sus genitales y te pide que no lo cuentes a nadie.
27. Tu hermano mayor, primo o padrastro siempre entra a tu cuarto cuando te estás cambiando de ropa.
28. Un/a amiga/o que conociste por Internet te pide que envíes fotos tuyas en ropa de baño.
29. Un amiga/o que conociste por Internet te quieres conocer y te invita a salir.
30. Cuando tienen la primera relación sexual, no corren el riesgo de quedar embarazadas.
31. Tener relaciones sexuales sin protección (condón y métodos anticonceptivos).
32. Iniciar relaciones coitales en la adolescencia.
33. Falta de comunicación con los padres y madres
34. Tener aspiraciones actuales y futuras.
35. Hacer uso del alcohol u otras drogas.
36. Postergar el inicio sexual hasta sentir que es posible asumir esa responsabilidad.
37. Aceptar un trabajo fuera de mi ciudad a un desconocido.
38. Tener una buena comunicación clara y directa con las demás personas.
39. Saber decir no ante situaciones que rechazo.
40. Contar con amigas/os que respetan los derechos de las demás personas.

ANEXO 2

MODELO DE PLAN DE TRABAJO DE LÍDERES ESCOLARES

CEM:..... Promotor/a:.....
 Institución educativa:.....
 Región:..... Provincia:..... Distrito:.....

| Acción preventiva | Mes | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | Ene | Feb | Mar | Abr | May | Jun | Jul | Ago | Set | Oct | Nov | Dic |
| Busca ayuda | | | | X | | | | | | | | |
| Tumba mitos | | | | | X | | | | | | | |
| Caravana amiga | | | | | | X | X | X | X | X | X | X |
| Otras actividades lúdicas, gincana | | | | | | | | | | | | |
| Actividad cultural (concurso), cine fórum, difusión de mensajes preventivos por altoparlante | | | | | | | | | | | | |
| Difusión en periódico mural de mensajes preventivos | | | | | | X | | | X | | | |



Sesión 2: ¡Qué bien se siente sin violencia!

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|---|
| RETO DE LA SESIÓN | A final de la sesión, las/los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> Identifican situaciones de riesgo de violencia en la etapa de enamoramiento y rechazan los mitos del amor romántico. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> Señales de alerta Mitos del amor romántico |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> Muchas veces las relaciones de enamorados no están libres de mitos, creencias y estereotipos, donde se espera determinado comportamiento en mujeres y varones. Las situaciones de control y de violencia en la pareja pueden surgir de la base de mitos. Es importante identificar señales de riesgo, prevenir y detener situaciones que pueden afectar nuestra vida. Las situaciones de control suelen confundirse con manifestaciones de amor o cariño Los celos no son una manifestación de amor. |
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> Papelotes, papel bond, cartulina, plumones, masking tape, pelota de trapo, juego tumba mitos, madeja de lana Proyector multimedia |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> PPT 1: "Rompiendo mitos del amor romántico" Video: Mitos del amor romántico Fotocopias de los anexos de la sesión, según corresponda |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 1:

Registro, bienvenida y presentación de la sesión (10 minutos)

El/la promotor/a registra a las/los estudiantes en el formato "Lista de asistencia" y les coloca un sticker o tarjeta con su nombre.

Da la bienvenida y presenta el título de la segunda sesión, el objetivo y la metodología.

Durante el proceso, el/la promotor/a escucha atentamente a cada participante y luego comenta tomando como referencia las semejanzas y las diferencias entre todas/os (grado al que pertenecen, gustos, opiniones, conceptos).

Momento 2:

Círculo de energía (20 minutos)

El/la promotor/a entrega una hoja de papel y un plumón o lapicero a cada participante. Las/los invita a participar de la dinámica "Gente con gente". Se forman parejas y colocadas frente a frente se explica la tarea:

Indicación:

Tendrán unos minutos para dibujar el rostro de su compañera/o poco a poco e intercambiar respuestas o ideas según las situaciones que se irán planteando. Cada vez que escuchen la consigna "gente con gente", todas/os deben mezclarse y formar nuevas parejas. Cada pareja o cada una/o debe asignarse una letra, "A" o "B".

◆ Primer mensaje:

Deberán dibujar en la hoja de papel solo el contorno del rostro y el cabello de su compañera/o para luego entregarle su dibujo.

Inmediatamente "A" le contará a "B" y "B" escuchará atento:

¿Cuándo era niño/niña cómo eran los juguetes que utilizaba? ¿Qué colores tenían? ¿A qué jugaban con ellos?

Luego, le tocará a "B" dar sus respuestas a "A". Se toma el tiempo de dos minutos por participante para responder. Enseguida se da la consigna "gente con gente".

◆ Segundo mensaje:

Intercambien las siluetas, dibujen los ojos de su compañera/o y devuélvanle los dibujos. Definan quién es "A" y quién es "B". Inmediatamente "A" le contará a "B":

¿Qué carrera o profesión le gustaría estudiar? ¿Qué le gustaría ser de adulta/o?

Luego, le tocará a "B" dar sus respuestas a "A". Se toma el tiempo de dos minutos por participante para responder. Enseguida se da la consigna "gente con gente".

◆ Tercer mensaje:

Intercambien las siluetas, dibujen la **nariz** de su compañera/o y devuélvanle los dibujos. Definan roles. Inmediatamente. "A" le contará a "B":

Inmediatamente "A" le contará a "B" y "B" escuchará atento:

¿Qué viene a la mente cuando escuchamos la frase amor romántico?

Repita el ejercicio anterior.

◆ Cuarto mensaje:

Intercambien las siluetas. Dibujen la **boca** de su compañera/o y devuélvanle los dibujos. Definan roles, intercambien respuestas:

¿Qué viene a la mente cuando escuchamos la palabra violencia?

Se brindan dos minutos y se da la consigna: **"gente, formemos un círculo"**.

Abrir un espacio para conocer: **¿Cómo se sintieron aquí y ahora en la dinámica de animación?**

Desde que nacemos, la familia y la escuela nos van transmitiendo mensajes de las diferentes formas esenciales de ser hombre y de ser mujer en nuestra sociedad. Es así como aprendemos a cumplir determinados roles. Existen diferentes modelos de ser hombre o de ser mujer tradicional que ponemos en práctica a lo largo de nuestra vida.

Las formas aprobadas de ser hombre y mujer son construcciones sociales transmitidas por la cultura y la sociedad. No son naturales o biológicas. Por lo tanto, son susceptibles de ser modificadas para beneficio de la sociedad en su conjunto, en el marco de la equidad y el respeto a los derechos humanos.

Todas/os podemos ser agentes de prevención de la violencia. Para ello, primero es importante incrementar los conocimientos e identificar las señales de alerta (qué situaciones son indicadores de violencia, qué mitos la refuerzan, y no tolerarla).

Momento 3:

Momento creativo (30 minutos)

Dinámica "Mito o realidad" (V/F)

- ◆ Se trata de elegir si las afirmaciones sobre el tema de violencia son mito, realidad o dudosa.

- ◆ Para dar inicio, se forman cuatro equipos con igual número de varones y mujeres.
- ◆ Cada equipo debe elegir a un/a coordinador/a, quien se encarga de levantar la voz del grupo. Para ello, usa tres tarjetas con las palabras mito, realidad y duda.
- ◆ Otro miembro del equipo selecciona al azar una tarjeta y la lee en voz alta. El equipo delibera la respuesta y el/la coordinador/a la da a conocer al levantar una de las tres tarjetas. Sustenta su afirmación, de manera que el público, desde diferentes lugares y a cierta distancia, pueda leer su respuesta.
- ◆ Inmediatamente, el/la promotor/a resuelve dudas, fortalece el mensaje y anota las respuestas correctas en el papelógrafo. Luego, da pase al siguiente grupo con la lectura de una nueva tarjeta al azar. No debe olvidar pedir una explicación o sustento de por qué el mensaje es mito o realidad.
- ◆ Al terminar la dinámica, se hace un resumen de todo los mitos y realidades expuestas. Se motiva a las/los participantes a prestar atención para el próximo momento.

Nuevos conocimientos (25 minutos)

- ◆ Con el objetivo de que las/los alumnas/os aprendan a identificar señales de alerta y los mitos del amor romántico, se compartirá una breve presentación PPT con las ideas fuerza de la sesión.

Video "Mitosis del amor romántico":
<https://www.youtube.com/watch?v=fYvJg88u-88>

- ◆ Se les recuerda que deberán ponerse de acuerdo para la presentación del plan de trabajo de los/las líderes escolares. En él deberán incluir la dinámica del "tumbamitos".

APRENDIENDO A JUGAR EL TUMBAMITOS (20 minutos)

- ◆ El/la promotor/a enseña a las/los estudiantes a jugar con el tumbamitos.
- ◆ Les solicita que formen una medialuna. Coloca el juego de tumbamitos en una torre empilada (una sobre otra).
- ◆ Forma grupos para iniciar la competencia. Se inicia explicando qué es un mito y en qué consiste el juego.
- ◆ Los jugadores de cada equipo, una/o por una/o, deben arrojar la pelota para tumbar los mitos.
- ◆ De los mitos derribados, se escogerá uno al azar. Se lee el mensaje y se pregunta al/la participante si es un mito o realidad, así como su sustento.
- ◆ Finalmente, el/la promotor/a refuerza el mensaje real.

Momento 4:

Cosecha y cierre (15 minutos)

El/la promotor/a solicita que se ubiquen formando un gran círculo para iniciar la dinámica "Araña sabia". Esta consiste en responder preguntas de los temas tratados en la sesión, cuando reciben el ovillo y forman una telaraña.

La persona que tiene el ovillo debe contestar a la interrogante que el/la promotor/a plantea antes de pasarlo a otra persona. Cada participante que recibe el ovillo debe responder.

La finalidad es que el promotor/a refuerce los mensajes o ideas fuerza.

ANEXO 1

REALIDAD (PARA EL/LA PROMOTOR/A)

1. Mito: Los celos son una demostración de amor.

Realidad: Los celos no son una demostración de amor, sino que representan un abuso de poder. El control, las prohibiciones y las amenazas encubren una baja autoestima e inseguridad del enamorado o novio, y no tiene que ver con lo que haga o deje de hacer la mujer.

El amor se basa en el respeto y la confianza. El primer paso para detener la violencia es identificarla. Por ello, es necesario no restar importancia a situaciones u actos controladores o agresivos de parte de la pareja.

Los celos se van constituyendo en una manifestación de poder, de posesión, en donde se piensa que se es dueño o dueña de la pareja. Hay chicas y chicos que confunden el amor con los celos y creen que tienen celos porque hay amor. Eso es falso.

Hay mucha gente que, con ese argumento, revisan las cosas personales, leen los correos electrónicos, las cuentas de Facebook, chequean los celulares, los mensajes de texto y WhatsApp, revisan tu ropa, leen tu diario personal y contestan tus llamadas. Esas acciones no son muestras de amor.

2. Mito: Los hombres violentos cambian cuando se casan o conviven.

Realidad: El formalizar una relación no conduce a que las parejas violentas cambien espontáneamente. Es probable que la pareja violenta haya tenido antecedentes de violencia en su familia y su conducta no cambiará si no recibe ayuda profesional.

La violencia que se produce en la etapa de enamorados o novios tiene altas probabilidades de que se repita o se dé con mayor intensidad en el matrimonio o convivencia. La violencia que se inicia en una relación con agresiones verbales, por lo general, deviene con agresiones físicas.

Una pareja es violenta porque aprendió patrones de comportamiento violento que han sido reforzados durante su crianza en los diferentes espacios de socialización. Por tanto, es improbable que cambie espontáneamente. Por el contrario, tiende a incrementar su comportamiento agresivo, si se lo permiten o justifican.

3. Mito: Es imposible detectar la violencia en la etapa de enamoramiento.

Realidad: En toda relación hay señales que indican que en un futuro pueden convertirse en actos de violencia, como, por ejemplo, cuando el enamorado o novio no toma en cuenta ni respeta los puntos de vista ni percibe las emociones de su pareja; cuando muestra reacciones exageradas/explosivas cuando las cosas no se hacen a su manera y siempre responsabilizan a su pareja de que las cosas salgan mal.

En una relación de pareja, especialmente al inicio, se tiende a idealizar al enamorado o novio y no se perciben necesariamente los rasgos desagradables; sin embargo, el ser humano tiene la capacidad de observar detenidamente cuando la pareja se convierte en un ser violento y agresivo: los celos, las malas reacciones ante una crítica o situación frustrante, los comentarios despectivos o las frases en doble sentido que hacen sentir mal, las peleas permanentes delante de amigos e incluso ante la propia familia, son señales de alerta que no se deben pasar por alto.

4. Mito: Los regalos y halagos solucionan los conflictos en una pareja.

Realidad: La solución de los problemas en una pareja no se logra con regalos, sino a través de la comunicación, la negociación y el respeto. La equidad y el respeto en la pareja no tienen precio.

Los regalos y halagos, si bien nos hacen sentir bien, son momentáneos y se convierten en un paliativo, que en vez de mejorar la relación la empeoran. No hay que olvidar que la violencia tiene un ciclo y una de sus fases es la reconciliación o luna de miel. El agresor pide perdón prometiendo que cambiará su conducta violenta y pone como prueba de ello los regalos o halagos como símbolo de su compromiso. Sin embargo, pronto repite la conducta violenta y con mayor agresividad.

5. Mito: Solo las relaciones sexuales ayudan a que la pareja se consolide.

Realidad: El sexo por sí solo no ayuda a consolidar las relaciones de pareja. Existen parejas que se unen solo por el sexo, sin amor de por medio, y terminan finalmente como encuentros furtivos, en los que probablemente las personas queden heridas.

No confundamos el amor con el sexo. Si ambos van de la mano en una relación de mutuo respeto e igualdad, no habría problemas.

No podemos engancharnos con una pareja violenta y quedarnos con ella solo porque se han tenido relaciones sexuales. Si la chica tiene sospechas de que su pareja es agresiva y violenta, debe reflexionar sobre la posibilidad de dejarlo y no sentirse culpable de que entregó su intimidad a otro.

El sexo es importante en la pareja, pero no lo es todo. Las compatibilidades entre dos personas tienen elementos que van desde lo íntimo y afectivo hasta lo social y económico. Para que una relación sea estable, hay que partir del mutuo respeto, la comprensión recíproca, el cariño que se tiene, la preocupación del uno por el otro sin violar la privacidad personal, entre otros.

6. Mito: Mi novio tiene el derecho a exigir estar conmigo íntimamente porque es mi novio.

Realidad: Tener relaciones sexuales con una mujer sin su consentimiento es violación y es un delito sancionado por la ley, así se trate de una amiga, novia o esposa. Una violación no es determinada por el tipo de relación, sino por la falta de consentimiento para la actividad sexual. Los tocamientos o exhibiciones por la fuerza también son actos de agresión sexual que no se deben permitir.

Ten en cuenta: el hecho de que sea tu enamorado no le da el derecho a exigirte tener relaciones sexuales si tú no deseas. Tú decides sobre tu cuerpo y nadie tiene derecho a tocarlo sin tu consentimiento.

7. Mito: El enamorado o novio nunca le haría daño a su pareja.

Realidad: Hay relaciones que son destructivas, pero no hemos aprendido a identificarlas, pues se cree que solo los golpes son violencia. No nos damos cuenta de que hay otros mecanismos por los cuales se ejerce la violencia, como los insultos y las situaciones de control: llamadas telefónicas incesantes para saber dónde y con quién estás, etc. Todas las personas tenemos necesidad de sentirnos amadas, pero debemos reflexionar sobre la calidad de ese amor. Quien nos agrede y violenta no nos ama de una forma sana.

La mayoría de las personas que sufren de violencia admiten que antes de casarse hubo incidentes violentos con sus parejas, que en muchos casos fueron minimizados o negados. No es válido pensar: “solo estamos jugando”, “me cela porque me quiere”, “me dice cómo vestirme porque se preocupa por mí”, “me vigila todo el tiempo, porque no quiere que me pase nada” o “me golpeó porque yo lo provoqué”.

Las promesas de “nunca hacer daño al otro” generalmente son falsas, porque en toda relación siempre habrá conflictos y los conflictos siempre generan resentimientos, que, dependiendo de la magnitud e intensidad, afectarán la relación. Por eso es importante aprender a respetar a la otra persona, no violentar su integridad física, psicológica o sexual, respetando su derecho a su intimidad y privacidad. Es claro que una relación impregnada de violencia no es una relación sana y es preferible cortarla.

8. Los novios son violentos solo cuando los provocan.

Realidad: No hay provocación que justifique la violencia. La provocación es un mito que solo busca justificar o librar de culpas al agresor y culpar a la víctima.

La violencia no aparece producto de una “provocación”. Muchos hombres entran en crisis cuando creen que han sido cuestionados en su autoridad, porque han aprendido que los hombres son los “jefes” y que las mujeres les deben “sumisión”. Esa creencia se encuentra en la mente de los hombres en su mal entendida masculinidad y no en las conductas de las personas que supuestamente los han provocado.

Muchos enamorados o novios creen que tienen la razón, creen que las demás personas son las culpables y ellos son las víctimas de las circunstancias. No comprenden que su comportamiento agresivo está condicionado por el aprendizaje y reforzado por el medio social tradicionalmente patriarcal y machista.

No obstante, es necesario recordar que la violencia es “aprendida”. Por lo tanto, también se puede “desaprender”. El ser humano tiene la capacidad para controlar, modelar y dominar su comportamiento a partir de un adecuado autocontrol de sus emociones, manejo de sus conflictos y una percepción más idónea de la igualdad entre varones y mujeres.

◆ FRASES QUE MANIPULAN Y SIRVEN DE CHANTAJE EMOCIONAL

1. “Si me dejas, me mato”.

Es un chantaje típico de los agresores, con el propósito de hacer sentir culpable a la mujer que decide poner fin a una relación de pareja. La mujer debe tener en claro que cada persona es responsable de sus decisiones y lo primero es velar por nuestra propia integridad física y emocional.

Un agresor recurrirá a todo tipo de manipulación y chantaje para obligar a actuar de la manera que ellos quieren, es decir, controlarnos.

Hay que tener mucho cuidado con este tipo de personas, que de por sí ya tienen desequilibrios emocionales o mentales, producto de su experiencia o resquebrajos de su mundo interno, que al final puede perjudicar a las personas que los rodean. Muchos de los casos de feminicidio terminan así: “No solo se mata él, sino te mata a ti”. Es preferible acudir inmediatamente a algún familiar o amiga y solicitar ayuda para terminar la relación.


◆ FRASES QUE MANIPULAN Y SIRVEN DE CHANTAJE EMOCIONAL

2. “Más me pegas, más te quiero”.

Es un dicho popular que lleva escondido un mensaje oculto, por el cual se concibe al amor vinculado con el sufrimiento o dolor (amor masoquista). Se malentiende el amor. La gente confunde el amor con expresiones de posesión, que están asociadas a la agresividad. Creen que el pegar es un sinónimo de corrección, y que eso implica una preocupación por el otro. Nada más falso. El amor y el querer tienen que ver con el respeto, la preocupación por el otro, la tolerancia y la aceptación del otro. Ninguno se asocia al golpe, al castigo, a la humillación. A nadie le gusta que lo maltraten, que violen su intimidad y los insulten constantemente.

Sesión 3: Aprendiendo a decir “no” me protejo

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|---|
| RETO DE LA SESIÓN | <p>A final de la sesión, las/los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifican situaciones de riesgo para su integridad sexual, aprenden respuestas asertivas y previenen en sus espacios escolares |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> Qué es el abuso sexual Mitos sobre el abuso sexual Instituciones adonde acudir |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> Una situación de abuso es cuando alguien que es más fuerte o que tiene más poder le quita sus derechos a otra/o que es más débil o tiene menos poder. La asertividad es una habilidad que consiste en decir lo que uno quiere en el momento adecuado de la manera adecuada, respetando el derecho de los demás y haciendo respetar sus derechos. |
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> Papelotes, papel bond, cartulina, plumones, masking tape Proyector multimedia |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> PPT 1: “Abuso sexual” Fotocopias de los anexos de la sesión según corresponda. |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 1:

Registro, bienvenida y presentación de la sesión (10 minutos)

El/la promotor/a registra a las/los estudiantes en el formato “Lista de asistencia” y le coloca un sticker o tarjeta con su nombre.

Da la bienvenida, y presenta el título de la sesión, el objetivo y la metodología.

Momento 2:

Círculo de energía (20 minutos)

- En la siguiente actividad se busca que los/ las estudiantes identifiquen sus cualidades positivas, reconozcan las del resto de sus compañeras/os, se sientan valorados siendo importante para la autoestima.
- Para iniciar, a cada participante se le entregará una hoja de papel, una cartulina tamaño A4 y lapiceros o plumones.
- Se solicita a las/los estudiantes que anoten en la hoja de papel tres virtudes o cualidades que tienen. Luego de unos minutos, y si observa dificultades, motivará nombrando algunas cualidades que suelen tener las personas: solidaridad, puntualidad, orden, creatividad, entusiasmo, amabilidad, responsabilidad, honestidad, etc.

- Enseguida, invita a las/los estudiantes a participar de la dinámica “Círculo de elogios”. Explica que van a centrarse únicamente en las características positivas que poseen sus compañeros: cualidades (por ejemplo, simpatía, alegría, optimismo, sentido del humor, sentido común, solidaridad, etc.), rasgos físicos que les agraden (cabello bonito, mirada agradable, sonrisa dulce, etc.), capacidades (lectura, matemáticas, organizar fiestas, etc.).

- Se coloca en la espalda de cada participante una cartulina tamaño A4 y se le entrega un lapicero o plumón. Se indica que todas/os se desplacen en el salón al ritmo de la música y que coloquen en la cartulina por lo menos de cinco participantes características positivas que poseen. Una vez culminada la música, se pide que retiren las hojas y lean los elogios que han escrito sus compañeras/os.

- Para fomentar el diálogo se plantea las siguientes preguntas:

¿Qué les pareció la dinámica?
¿Les ha gustado lo que les colocaron en sus cartulinas?

El/la promotor/a menciona: **“Para desarrollar nuestras actividades, es importante apoyarse en nuestras virtudes y cualidades”**

Autoestima:

es la valoración que cada quien tiene de sí misma/o. Consiste en reconocer que todas/os somos diferentes y tenemos cualidades y limitaciones. Aceptamos ser como somos y actuar de acuerdo con lo que pensamos y sentimos.

Momento 3:

Discusión en grupo (30 minutos)

El promotor/a coloca imágenes de situaciones de abuso y preguntará:

*¿Qué observan en la imagen?
¿Es eso un abuso? ¿Por qué?*

- ◆ Se realiza una dinámica para la formación de cuatro grupos, (lanchas, frutas, personajes, números, etc.) Cada grupo elige un/a coordinador/a y un/a secretaria/o.
- ◆ Se distribuyen los materiales a los grupos: papelógrafos, plumones y casopara discutir.
- ◆ Se menciona que contarán con 15 minutos para dar lectura al caso (ver anexo), dialogar y responder a las preguntas. Luego, en plenaria la/el coordinador/a leerá las respuestas del grupo.

Nuevos conocimientos (20 minutos)

- ◆ A continuación, se refuerza la presentación breve con un PPT con las ideas fuerza de la sesión.
- ◆ Se entrega post its o pequeñas hojas de papel para que las/los estudiantes realicen preguntas.

Enfrentando situaciones de riesgo (25 minutos)

Role play: Situaciones de riesgo

El/la promotor/a promueve la dinámica "Juego de roles". Las/los estudiantes simulan una situación de riesgo que se podría presentar en la vida real. Deben adoptar el papel de un personaje de acuerdo con la situación planteada. Imaginan la forma de actuar y las decisiones que tomaría cada personaje, lo cual permitirá ponerse en el lugar de la otra persona.

Según las siguientes situaciones:

- ◆ Vicky compra el pan por las mañanas para preparar el desayuno a sus hermanitos, pues su mamá sale de madrugada a trabajar y no le alcanza el tiempo para atenderlos. Don Mario, el dueño de la panadería, es muy amable y siempre le hace obsequios a Vicky. La última vez le regaló dos tarros de leche. Hoy le ha pedido a Vicky que se quede un ratito más en la tienda, que no hay nadie, están solo ellos dos. Le ha dicho que ella es muy linda, que desea darle un beso y tocarla.

Role play:
Don Mario forzando a Vicky.
Vicky diciendo no.

- ◆ Mayra y Ramón son enamorados. Hoy cumplen dos años de relación. Ramón dice que, si Mayra en realidad lo ama, debe aceptar tener relaciones sexuales con él. Ella aún no se siente lista para tener intimidad.

Role play:
Ramón insiste en tener relaciones con Mayra.
Mayra le dice que no.

- ◆ Paola es una chica muy buena, estudiosa y linda. Su papá y su mamá están atravesando por problemas económicos. Ambos trabajan, pero están muy endeudados. Una amiga de la familia le ha ofrecido a Paola un trabajito como azafata en un bar

ubicado en las afueras de la provincia, donde ganará tres veces más de lo que gana su papá. Solo tiene que aceptar viajar este viernes y su vida cambiará por completo.

Role play:
Amiga de la familia insiste en llevarla al nuevo empleo.
Paola le dice que no.

- ◆ Chino, Nacho, Paco y Ernesto son citados por el profesor de Matemáticas para una clase de nivelación. De pronto, el profesor cierra la puerta y prende su laptop para poner una película pornográfica. Les advierte a los muchachos que si dicen algo a los cuatro los desaprobará.

Role play:
El profesor amenazando.
Los muchachos dicen no.

- ◆ La semana pasada, Patty y Sophy conocieron a unos chicos muy simpáticos por Internet. Ellos escriben todos los días y les piden a las chicas que se tomen fotos y las envíen por Facebook o WhatsApp. Es más, ya quedaron con ellos para conocerse en persona este fin de semana. Le han propuesto a Carla que también haga lo mismo para que la pase muy bien.

Role play:
Patty y Sophy insisten a Carla.
Carla les dice que no.

El/la promotor/a invita voluntariamente a participar escenificando las situaciones planteadas. Finaliza la dinámica y abre el diálogo con las siguientes preguntas:

*¿Cómo se sintieron los personajes que tuvieron que decir que no?
¿Cómo se sintieron quienes hacían de los personajes que pedían algo?
¿Qué hacen en la vida real cuando tienen que afrontar situaciones o peticiones semejantes?
¿A quién acuden para contarle?
¿Adónde pueden acudir a pedir ayuda?*

Momento 4:

Cosecha y cierre (15 minutos)

El/la promotor/a solicita a las/los estudiantes que se ubiquen formando un gran círculo. Hace un resumen de la sesión y resalta las ideas fuerza, asegurando que queden claro los siguientes conceptos.

*¿Qué es una situación de riesgo?
¿Por qué debemos evitarlas?*

Procura rescatar todos los aportes, a partir de los cuales refuerza las siguientes ideas:

El abuso sexual se presenta cuando una persona con autoridad o ventaja utiliza en una actividad de naturaleza sexual a un/a niño/a o adolescente, que por su edad no comprende lo que ocurre. No está preparada/o para realizarla y no puede otorgar su consentimiento libre para su realización.

ANEXO 1

Casos para discutir en el momento 3

Caso 1

Nico vive en una familia donde existe violencia. Ha bajado sus notas y su papa está muy enojado. En ocasiones lo ha gritado y castigado. A casa ha llegado un primo mayor que ante la ausencia del padre y la madre en la casa se ofrece para ayudarlo con las tareas escolares. Nico lo admira, porque su primo le ha enseñado muchas cosas. Un día en casa, su primo le muestra unas revistas pornográficas y empieza a acariciarlo de una manera extraña. También le dice que podría enseñarle hacer cosas de grandes. Su primo le ha pedido a Nico que no se lo diga a nadie, porque siempre será un secreto entre ellos.

¿Cómo se ganó el primo la confianza de Nico?
 ¿Qué crees que pasará si Nico no dice nada?
 ¿Qué podría suceder si Nico le dice no a su primo?
 ¿Conocen cómo se llama este tipo de abuso?
 ¿Las personas abusadoras son siempre desconocidas?
 ¿Qué harías tú si fueras Nico?
 ¿A quién se lo contarías tú?

Caso 2

Camila ha conocido a un chico lindo por Facebook. Ella dice que es un superamigo especial, que le encanta cómo es, que tienen muchas cosas en común y que siempre se preocupa por ella. Hoy es un día especial. Por fin lo va a conocer en persona, pero le ha enviado un mensaje avisando que se le hizo un poco tarde y que otro amigo llegará a recogerla para llevarla a donde está él. Al lugar de la cita ha llegado un chico mucho mayor que le ofrece a Camila llevarla donde su amigo. Camila nunca se imaginó que la llevarían a una casa vacía, que le entregarían un vestido, ni que iba a querer desvestirla para ponérselo. Camila ha logrado escapar de ese horrible momento. Está muy asustada, pero no se atrevió a contárselo a nadie porque siente temor y vergüenza.

¿Qué otros riesgos existen en las redes sociales?
 ¿Cómo se llama este tipo de abuso?
 ¿Qué medida de autocuidado pudo haber tomado para evitar que esto sucediera?
 ¿Las personas abusadoras son siempre desconocidas?
 ¿Qué crees que pasará si Camila no dice nada?
 ¿Qué harías tú si fueras Camila?
 ¿A quién se lo contarías tú?

Caso 3

Francisca está creciendo rápido y se está haciendo jovencita pronto. Su padrino siempre le dice cosas lindas, la trata bien y le pregunta si ya tiene enamorado. Una tarde que su mamá salió de compras, su padrino llegó a la casa llevando un regalo para Francisca y le dijo que fuera buena chica, que se dejara acariciar y que guardara el secreto, ya que, si no lo hacía, le diría a su mamá que ella anda con enamorados para que no la dejen salir nunca más. Francisca estaba muy asustada y no sabía qué hacer.

¿Qué tipo de daño puede provocarle su padrino a Francisca?
 ¿Cómo se sentiría después si acepta guardar lo sucedido como un secreto?
 ¿Cómo se llama este tipo de abuso?
 ¿Las personas abusadoras son siempre desconocidas?
 ¿Qué pasaría si Francisca no hace nada?
 ¿Qué harías tú si fueras Francisca?

Caso 4


Chino, Jordi, Nacho y Paco cursan el primero de secundaria y son muy buenos amigos. Son muy juguetones y han bajado mucho su rendimiento escolar. El profesor de Ciencias ha ofrecido darles una oportunidad y les ha pedido que se queden después de la hora de clase para revisar unas tareas. Ya en el aula, el profesor lleva su laptop y pone películas con contenido pornográfico para que los cuatro amigos las vean, aduciendo que son parte de la sesión de aprendizaje. Ha pedido a uno de los chicos que se deje acariciar para ponerle una buena nota en el curso. Todos los chicos fueron advertidos por el profesor que esto es un secreto del grupo.

¿Creen que se trata de un caso de abuso? ¿Por qué?
 ¿Qué es el abuso sexual?
 ¿Las personas abusadoras son siempre desconocidas?
 ¿Qué pasaría si los chicos no hacen nada?
 ¿Qué harías tú en el lugar de ellos?

Sesión 4: Todo a su tiempo

| | |
|-----------------------------|---|
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Proyector multimedia, música |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias de los anexos de la sesión, según corresponda • Caja pequeña de cartón forrada de un color llamativo • Tablero de cartón con tres agujeros y pelota de trapo <p>* Se recomienda invitar también a un especialista en salud sexual del centro de salud.</p> |

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|--|
| RETO DE LA SESIÓN | <p>Al final de la sesión, las/los líderes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen las conductas de riesgo de embarazo adolescente. • Conocen los derechos sexuales y reproductivos y conductas protectoras. • Adquieren y fortalecen habilidades y actitudes para la responsabilidad de vivir una sexualidad sana. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Conductas de riesgo de embarazo adolescente • El condón como el método más seguro para prevenir embarazos e ITS • Maternidad y paternidad en la adolescencia • Derechos sexuales y reproductivos • La importancia de una sexualidad sana y segura • La importancia del proyecto de vida |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones coitales no son la única manera de expresar afecto a quien se ama. Existen múltiples formas de expresar afecto sin llegar al contacto sexual íntimo. Abrazar y acariciar, por ejemplo, son formas muy expresivas de afecto. • Los riesgos y consecuencias más comunes que pueden sufrir las/los adolescentes, si no se cuidan y protegen en una relación coital, van desde contraer una infección de transmisión sexual, embarazo en la adolescencia, aborto, suicidio o muerte en el parto. • Toda/o adolescente tiene derecho a recibir información y orientación confiable y segura sobre la sexualidad. |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 1:

Registro, bienvenida y presentación de la sesión (15 minutos)

El/la promotor/a registra a las/los estudiantes en el formato "Lista de asistencia".
Da la bienvenida a la cuarta sesión, y presenta el objetivo y la metodología.

Momento 2:

Círculo de energía (20 minutos)

Con el ejercicio siguiente se busca introducir a las/los participantes al tema de la sexualidad.

El/la promotor/a solicita que se formen dos grupos (el facilitador debe verificar que cada grupo tenga exactamente el mismo número de participantes).

Las/los participantes del grupo de adentro quedan frente al grupo de afuera.

Explica a cada grupo que deben tomarse de las manos. Cuando empiece la música, los círculos deberán moverse en direcciones opuestas. Al detenerse la música, los círculos dejarán de moverse y cada quien se quedará frente a la pareja del otro grupo.

El/la promotor/a dará una de las siguientes órdenes y luego los grupos volverán a tomarse de las manos y girar. Volverá a dar una orden y así sucesivamente, hasta que se haya creado un ambiente de confianza:

- Cabeza con cabeza
- Pie con pie
- Cabeza con dedo del pie
- Codo con codo
- Hombro con hombro
- Espalda con espalda
- Mejilla con mejilla
- Nariz con nariz
- Ojo con ojo
- Mano con oreja
- Mano con rodilla

- Luego, se podrá generar un espacio de conversa:
- -¿Cómo se sintieron?
- ¿Tuvieron miedo de aproximarse al cuerpo de su compañera/o?
- ¿Qué orden les fue más difícil cumplir? ¿Por qué?
- ¿Qué relación tiene esta dinámica con el ejercicio de la sexualidad?

Momento 3:

Descarga de energía. Ampliando el rango de juego (70 minutos)

Dinámica “Cacería de respuestas” (25 minutos)

- ◆ El/la promotor/a pedirá a las/los participantes que ahora formen un gran círculo (en caso no haya suficiente espacio, pedirá que se mantengan de pie) y entregará a cada quien el anexo 1a “Cacería de respuestas” y su lapicero.
- ◆ Indica que la dinámica consiste en que cada quien debe buscar entre las personas del grupo a quienes respondan a las preguntas planteadas en la hoja, en el orden en que están planteadas. No vale saltarse (ver anexo 1). Copiarán la respuesta y escribirán allí el “nombre de cariño” de la persona que brindó la respuesta.

- ◆ El/la promotor/a sigue el procedimiento acorde con el anexo 1b, para cumplir los objetivos. Para mayores detalles, ver en ese anexo la “Hoja del/la promotor/a”.
- ◆ Con este ejercicio se busca dialogar con las/los adolescentes sobre temas de derechos sexuales y reproductivos para prevenir riesgos de embarazo adolescente y violencia sexual.

Nuevos conocimientos (15 minutos)

- ◆ Con la finalidad de contar con información clara y confiable sobre sexualidad, con el apoyo de un/a especialista en salud sexual se presentará una breve presentación del PPT sobre los temas siguientes:

- Conductas de riesgo de embarazo adolescente
- El condón como el método más seguro para prevenir embarazos e ITS
- Maternidad y paternidad en la adolescencia
- Derechos sexuales y reproductivos
- La importancia de una sexualidad sana y segura
- o La importancia del proyecto de vida.

“Pastillas de conocimiento” (15 minutos)

- ◆ Luego de ello, se entrega una pieza de papel en forma de círculo a cada participante, para que de forma anónima escriba una pregunta o duda sobre sexualidad, que será respondida por la/el especialista en salud en la sesión. Se colocan las preguntas en una caja de cartón.

Juego “Tiro al blanco” (15 minutos)

- ◆ El/la promotor/a pide formar grupos de tres participantes. Enumera a los grupos como 1, 2, 3, 4..., o los nombrará por colores (amarillo, rojo, azul, etc.).
- ◆ Indicará a los grupos que para esta dinámica se usará el tablero “Tiro al blanco”, que tiene tres alternativas (agujeros): A, B y C.
- ◆ Entrega a cada grupo una pregunta para que lean las tres alternativas y seleccionen la más conveniente (ver tarjetas de preguntas en el anexo 2). El grupo deberá decidir en 30 segundos cuál es la mejor alternativa de respuesta y tirar la pelota de trapo al agujero que corresponde a la alternativa de su respuesta. Si acierta, tendrá hasta una oportunidad más para contestar la siguiente pregunta. Se pueden acumular hasta dos puntos de manera seguida.
- ◆ Luego será el turno del otro grupo y así sucesivamente. En caso no se acierte, se debe dar paso al siguiente grupo.
- ◆ Gana el grupo que acumule más puntaje.

Momento 4:

Reflexión teórica. Cosecha y cierre (15 minutos)

El/la promotor/a pegará en la pared un arbolito y distribuirá a cada participante piezas de papel en forma de frutos. Solicita a las/los estudiantes que anoten en cada uno de ellos:

“Lo que más me agradó hoy...”,
“Hoy aprendí...” y
“Me comprometo a...”.

Luego, lee los mensajes y describe el camino realizado, como un relato que cuenta todos los sucesos desde que se inició el taller hasta este momento.

ANEXO 1a

“Cacería de respuestas”

Hoja del/la participante

Indicaciones: Se trata de que busques a compañeras/os que respondan a las preguntas citadas abajo. Gana la persona que obtenga todas las firmas (14 puntos) y los puntos “bonos” (6 puntos). Luego, habrá un espacio general para dialogar sobre las respuestas obtenidas.

| Preguntas | Respuestas | Nombre de Cariño |
|--|------------|------------------|
| ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? | | |
| Menciona una palabra que exprese: ¿Qué significan tus amigas/os para ti? | | |
| ¿Te sientes preparada/o para tener hijos? | | |
| ¿Un método seguro para prevenir el embarazo? Pedir o aceptar “dar la prueba de amor” ¿pone en riesgo de embarazo a la pareja enamorada? | | |
| ¿Cuál sería una forma de expresar amor al enamorada/o, sin que sea riesgo de embarazo? | | |
| ¿El embarazo es solo de ella o de la pareja adolescente enamorada? | | |
| ¿Un condón masculino puede usarse más de una vez? | | |
| ¿Alguna vez te han pedido o has solicitado la prueba del amor? | | |
| ¿A quién buscarías para despejar tus dudas sobre la sexualidad? | | |
| Las mujeres que han sufrido una violación sexual, ¿pueden ir al establecimiento de salud para recibir la pastilla del día siguiente y prevenir un embarazo no deseado? | | |
| Si una adolescente tiene relaciones sexuales durante su menstruación, ¿puede quedar embarazada? | | |
| ¿Una consecuencia del embarazo adolescente es...? | | |
| ¿Cómo te imaginas de aquí a cinco años? | | |

| Preguntas | Anécdota | Nombre de Cariño |
|-----------|----------|------------------|
| | | |
| | | |

ANEXO 1b

“Cacería de respuestas”

Hoja del/la promotor/a

Nombre de la técnica: cacería de respuestas

Público objetivo: adolescentes de zona urbana o rural.

Objetivo: dialogar con las/los adolescentes sobre temas de derechos sexuales y reproductivos para prevenir riesgos de embarazo adolescente y violencia sexual.

Materiales:

- ◆ Una hoja para cada participante (anexo 1)
- ◆ Lapicero para cada participante
- ◆ Sala amplia y despojada de sillas (se recomienda replegar las sillas)

Procedimiento:

- ◆ El/la promotor/a pedirá a las/los participantes que se pongan de pie, formen un círculo y entrega a cada quien el anexo 1, “Cacería de respuestas”, y su lapicero.
- ◆ El/la promotor/a indicará a las/los participantes que la dinámica consiste en que cada quien debe buscar entre las personas del grupo a quienes respondan a las preguntas planteadas en la hoja, en el orden en que están planteadas. No vale saltarse (ver anexo 1). Copiarán la respuesta y escribirán allí el “nombre de cariño” de la persona que brindó la respuesta.

- ◆ Ganará el/la participante que obtenga todas las firmas y haya acumulado los “puntos bonos” que allí se indican.

- ◆ Para cazar las respuestas tendrán un tiempo de cinco minutos. El/la promotor/a indicará el inicio de la cacería: “3, 2 1, 0...”.

- ◆ Luego del tiempo indicado, pedirá que formen otra vez el gran círculo y preguntará:

¿Quiénes recabaron todas las respuestas solicitadas y los puntos bonos? Pedirá un aplauso para ellas/os.

¿Quiénes recabaron las 14 respuestas? También les pedirá un aplauso. Y así sucesivamente, hasta quienes hayan obtenido al menos 11 respuestas.

Profundizando información

- ◆ Luego, tomará el anexo 1 de la cacería de respuestas y repasará las preguntas para conocer las respuestas obtenidas. Pedirá dar un paso adelante a las/los participantes según la respuesta, para reconocerlas/os.
- ◆ Asimismo, complementará con información de utilidad.

| Pregunta | Indicaciones que puede dar el/la promotor/a | Pregunta que puede formular el/la promotor/a a una de las personas que dio un paso adelante | Información adicional que debe brindar el/la promotor/a |
|---|---|---|--|
| 1. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? | <p>Un paso adelante quienes contestaron que les gusta hacer deporte (y luego pedirá que regresen a su posición inicial).</p> <p>Un paso adelante quienes escuchan música o bailan en su tiempo libre (y luego regresan a su posición inicial).</p> <p>Un paso adelante quienes realizan otras actividades en su tiempo libre.</p> | <p>¿Qué deporte te gusta practicar?</p> <p>¿Qué música te gusta sintonizar o bailar?</p> <p>¿Qué actividad te gusta hacer en tu tiempo libre?</p> | <p>El deporte, la diversión y los juegos constituyen una forma amena de aprender valores y lecciones que duran toda la vida. Promueven la amistad y el juego limpio, nos enseñan a trabajar en equipo y nos aportan disciplina, respeto y las habilidades necesarias para desenvolvernos en la vida y enfrentar los retos del futuro.</p> |
| 2. Menciona una palabra que exprese: ¿Qué significan tus amigas/os para ti? | <p>Un paso adelante, quienes contestaron esta pregunta.</p> | <p>¿Qué palabra representa para ti la amistad?</p> | <p>Las/os amigas/os brindan compañía, confianza, diversión y nos hacen sentir importantes en sus vidas. Todas las personas debemos tener un espacio de fraternidad, para dar y recibir el afecto que merecemos.</p> |
| 3. ¿Te sientes preparada/o para tener hijos? | <p>Un paso adelante quienes se sienten preparados/as para tener hijos.</p> <p>Un paso adelante quiénes no se sienten preparados para tener hijos.</p> | <p>Motivo por el cual te sientes preparada/o.</p> <p>Motivo por el cual no te sientes preparada/o.</p> | <p>Cuando se es adolescente todavía no se está plenamente preparado para ejercer la maternidad o paternidad, ya que se enfrenta una carga emocional y económica importante. Probablemente hasta se deba abandonar los estudios y con ello reducir las posibilidades de un futuro adecuado tanto para la pareja adolescente como para la/el bebé en camino. Por ello, es importante que toda/o adolescente tenga un proyecto de vida y trabaje en ello antes de decidirse por la maternidad o paternidad.</p> |

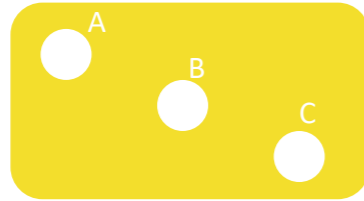
| | | | |
|---|---|--|---|
| 4. ¿Un método seguro para prevenir el embarazo? | <p>Un paso adelante quienes mencionaron que "el condón" es un método seguro.</p> <p>Un paso adelante quienes mencionaron otro método.</p> | <p>¿Qué método consideras más seguro?</p> | <p>Se ha demostrado hasta el momento que el condón es el método más seguro para prevenir un embarazo e incluso una infección de transmisión sexual. Debe usarse siempre, de manera correcta, en todas las relaciones sexo-genitales. Pedir el uso del condón no es una señal de desconfianza. Al contrario, es confiar lo suficiente como para querer una relación sexual segura.</p> |
| 5. ¿Pedir o aceptar "dar la prueba de amor" pone en riesgo de embarazo a la pareja enamorada? | <p>Un paso adelante quienes respondieron que sí...</p> <p>Un paso adelante quienes respondieron que no...</p> | <p>Motivo por el cual respondiste que no pone en riesgo.</p> | <p>La mayoría de veces, las adolescentes acceden a dar la prueba de amor. Esto puede conllevar a un embarazo no deseado a temprana edad o adquirir una infección de transmisión sexual. Debemos sentirnos libres de cualquier presión tanto del enamorado/o, amigas/os para tomar una buena decisión.</p> |
| 6. ¿Cuál sería una forma de expresar amor al enamorado/o, sin que sea riesgo de embarazo? | <p>Un paso adelante quienes contestaron esta pregunta</p> | <p>¿De qué manera podemos expresar amor sin riesgo de embarazo?.</p> | <p>Las relaciones sexuales no son la única manera de expresar afecto a quien se ama. Existen múltiples formas de expresar afecto sin llegar al contacto sexual íntimo. Abrazar y acariciar, por ejemplo, son formas muy expresivas de afecto.</p> |
| 7. ¿El embarazo es solo de ella o de la pareja adolescente enamorada? | <p>Un paso adelante quienes contestaron que el embarazo solo es de ella.</p> <p>Un paso adelante quienes contestaron que es de ambos.</p> | <p>¿Por qué el embarazo sería solo de ella?</p> <p>¿Por qué el embarazo sería de ambos adolescentes?</p> | <p>El embarazo tiene importantes y visibles consecuencias en la adolescente, sin embargo, compromete también al hombre adolescente, colocando a ambos en situación de vulnerabilidad, ya que los cambios que deberán enfrentar afectará a los dos.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>8. ¿Un condón masculino puede usarse más de una vez?</p> | <p>Un paso adelante quienes contestaron que sí.</p> <p>Un paso adelante quienes contestaron que no.</p> | | <p>Ciertas prácticas solo hacen que se haga un uso incorrecto e inseguro del condón. Nunca debe reutilizarse un condón. Además, debe revisarse su fecha de vencimiento y usarse desde el inicio de la relación sexual.</p> |
| <p>9. ¿Alguna vez te han pedido o has solicitado la prueba del amor?</p> | <p>Un paso adelante quienes contestaron que sí les han pedido la prueba de amor.</p> <p>Un paso adelante quienes contestaron que sí han solicitado la prueba de amor.</p> <p>Un paso adelante quienes contestaron que no les han pedido la prueba de amor.</p> <p>Un paso adelante quienes contestaron que no han solicitado la prueba de amor.</p> | | <p>Solicitar la prueba de amor es forzar a tener relaciones que no se desean y, por lo tanto, es una forma de violencia sexual.</p> <p>De otro lado, dar la prueba de amor puede ponerte en riesgo de un embarazo no deseado. Nadie debe sentirse presionado o condicionada/o a dar la prueba de amor.</p> |
| <p>10. ¿A quién buscarías para despejar tus dudas sobre la sexualidad?</p> | <p>Un paso adelante quienes contestaron esta pregunta.</p> | <p>Cuéntanos: ¿A quién buscarías para despejar tus dudas sobre la sexualidad? ¿Por qué?.</p> | <p>Toda/o adolescente tiene derecho a recibir información y orientación confiable y segura sobre la sexualidad. Las personas más informadas sobre este tema son los servidores públicos de salud. Es importante acercarse para conocer sobre el tema y todas las dudas. Si tienes dudas, acude al puesto o centro de salud más cercano.</p> |
| <p>11. ¿Las mujeres que han sufrido una violación sexual pueden ir al establecimiento de salud para recibir la pastilla del día siguiente y prevenir un embarazo no deseado?</p> | <p>Un paso adelante quienes contestaron que sí</p> <p>Un paso adelante quienes contestaron que no.</p> | <p>¿Por qué consideras que no?</p> | <p>Según la ley, toda adolescente que ha sufrido de agresión sexual debe asistir a un servicio de salud lo más pronto posible para recibir anticoncepción oral de emergencia y prevenir un embarazo no deseado. También debe recibir atención psicológica para prevenir secuelas o traumas psicológicos durante el resto de su vida. Quien sufre una agresión sexual no es culpable o responsable de lo sucedido. Por ello, merece recibir atención inmediata.</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>12. Si una adolescente tiene relaciones sexuales durante su menstruación, ¿puede quedar embarazada?</p> | <p>Un paso adelante quienes contestaron que sí.</p> <p>Un paso adelante quienes contestaron que no.</p> | | <p>Si bien con la menstruación se eliminan los óvulos que no han sido fecundados en el periodo, el riesgo de embarazo luego de una relación sexual no protegida sigue latente, aun durante el ciclo menstrual.</p> |
| <p>13. ¿Una consecuencia del embarazo adolescente es...?</p> | <p>Un paso adelante quienes contestaron esta pregunta.</p> | <p>¿Cuál sería una consecuencia para ella?</p> <p>¿Cuál sería una consecuencia para él?</p> | <p>Los riesgos y consecuencias más comunes que pueden sufrir las/los adolescentes, si no se cuidan y protegen, van desde contraer una ITS, el embarazo, el aborto, el suicidio o la muerte en el parto.</p> |
| <p>14. ¿Cómo te imaginas de aquí a cinco años?</p> | <p>Un paso adelante quienes contestaron esta pregunta.</p> | <p>Cuéntanos: ¿Qué te imaginas haciendo de aquí a cinco años?</p> | <p>El plan o proyecto de vida es una guía que define nuestras metas a corto, mediano y largo plazo. Incluye metas en tema de estudios, de lugares que deseamos conocer, en qué queremos trabajar, cuándo formar una familia, cuántos hijos tener. Debemos saber que en la vida hay circunstancias o situaciones que no esperábamos que sucedieran, como la muerte de uno de los padres, o situaciones económicas, pero siempre debemos continuar y luchar en lo posible para lograr nuestro plan de vida.</p> |
| <p>15. Anécdota</p> | <p>Un paso adelante quienes hayan podido contar una anécdota.</p> | <p>Cuéntanos: ¿Cuál fue tu anécdota?</p> | |

ANEXO 2

Juego "Tiro al blanco"



Tarjetas con preguntas y respuestas:

Alejo y Cleo se conocieron en el colegio. Luego de dos años de ser enamorados, Alejo siente presión de sus amigos, porque ya es momento de tener relaciones sexuales. Se lo preguntan a cada rato. ¿Qué harías en lugar de Alejo?

- A. Le diría a Cleo que la amo y que deseo que me demuestre ese amor que nos tenemos.
- B. Les pediría a mis amigos que no estén preguntándome tanto sobre eso, que es algo que decidiremos Cleo y yo cuando sea el tiempo adecuado.
- C. Le diría a Cleo que me acompañe a buscar información sobre cuándo y cómo tener relaciones sexuales seguras.

Clarissa está muy emocionada porque el sábado es su fiesta de promo, y está feliz porque irá con Paco, el chico que siempre le ha gustado. Ha conversado con sus amigas y ha decidido que después de la fiesta quiere irse con Paco y tener sexo. Dice que ya es hora y que a él eso le va a encantar. ¿Qué le recomiendas a Clarissa?

- A. Que lo piense bien, aunque le guste Paco y a él pueda gustarle, es mejor esperar y estar preparada.
- B. Que tenga cuidado con las consecuencias de su decisión, podría quedar embarazada, podría afectarse con una infección de transmisión sexual (ITS).
- C. Que averigüe adónde puede llevar a Paco, que sea un lugar privado y barato.

Carltoncho está viendo una película en casa de Maritza. Sus padres no están, él la besa y la toca. Maritza se niega, él se enoja. ¿Qué debe hacer Maritza?

- A. Pedirle a Carltoncho que no se enoje, decirle que lo ama y continuar con lo que hacían.
- B. Ponerse firme, decirle que ella aún no está lista, que prefiere esperar.
- C. Aceptar la decisión de Carltoncho.

¿Cómo se previene un embarazo?

- A. Solo con cuidados anticonceptivos.
- B. Postergando el inicio de las relaciones sexuales.
- C. Interrumpiendo la eyaculación.

¿Cuál de estos anticonceptivos es el más eficiente?

- A. La píldora
- B. El condón
- C. El método del ritmo

¿Dónde encuentro información clara y confiable sobre prevención de embarazo adolescente?

- A. Internet
- B. Mi grupo de amigas/amigos
- C. Centro de salud

Janeth ha invitado a Harold a su casa. Estarán solos toda la tarde. Harold no sabe si ir o no. ¿Qué le aconsejas?

- A. Que aproveche, oportunidades así hay pocas.
- B. Que si duda es porque no está seguro, tal vez sea mejor esperar.
- C. Que si no va sus amigos lo van a fastidiar, debe ir.

Se dice que en una primera vez no puede haber posibilidad de embarazo. ¿Qué piensas tú?

- A. Es cierto.
- B. Depende. Si interrumpes la eyaculación, no pasa nada.
- C. Es falso, sí hay posibilidad de embarazo.

Si ya tuviste iniciación sexual, y tienes una vida sexual activa, ¿cómo debes cuidarte?

- A. Acudiendo a un especialista para usar un anticonceptivo de larga duración.
- B. Usando pastillas anticonceptivas.
- C. Con la eyaculación fuera del conducto vaginal.

Pepe le dijo a su enamorada Ángela que el tema de cuidarse del embarazo es cosa de mujeres. ¿Qué le dirías a Pepe?

- A. Que es verdad, finalmente es ella la que podría perjudicarse con un embarazo.
- B. Que no, es él quien debe buscar un método que funcione y con el que se sienta cómodo.
- C. Que es falso, el cuidado y la prevención es de la pareja enamorada, entre ambos deben buscar información y decidir.

Karina y Eduardo saldrán a celebrar su aniversario de enamorados. Él sacó de su casa un vino e irán a tomar a un parque. ¿Qué les aconsejarías a ambos?

- A. Que busquen un lugar privado para celebrar.
- B. Que tengan cuidado, pues el alcohol los desinhibe y puede dificultarles la toma de decisiones.
- C. Que son muy chicos para beber alcohol.


Carla y Esteban han recibido información sobre sexualidad y prevención de embarazo adolescente. Luego de seis meses de enamorados, Carla está embarazada. ¿Por qué crees que ha pasado esto?

- A. Porque no supieron usar adecuadamente un método anticonceptivo.
- B. Porque sus amigos los presionaron para hacerlo.
- C. Porque pensaron que no les iba a pasar nada.

Sesión 5: Que la trata no te atrape

| | |
|-----------------------------|---|
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> Proyector multimedia, PPT preparado por el/la promotor/a. |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con situaciones (preparadas a partir del anexo 1). Se pueden adicionar otras situaciones. Tarjetas para el trabajo grupal (preparadas a partir del anexo 2) |

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|--|
| RETO DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> Reconocer los riesgos de trata de personas con fines de explotación sexual infantil. Recoger las historias de casos que poseen los adolescentes en ámbitos como el hogar, el barrio, la comunidad. Analizar las causas y las cuestiones culturales que permiten la trata de personas con fines de explotación sexual infantil: la adultocracia, el machismo, las relaciones de poder, la falta de afecto, la necesidad de consumo. Adquirir y fortalecer habilidades y actitudes para el autocuidado y el cuidado mutuo. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> La trata de personas con fines de explotación sexual en la niñez y adolescencia Causas y cuestiones culturales para la tolerancia social Indicadores y las conductas de riesgo Habilidades y actitudes para el autocuidado y el cuidado mutuo |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> La trata de personas es un delito muy grave y una de las formas de violencia más crueles contra los derechos humanos. La trata consiste en privar a las personas de su libertad, desarraigándolas de sus familias o su entorno más cercano para explotarlas sexual o laboralmente, entre otras modalidades, como mendicidad infantil, compra y venta de personas. La trata de personas es un delito al cual podemos estar expuestos. Por ello, debemos tener presentes algunas medidas preventivas que nos ayuden a identificar estas posibles situaciones. Nadie tiene derecho a disponer de la vida de otras personas. Debemos aprender a identificar situaciones de riesgo y conversar al respecto con alguien de confianza que pueda ayudarnos. |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 1:

Registro, bienvenida y presentación de la sesión (15 minutos)

El/la promotor/a registrará a las/los estudiantes en el formato "Lista de asistencia".

Da la bienvenida a la segunda sesión, y presentará el objetivo y la metodología.

Momento 2:

Círculo de energía (20 minutos)

Con el ejercicio siguiente se busca introducir a las/los participantes al tema de la trata de personas.

Se forman seis grupos. Se entrega a cada uno una imagen y dos preguntas (ver anexo 1). Los grupos discutirán durante tres minutos. Luego, compartirán sus respuestas.

El/la promotor/a precisará que:

- La trata consiste en privar a las personas de su libertad, desarraigándolas de sus familias o su entorno más cercano para explotarlas sexual o laboralmente, entre otras modalidades, como mendicidad infantil, y compra y venta de personas.
- Los casos que se observaron en las imágenes representan algunas de las modalidades de captación de niñas/os y adolescentes que pueden estar presentes en la comunidad.
- Por lo tanto, en esta sesión vamos a dialogar sobre este problema que afecta a muchas/os adolescentes y cómo prevenirlo.

Momento 3:

Descarga de energía. Ampliando el rango de juego (70 minutos)

Identificando situaciones de riesgo “Dilo con dibujos” (25 minutos)

- ◆ El/la promotor/a solicita que se mantengan en grupos y que en un papelote dibujen dos situaciones que hayan visto en la localidad, dos conductas de riesgo que exponen a mujeres y hombres y adolescentes a la trata de personas:

| Situaciones que exponen a riesgos a hombres adolescentes | Situaciones que exponen a riesgos a mujeres adolescentes |
|--|--|
| | |

- ◆ Con este ejercicio se busca dialogar con las/los adolescentes y alertarlos sobre las situaciones en la comunidad que pueden ponerlas/los en riesgo de trata.
- ◆ Los papelotes se exhiben en la sala. Se pide a los grupos que transiten por la sala y observen los detalles.
- ◆ Se ofrecen empleos con buenos sueldos, pocos requisitos, sin necesidad de experiencia. Generalmente son fuera del lugar de donde vives.
- ◆ Se ofrecen becas o estudios con todo pagado en otra ciudad o país, con muchas ventajas y sin mayores requisitos.
- ◆ Al usar las redes sociales, se contactan contigo personas que se hacen pasar por amables o que tienen poder para hacerte famosa/o.
- ◆ Una persona que tiene contacto contigo va ganando poco a poco tu confianza y luego te seducen para que vayas con ellos fuera de la ciudad, con promesas de casarse o vivir juntos con una buena situación económica.

El/la Promotor/a promoverá un espacio de conversación:

¿Qué situaciones de riesgo de trata observamos en la localidad? (escuchar las respuestas y hacer referencia a las imágenes)

¿Qué modalidades de captación y enganche usan los tratantes? (escuchar las respuestas y brindar ideas adicionales)

¿Qué pautas de autocuidado debemos tener frente a estas situaciones? (escuchar las respuestas y brindar ideas adicionales).

“No todo lo que brilla es oro” (20 minutos)

- ◆ Desconfiar de las personas que se conocen en las redes sociales
- ◆ No permitir que la persona con quien se sostiene una relación de pareja les quiera llevar fuera de tu ciudad bajo el pretexto de trabajar o estudiar.
- ◆ Considerar que en la mayoría de los casos el captor o reclutador es del mismo entorno social de la víctima, lo que genera la confianza necesaria para aceptar la oferta. Es importante estar en comunicación con nuestros padres/madres sobre lo que nos sucede y avisar a tiempo sobre las propuestas de otras personas.
- ◆ No creer en los ofrecimientos que no te piden mucho a cambio, y todo parece fácil y sencillo.
- ◆ El/la promotor/a pide formar grupos de cinco participantes y asignarse un nombre.
 - Pone sobre una mesa o carpeta seis tarjetas por el lado anverso (lado de la imagen completa, sin texto) (ver anexo 2). Los grupos deben escoger su tarjeta.
 - Cada grupo lee la situación de riesgo por la que atraviesa el personaje de la tarjeta y brindar una alternativa a esa situación: ¿Qué le recomendarías a...?
 - Posteriormente, los grupos presentan el caso y la alternativa formulada.

Nuevos conocimientos (25 minutos)

- ◆ El/la promotor/a elabora y comparte una breve presentación PPT sobre los temas siguientes:
 - La trata de personas con fines de explotación sexual de niñas/os y adolescentes
 - Modalidades de captación de los tratantes
 - Conductas de riesgo
 - Habilidades y actitudes para el autocuidado y el cuidado mutuo.

Reforzar con el video “Que la trata no te atrape”: <https://www.youtube.com/watch?v=aTzvbFWBECs>

El/la promotor/a destaca que muchas situaciones aparecen como oportunidades maravillosas y de solución a nuestros problemas o necesidades. Sin embargo, pueden encerrar un riesgo. Por ello, es necesario estar alertas siempre, no callar estas situaciones y buscar ayuda con personas o instituciones de confianza. Es recomendable brindar información sobre servicio del Chat 100.

Momento 4:

Reflexión teórica. Cosecha y cierre (15 minutos)

El/la promotor/a pega en la pared un arbolito y distribuye a cada participante piezas de papel en forma de frutos. Solicita que anoten en ellos: “Lo que más me agradó hoy...” “Hoy aprendí...” y “Me comprometo a...”.

Luego, lee los mensajes y describe el camino realizado, como un relato que cuenta todos los sucesos desde que se inició el taller hasta este momento.

ANEXO 1

Para el diálogo



¿Qué crees que sucede en esta escena y por qué? ¿Por qué ocurre esto?



¿Cómo definirías esta escena? ¿Qué nombre le pondrías?



¿Cómo definirías esta escena? ¿Con qué fines se realiza esta captación?

ANEXO 2

Para el diálogo

Tarjetas / Situaciones

| Anverso | Reverso |
|---|--|
|  | <p>María (13 años) Quiero un celular moderno y bonito, como el que tienen mis amigas del colegio. Juana me ha dicho que ella se lo compró porque salió con un señor que le dio plata. Creo que de esa forma lo podré tener facilito.</p>  |
|  | <p>Juan (14 años) Mi familia está pasando por un momento económico muy difícil y necesito ayudarlos. Vi un aviso en el poste de mi calle, ya averigüé con unos amigos y se gana buena plata. No le diré nada a mis papás.</p>  |
|  | <p>Maritza (16 años) Paul es mi enamorado. Hemos salido una vez y les dije a sus amigos que podían bailar conmigo. Ellos estaban tomados y yo me sentí incómoda. Todos los sábados salimos con sus amigos. Paul después me da dinero, dice que sus amigos le dan eso por bailar y tocarme.</p>  |

| Anverso | Reverso |
|---|---|
|  | <p>Clara (14 años) Mi tía vive en Lima. Me ha prometido ayudarme con mis estudios, pero debo ayudarla en su tienda. Estoy a punto de aceptar, pero he escuchado ahora que realmente no tiene una tienda, sino un bar. Recuerdo que me ha dicho que no dé muchos detalles a mis papás y que les diga que no se preocupen.</p>  |
|  | <p>Patricia (14 años) ¡Estoy feliz! He conocido a un chico lindo por Internet. Es muy detallista. Siempre me manda poemas y mensajes lindos. Sin embargo, estoy un poco preocupada porque me ha pedido fotos mías en ropa de baño y me insiste para conocerme pronto. Dice que soy muy linda y que como modelo podría ganar mucho dinero. ¡Qué emoción!</p>  |
|  | <p>Noelia (13 años) A veces me siento sola. Me provoca buscar en Internet con quién hablar. Hay varios chicos que me han mandado su solicitud de amistad y estoy aceptando a todos. Son divertidos y me dicen que “solo les interesa tener una buena amistad conmigo”.</p>  |



Bibliografía

Fovida (2003). Formando líderes para el cuidado de nuestra salud. Lima: MIMP.

MIMP (2014). Módulo de capacitación para la prevención del abuso sexual infantil. Lima: Yachay.

MIMP (2015). Mi Mejor amigo. Lima: PNCVFS
 USAID | PlanFam PASMO PSI (2015). Metodología lúdica para adolescentes en Salud Sexual y Reproductiva. Recuperado de http://www.osarguatemala.org/osartemporal/Archivos/PDF/201610/289_26.pdf

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Jr. Camaná 616, Lima - Perú

Teléfono: 626-1600

www.gob.pe/mimp

 /MimpPeru

 /MimpPeru

 /mimpperu

 /MimpTV



PERÚ

Ministerio
de la Mujer y
Poblaciones Vulnerables

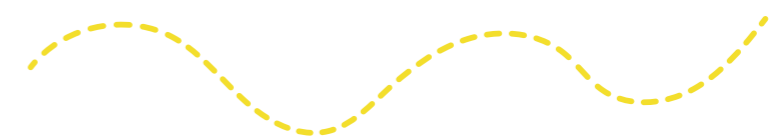


Módulo de
Talleres
para **padres y**
madres de
familia

Nivel
Secundaria

Estrategia
Educativa

Módulo de
Talleres
para **padres y**
madres de
familia



Nivel secundaria

**Estrategia
Educativa**

Índice

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Viceministerio de la Mujer

Programa Nacional Aurora

**Unidad de Prevención y Promoción Integral
frente a la Violencia Familiar y Sexual**

Revisión y priorización de contenido

- Gerardo Marín López
- María Tadeo Napán
- Nora Sánchez Silva
- Yaneth Llerena Arroyo
- Elva Cacñahuaray Suárez
- Cecilia Miranda Prieto

Diseño y diagramación

- Kattia Curi

| | |
|---|-----------|
| Presentación | 3 |
| ¿Cómo desarrollar las sesiones? | 4 |
| Sesión 1. Familias libres de violencia | 5 |
| Sesión 2. Cómo prevenir la violencia sexual | 11 |
| Sesión 3. Previniendo la trata de personas con fines de explotación sexual | 18 |
| Sesión 4. La sexualidad en la adolescencia | 22 |
| Sesión 5. Previniendo el embarazo adolescente | 29 |
| Bibliografía | 35 |

Presentación

Este material se ha elaborado en el marco de la intervención “Prevención de la violencia familiar y sexual, embarazo adolescente y Trata de personas con fines de explotación sexual en niñas, niños y adolescentes en instituciones educativas de la EBR del nivel secundaria”, con la finalidad que los (as) docentes a través del desarrollo de diversos temas y metodologías puedan comprender las causas y consecuencias de las diferentes manifestaciones de violencia y los factores de riesgo asociados que afectan en el bienestar de los (as) estudiantes. La comprensión en las(os) docentes les aportará en un adecuado conocimiento, percepción y actitud que conlleve a reducir la tolerancia social que incentivan o exacerban los actos de violencia hacia las mujeres, así como las niñas, niños y adolescentes.

La prevención de la violencia familiar y sexual y otros problemas asociados implica un proceso continuo de actualización de conocimiento y la adquisición de nuevas herramientas para generar una actitud reflexiva y crítica de los y las estudiantes sobre los actos de violencia, porque estas situaciones o expresiones de violencia que se ejercen hacia los y las estudiantes se han venido naturalizando o normalizando, pasando muchas veces desapercibidas.

Esperamos que este material aporte a los (as) docentes, pudiendo ser contextualizado y adaptado al entorno sociocultural, permitiendo profundizar los temas sobre la promoción del buen trato y la prevención de la violencia familiar y sexual, cuando se dialogue, reflexione o aborde con las familias y los (as) estudiantes, así como también dar pautas para saber qué hacer y donde buscar ayuda, cuando estemos frente a una persona víctima o se encuentra en situación de violencia.

En ese sentido, es importante que los integrantes de la comunidad educativa (directivos, docente, estudiantes y familias) conozcan y fortalezcan sus capacidades para prevenir la violencia familiar y sexual en sus instituciones educativas, de tal modo se promueve una convivencia respetuosa y saludable.

¿Cómo desarrollar las sesiones?


Para el desarrollo de las sesiones emplearemos los siguientes momentos claves:


| Momento cero | Bienvenida a las familias |
|-----------------|--|
| Primer momento | a) Animación: consiste en romper el hielo, activar, despertar el interés y preguntar: ¿cómo nos hemos sentido? |
| Segundo momento | b) Motivación: consiste en despertar el interés por el tema de la sesión y recoger los saberes previos. Esto se podrá hacer a través de preguntas motivadoras, la observación de imágenes, o cualquier otro elemento que sirva para introducir a las/los participantes al tema de la sesión. |
| Tercer momento | c) Apropiación: es el momento en el que se provee nueva información para que la/el participante la haga suya, analice, contraste con su experiencia previa, etc. Se puede emplear la exposición mediante PPT, videos, rotafolios, etc. La opción de trabajo en grupos también será útil para integrar elementos que surjan de la reflexión y el diálogo entre las/los participantes. |
| Cuarto momento | d) Transferencia: es el momento para poner en práctica las habilidades a una situación concreta. Se pueden emplear el análisis de casos, juego de roles, etc. |
| Quinto momento | e) Evaluación: momento de la síntesis, la evaluación de aprendizajes y satisfacción del grupo. Puede ser individual, en parejas o grupos, donde se responde preguntas elaboradas por el/la docente para evaluar el logro de los aprendizajes. |

Cada sesión tiene una duración de dos horas (120 minutos).

Sesión 1: Familias libres de violencia

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|--|
| RETO DE LA SESIÓN | A final de la sesión, las familias: <ul style="list-style-type: none"> Son conscientes de que es posible promover una convivencia familiar libre de violencia y que cumplen un rol en el bienestar de sus integrantes. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> La familia Funciones de la familia Situaciones difíciles que se presentan en la crianza de hijas/os adolescentes Diferencia entre crisis, conflicto y violencia Violencia familiar: qué es, tipos, factores de riesgo, consecuencias Cómo promover familias sin violencia |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> Las familias están conformadas por personas unidas por vínculos de consanguinidad, afinidad, adopción y/o afecto. Las familias cumplen cinco funciones: 1) afectiva, 2) de cuidado, 3) socializadora, 4) formadora, y 5) de protección económica. En las familias suelen surgir situaciones de crisis y conflictos que son una oportunidad para fortalecer la función integradora de la familia. |

| | |
|-----------------------------|---|
| |  <ul style="list-style-type: none"> • La violencia familiar afecta de manera negativa el clima familiar y vulnera los derechos de los integrantes de la familia. • Está probado que la violencia no es un medio para resolver conflictos. • Sí es posible promover familias libres de violencia |
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Papelotes, plumones, masking tape • Proyector multimedia, parlantes pequeños, música suave (opcional) |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • PPT, pelota de trapo |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 0:

Bienvenida y presentación de la sesión (5 minutos)

El/la docente tutor/a dará la bienvenida a las familias y explicará que en la sesión se abordará la temática “Cómo promover familias libres de violencia”.

Momento 1:

Círculo de energía (20 minutos)

Seguidamente pedirá al grupo de participantes ubicar sus sillas en forma de círculo, con el objetivo de generar un ambiente de confianza (mucho mejor si antes del ingreso podemos disponer las sillas de esa manera).

Luego, el/la docente pondrá una música suave e indicará a las/los participantes:

- ◆ “Vamos a tomarnos un tiempo para relajar nuestro cuerpo y mente de las presiones que enfrentamos a diario. Empezaremos estirando nuestros manos hacia arriba, intentando que las puntas de nuestros dedos toquen el cielo. A medida que lo hacemos vamos a tomar aire por la nariz. Mantendremos las manos arriba, estiradas, contando mentalmente 1, 2, 3, 4. Luego, lentamente bajaremos los brazos y los estiraremos a nivel horizontal. Los vamos bajando del todo, pero a medida que lo hacemos, botaremos el aire por la nariz”. Repetimos este ejercicio cuatro veces más.

- ◆ Luego el/la docente tutor/a pedirá que se mantengan en círculo y que cada quien

gire a la derecha, para colocar sus manos sobre los hombros de su compañera/o. “Ahora cada una/o ayudará al/la compañera/o a relajarse masajeando suavemente sobre sus hombros, mientras se dejan masajear por el compañero/a de atrás”. Sugerirá que cierren los ojos y se concentren en la música y en su propia relajación.

- ◆ Seguidamente, pedirá que vuelvan al círculo otra vez y que cada quien gire ahora hacia la izquierda, para hacer masajes al/la otra/o compañera/o.
- ◆ A continuación, pedirá que vuelvan a su posición inicial y den un fuerte aplauso. Preguntará a dos participantes: ¿Cómo te sentiste? ¿Harías tuyo este ejercicio cada vez que quieras relajarte?
- ◆ Finalmente, recomendará la importancia de estar atentas/os a las necesidades del cuerpo y la mente, y de encontrar paz y relax, frente a las situaciones que enfrentamos día a día.

Momento 2:

Motivación (10 minutos)

Luego, el/la docente tutor/a mostrará a las/los participantes la lámina 1 del PPT y les preguntará, anotando las opiniones en la pizarra:

- Al mirar estas imágenes, ¿qué se nos viene a la mente?*
- ¿Todas las familias son iguales?*
- ¿Qué une a los integrantes de una familia?*
- ¿Qué desune a los integrantes de una familia?*
- ¿La violencia familiar es un problema presente en la comunidad?*

Por ello, hoy hablaremos de las familias y sus funciones, que contribuyen en el bienestar y desarrollo de cada uno de sus integrantes, pero también hablaremos del problema de la violencia familiar y cómo promover familias libres de violencia.

Momento 3:

Apropiación (40 minutos)

El/la docente tutor/a realizará una exposición, empleando un PPT. En el abordaje de los diferentes temas promoverá el diálogo constante y la opinión de las/los participantes. Se sugiere emplear los ejercicios 1 y 2 (ver anexo 1).

Los temas planteados en el PPT son los siguientes:

- Las familias
- Funciones de las familias (se sugiere complementar con el ejercicio 1)
- Situaciones difíciles que se presentan en la crianza de hijas/os adolescentes y cómo abordarlas (se sugiere complementar con el ejercicio 2)
- Diferencia entre crisis, conflicto y violencia
- Violencia familiar: definición, tipos, factores de riesgo, consecuencias
- Cómo promover familias sin violencia

Momento 4:

Transferencia (30 minutos)

El/la docente pedirá que se formen grupos de tres integrantes para representar un juego de roles. Un integrante será el/la hija/o adolescente y las/los otras/os dos serán los adultos de la casa (padre, madre u otro familiar).

El/la adolescente planteará una situación que manifieste una conducta agresiva, mientras que las personas adultas abordarán esta situación mediante conductas o acciones que no ejerzan violencia. Luego, compartirán su representación.

El/la docente tutor/a brindará unos consejos finales para el abordaje de estas situaciones. Asimismo, les recordará la importancia de tener presente los distintos actos de violencia y empezar diariamente a generar el diálogo, expresar afecto y escuchar a los integrantes de su familia (ver anexo 2).

Momento 5:

Momento 5: Evaluación (20 minutos)

El/la docente tutor/a pedirá a las/los participantes que se pongan de pie y se ubiquen en círculo. Luego, explicará que se realizará un repaso de lo aprendido en la sesión. Formulará preguntas y les tirará una pelota. La persona que reciba la pelota debe contestar la primera pregunta. Luego esta persona tirará la pelota a otra/o compañera/o, quien deberá responder la pregunta, y así sucesivamente (ver preguntas en el anexo 3).

ANEXO 1

Ejercicios que puede aplicar el/la docente tutor/a

Ejercicio 1: "Mi papá/mi mamá"

Pida dos voluntarias/os (de preferencia una mamá y un papá). A cada uno le planteará lo siguiente:

- Docente-tutor: "Imagine que usted es en este momento su hija/o adolescente. ¿Cómo se llama usted ahora?"
- Mamá/papá: (Debe decir el nombre de su hija/o)
- Docente-tutor: "Entonces (dice el nombre del hijo/a), hágame ahora sobre tu mamá/papá. ¿Cómo se llama ella/él? ¿Cuántos años tiene? ¿A qué se dedica? ¿Cuál es el momento más bonito que recuerdas con él/ella?"

Ejercicio 2: "Abordando situaciones difíciles"

El/la docente tutor/a promoverá una lluvia de ideas, hará las siguientes preguntas a la audiencia y anotará en la pizarra o papelotes las respuestas que surjan:

1. ¿Qué situación difícil se presenta en casa con su hija/o adolescente?
2. ¿Cómo nos sentimos como madres/padres/cuidadores ante esa situación difícil?
3. ¿Cómo solemos reaccionar ante estas situaciones?
4. ¿Cómo nos sentimos luego?
5. ¿Cómo se sentirán nuestras hijas/os?
6. ¿Será posible abordar estas situaciones de una forma no violenta?

ANEXO 2

Consejos

La madre, el padre o las personas adultas a cargo de la crianza de hijas/os adolescentes pueden seguir los siguientes consejos para abordar conflictos sin ejercer violencia:

- Póngase de pie, respire y expire cinco veces, camine, cálmese.
- Evite usar palabras hirientes.
- Recuerde que la violencia no es una forma de resolver conflictos.
- Abrace a su hija/o adolescente.
- Reconozca, valore y refuerce en su hija/o conductas positivas.
- Reconozca siempre sus logros.
- Bríndele tiempo de escucha y afecto, antes de juzgarla/o.

ANEXO 3


Aprendizajes y compromisos

1. Mencione dos funciones de la familia.
2. Los gritos e insultos, ¿son formas de violencia?
3. ¿Cómo podemos resolver los conflictos en casa?
4. ¿Cómo podemos abordar situaciones difíciles con nuestros hijos adolescentes?
5. ¿Qué recomendaciones nos llevamos hoy para ser mejores familias?
6. ¿Cómo te sentiste en la sesión de hoy?
7. ¿Cuál sería el compromiso que asumas en adelante contigo misma/o?
8. ¿Cuál sería el compromiso que asumas con tu hija/o adolescente?



Sesión 2: ¿Cómo prevenir la violencia sexual?

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|---|
| RETO DE LA SESIÓN | <p>A final de la sesión, las familias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen las formas de violencia de violencia sexual y cómo estar prevenidos. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Violencia sexual: definición, formas de violencia sexual y consecuencias de la violencia sexual • Abuso sexual en niños, niñas y adolescentes • Cómo prevenir la violencia sexual contra niñas/os y adolescentes |
| IDEAS FUERZA | <div style="background-color: #e0f2f1; padding: 10px; border-radius: 10px;">  <ul style="list-style-type: none"> • La violencia sexual es una de las formas más severas de violencia que afectan a las personas en la vida cotidiana en el ámbito privado y el espacio público. • La violencia sexual muchas veces se da entre miembros de la familia y personas de confianza, entre conocidos y extraños. Puede ocurrir en el hogar, la familia, la calle, los espacios de recreación, el trabajo, la escuela, entre otros. • En casi todos los casos las víctimas son especialmente las mujeres, niñas/os y adolescentes • La violencia sexual toma diferentes formas, a veces sutiles y eso hace que sea difícil reconocerla, lo que produce experiencias traumáticas y serios problemas emocionales. • Existen falsas creencias (mitos) sobre la violencia sexual que impiden visibilizarla como un problema grave. • Para prevenir la violencia sexual debemos fortalecer la autoestima de nuestras/os hijas/os, promover la comunicación y confianza, brindarles afecto y seguridad, enseñarles a cuidar su cuerpo, enseñarles a comunicar si están en riesgo o peligro, escuchar y atender sus dudas y miedos, no silenciar estas situaciones. </div> |

| | |
|-----------------------------|--|
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Papelotes, plumones, masking tape • Proyector multimedia y laptop o PC • Tarjetas con nombres de animales, de acuerdo con el número de participantes, para la formación de grupos (anexo 1) • Hoja con las situaciones de violencia |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Presentación en PowerPoint |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 0:

Bienvenida y presentación de la sesión (5 minutos)

El/la docente tutor/a dará la bienvenida a las familias y explicará que en la presente sesión se abordará contenidos e información relacionado con "Cómo prevenir la violencia sexual".

Momento 1:

Bienvenida y presentación de la sesión (5 minutos)

Decimos que se iniciará la dinámica "El zoológico". Para ello, se debe hacer tarjetas con nombres de animales según el número de participantes, de tal modo que se formen grupos.

Luego, el/la docente indica: "Se entregará a cada participante una tarjeta con el nombre de un animal. Una vez que todas/os tengan la tarjeta y hayan reconocido al animal que les ha tocado,

deben recordar qué sonidos, gestos, gemidos o ruidos realiza este animal para comunicarse y encontrarse con su grupo".

A continuación, decimos:

"A la voz de tres busquen a sus compañeras/os y anímenlas/os a que realicen la imitación del animal, de tal modo que se junten entre sí". Damos unos minutos para que conversen realizando los gestos, gemidos o ruidos del animal.

Finalmente, pedimos a los grupos quedarse en el lugar y den un fuerte aplauso por el juego realizado.

Explicamos que con este ejercicio queremos representar que muchas veces nos es difícil escucharnos entre madres, padres e hijas/os. Y más aún, si tenemos problemas en la casa, la calle o el colegio, nos cuesta decirlo. Esto puede deberse a la falta de tiempo, los deberes en casa, a que pensamos que nos juzgarán si decimos algo, o por otros motivos. Preferimos callarnos si nos ha pasado algo que afecta nuestra vida, especialmente relacionado con la violencia sexual, por lo que en esta sesión vamos a reflexionar sobre este tema.

Momento 2:

Motivación (20 minutos)

Pedimos a los grupos que dibujen una flor en un papelógrafo y luego que imaginen que su flor tiene vida. Después se les preguntará, anotando las ideas en el mismo papelógrafo:

*¿Cómo ven su flor?
¿Qué sentiría si alguien le toca las hojas?
¿Cómo reaccionaría si le tocan el tallo?
¿Qué sentiría si tocan la raíz?*

Luego, preguntamos: ¿Cómo se sintieron durante el ejercicio? ¿Creen que la situación de la flor puede pasarles a nuestras hijas/os?

Explicamos que niñas/os y adolescentes muchas veces se encuentran en situaciones de riesgo de violencia y una de ellas es la violencia sexual.

La violencia sexual se manifiesta en diferentes formas, en ocasiones tan sutiles que hace difícil reconocerla. Se puede producir en los hogares o en la calle, como una experiencia traumática. La víctima suele silenciar la situación y no se la cuenta nadie. Esto ocasiona serios problemas emocionales en niñas/os y adolescentes.

Por ello, hoy hablaremos en esta sesión sobre las diferentes manifestaciones de violencia sexual y cómo prevenirla.

Momento 3:

Apropiación (40 minutos)

Realizamos la exposición del tema empleando el PowerPoint. Promoveremos la reflexión, el diálogo y el intercambio de opiniones de las/los participantes.

Los temas planteados en la presentación del PowerPoint son los siguientes:

1. Violencia sexual

- Definición
- Formas: abuso sexual, hostigamiento sexual, explotación sexual infantil, acoso sexual en espacios públicos
- Consecuencias

2. Abuso sexual en niñas/os y adolescentes

- Tipos
- Quién es el abusador
- Dónde puede estar el abusador
- Factores de riesgo de una situación de abuso
- Mitos sobre el abuso sexual
- Cómo prevenir la violencia sexual contra niñas/os y adolescentes

Momento 4:

Transferencia (30 minutos)

Explicamos a los grupos que se les entregará una hoja con diferentes situaciones y enunciados (ver anexo 2), para que identifiquen marcando con un aspa o equis (X) cuáles son formas de violencia sexual que afectan a niños, niñas y adolescentes o cuáles son creencias falsas respecto a la violencia sexual.

Una vez culminado el ejercicio, pedimos voluntarias/os para compartir sus ideas. Se debe leer en voz alta, tratando de identificar las situaciones.

Seguidamente, indicamos que se abordará el tema del abuso sexual como una de las formas de violencia más severas que afectan a niñas/os y adolescentes, a través de la presentación del video "Caricias falsas: el secreto de Nico" (12 min).

Una vez culminado el video, se pregunta lo siguiente y se toman en cuenta las opiniones:

¿Qué sintieron al ver la historia?
 ¿Qué opinión tienen de la familia de la historia?
 ¿Qué hacía el tío para acercarse a Nico?
 ¿Qué harían ustedes ante una situación como esta?

Promovemos un espacio de diálogo expresando que el abuso sexual es una manifestación de violencia sexual especialmente en niñas/os y adolescentes. Debemos estar atentos y escuchar a nuestras/os hijas/os.

Para ello, brindamos información sobre algunas formas de abuso sexual que pueden ser reconocidas por las madres y los padres y madres:

1. Insinuaciones que una persona hace a un/a niña/o o adolescente y que puede hacerle sentir vergüenza, susto o confusión.
2. Palabras o gestos relacionados con la actividad sexual o con los órganos genitales.
3. Tocamientos, besos o caricias obscenas en diversas partes del cuerpo de la niña/o o adolescente, aun cuando esto se realice con el supuesto consentimiento de la víctima.
4. Rozamientos del cuerpo del/la niño/a o adolescente con los órganos sexuales de la persona abusadora.

Momento 5:

Evaluación (10 minutos)

Iniciamos pegando en la pizarra los carteles Sí y NO (ver anexo 3). Decimos a las/los participantes que daremos lectura a un listado de preguntas relacionadas con el tema de la sesión.

Solicitamos que por cada pregunta se tomen un tiempo para responder. Asimismo, deberán indicarnos el lugar en que pegaremos o colocaremos cada tarjeta: debajo del cartel del Sí o debajo del NO.

ANEXO 1

Tarjeta de animales (para formar grupos)



ANEXO 2

Hoja de situaciones de violencia (trabajo grupal)

| Situaciones | Marque con una "X" las situaciones que sí representan una forma de violencia sexual. |
|--|--|
| 1. En una combi un hombre empieza a tocar su rodilla con la de una niña. | |
| 2. Un hombre que invita dulces a un niño, porque dice que lo quiere. | |
| 3. Dos amigos caminando en la calle. | |
| 4. Un amigo de la familia siempre acaricia el cabello y le dice que es bonita a la hija menor. | |
| 5. Un amigo le dice a un niño que se siente en sus piernas. | |
| 6. Un niño está solo y un hombre lo invita a subir a su carro o moto para llevarlo. | |
| 7. Un padre que le dice a su hijo que lo quiere. | |
| 8. Un hombre le pide a una niña que le toque sus genitales. | |
| 9. Una pareja de enamorados caminan abrazados. | |

| ¿Creencias falsas o realidad? | Marque con una "X" aquellas creencias falsas |
|--|--|
| 1. La mayoría de agresiones sexuales solo ocurre cuando hay pobreza. | |
| 2. La violencia sexual es cometida por extraños. | |
| 3. No es violación si las personas involucradas se conocen. | |

ANEXO 3

Aprendizajes y compromisos

SI

NO

La violencia sexual ocurre cuando alguien fuerza o manipula a otra persona para realizar una actividad sexual no deseada sin su consentimiento.

Las caricias o tocamientos no deseados es una forma de violencia sexual.

Toda persona debe reconocer que cualquier acto de violencia vulnera sus derechos debe ser denunciado.

Ante un hecho de violencia sexual en la familia se debe guardar silencio y no denunciar por el bien de la familia.

El Centro de Emergencia Mujer del MIMP, la Policía y el Poder Judicial son servicios a los que se puede acudir ante un caso de violencia sexual.

El abuso sexual solo le ocurre a las personas mayores.

Las mujeres saben cuidarse solas y no necesitan apoyo de los demás.

La comunicación, la expresión de afecto y la confianza en la familia nos ayudan a prevenir la violencia sexual en nuestras/os hijas/os.

El abuso sexual, el acoso sexual, explotación sexual infantil y la violación sexual son formas de violencia sexual.

Solo las mujeres jóvenes y bonitas son víctimas de violencia sexual.


Nuestro compromiso es brindar afecto y protección a nuestras/os hijas/os frente a cualquier tipo de violencia.

La violencia sexual contra adolescentes solo es cometida por personas extrañas.

Sesión 3:

Previniendo la trata de personas con fines de explotación sexual

| | |
|-----------------------------|---|
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Papelotes, plumones, masking tape • Video "Somos libres, seámoslo siempre" |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • PPT, anexos • Pañuelo, moneda |

| 1. FICHA DE LA SESIÓN | |
|--------------------------------|--|
| RETO DE LA SESIÓN | <p>A final de la sesión, las familias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tienen nociones sobre la trata con fines de explotación sexual en niñas/os y adolescentes, y de cómo prevenir situaciones de riesgo en las/los estudiantes. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Definición de la trata de personas • Elementos de la trata de personas: conductas, medios y fines • Tipos de trata • Trata de personas con fines de explotación sexual de niñas/os y adolescentes • Acciones del Estado frente a la trata • Línea de ayuda frente a la trata de personas |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> • La trata de personas es uno de los delitos más graves y una forma de violencia esclavizante. • Los/las niñas/os y adolescentes son más vulnerables a la trata de personas con fines de explotación sexual. • Existe la línea de ayuda 1818 opción 1 frente a la trata de personas. • Los CEM brindan atención gratuita frente a la trata de personas con fines de explotación sexual. |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 0:

Bienvenida y presentación de la sesión (10 minutos)

El/la docente tutor/a dará la bienvenida a las familias y explicará que en la sesión se abordará la temática de trata de personas.

Momento 1:

Círculo de energía (20 minutos)

"Los refranes"

Se elige cinco refranes para formar los grupos (ver anexo 1). Se recorta cada refrán en tarjetas poniendo tantas palabras o grupos de palabras como personas haya en cada grupo.

Se entrega una tarjeta al azar a cada persona y explica la tarea:

◆ Son refranes conocidos. Cada uno tiene una palabra o grupo de palabras.

◆ Deben identificar el refrán y buscar a las personas que tienen las palabras que faltan. Una vez completado el refrán, quedan conformados los grupos para el trabajo a realizar (grupo 1, grupo 2, etc.).

Momento 2:


Motivación (30 minutos)

El /la docente indica que se abordará el tema de trata de personas mediante la exposición del video "Somos libres, seámoslo siempre" (10 minutos).

Observaciones:
Se detiene el video en la pregunta:
¿Qué puedo hacer?

Pedimos que presten atención y que tomen apuntes, ya que posteriormente tendrán que realizar un trabajo en grupo.

Luego, se entrega a cada grupo las siguientes preguntas (ver anexo 2):

- 
1. ¿Por qué todos no somos libres?
 2. ¿Cuándo un ser humano es esclavizado?
 3. ¿Cuáles son los factores que facilitan la trata?
 4. ¿Cuáles son las modalidades más usadas para la trata de personas?
 5. ¿Quiénes son más vulnerables a la trata de personas con fines de explotación sexual?

Después solicitamos a cada grupo que responda oralmente dos preguntas, dependiendo el número total de participantes.

Momento 3:

Apropiación (20 minutos)

Exposición-diálogo:

El/la docente realizará una presentación-diálogo con respecto a la trata de personas, sus elementos y las acciones desde el Estado mediante un PPT.

Momento 4:

Transferencia (30 minutos)

Acciones estratégicas: ¿Cómo?

- ◆ El/la docente expresa que ahora que conocemos el problema de la trata de personas preguntamos: ¿Cómo pueden evitar que la trata no los atrape? Colocamos un papelote en la pizarra con el dibujo de un árbol y lo llamaremos "El árbol de las propuestas".

Entregamos a cada grupo dos tarjetas metaplán y pedimos que en ella escriban sus propuestas y las peguen en el árbol.

Plenaria:

- ◆ Se realiza un proceso de reflexión a través de las respuestas y presentamos el video con los 0,44 segundos restantes.

Momento 5:

Evaluación (10 minutos)

Evaluación: "El zorro y la gallina"

- ◆ Se trata de pasarse un pañuelo (zorro) y una moneda (gallina) de mano en mano sin dejar que se alcance la persona que se queda con ambos en la mano responderá una pregunta.
- ◆ Se pide a las/los participantes que se coloquen en círculo, de pie y con las manos atrás. Se entrega un pañuelo a cualquier miembro indicando que es el zorro. Se entrega una moneda a una persona a cuatro lugares de distancia del que tiene el pañuelo y se indica que es la gallina.

Cuando se dé la señal el pañuelo y la moneda deben pasar de mano en mano por detrás y en la misma dirección. Si el zorro alcanza la gallina, la persona que se quede con los dos objetos debe responder una pregunta.

ANEXO 1

Refranes

*Con orden y medida pasarás bien la vida
A quien mucho miente le huye la gente
No es oro todo lo que reluce
Cuando el río suena es porque piedras trae
A las diez en la cama estés y mejora antes que después.*

ANEXO 2

Preguntas

¿Qué es la trata de personas?

¿Cuál es el principal fin de la trata de personas?

Menciona un mito sobre la trata de personas. (la pregunta se puede repetir tres veces)

Menciona una modalidad sobre la trata de personas (la pregunta se puede repetir tres veces)


¿Cuál es la línea a la que se puede acudir para denunciar casos de trata?

¿Cuáles son los mecanismos de control?

Sesión 4:

La sexualidad en la adolescencia

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|--------------------------------|--|
| RETO DE LA SESIÓN | <p>A final de la sesión, las familias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocerán los cambios biológicos y psicológicos que operan en la adolescencia. La sexualidad es un eje importante. • Tendrán pautas para orientar a sus hijas/os en cómo enfrentar los cambios y hacer frente a las presiones de su entorno. |
| CONTENIDOS DE LA SESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • La sexualidad • Cambios en la adolescencia • Sexualidad con responsabilidad • Orientación de madres y padres hacia hijas/os adolescentes |
| IDEAS FUERZA |  <ul style="list-style-type: none"> • La sexualidad es propia del ser humano, generadora de relaciones sociales y vínculos afectivos entre las personas, desde el nacimiento hasta la muerte. • La sexualidad se expresa a través de los afectos, la intimidad, el amor, la reproducción, la familia, las relaciones con los demás y los roles. Se expresa de manera diferente entre varones y mujeres. |

| | |
|-----------------------------|--|
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Papelotes, plumones, masking tape • Tarjeta grande u hoja para el trabajo en grupos |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Anexo 1: Nombres de animales: gato, gata, león, leona, perro, perra, elefante, elefanta, caballo, yegua, gallo, gallina, entre otros • Anexo 2: Hoja con las situaciones • Anexo 3: Hoja de casos |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 0:

Bienvenida y presentación de la sesión (15 minutos)

Conforme llegan las/los participantes, el facilitador les brinda la bienvenida a través de un saludo afectuoso y les va colocando una tarjeta con su primer nombre.

Se reparten al azar. Pueden estar dentro de una cajita previamente doblados. Los animales podrían ser: gato, gata, león, leona, perro, perra, elefante, elefanta, caballo, yegua, gallo, gallina, entre otros.

Luego, las/los participantes buscarán a su pareja en el grupo, sin hablar, solo emitiendo los sonidos característicos del animal que les correspondió.

Una vez que todas/os se han emparejado se realiza el análisis:

Momento 1 y 2:

Animación y motivación (15 minutos)

Dinámica: Cuerpos expresivos

La/el facilitador/a prepara previamente en papeles pequeños los nombres de animales, teniendo en cuenta que sean de ambos sexos y que alcancen para todas/os las/los participantes.

*¿Qué pasó?
¿Fue fácil encontrar a la pareja en todos los casos?
¿Se comportan de manera diferente los animales de diferentes sexos?
¿Qué pasa con las personas?
¿La categoría de masculino, varón, qué significa?
¿La categoría de femenina, mujer, qué significa?
Se aplican estas categorías a los animales.*

Recogemos los comentarios de madres y padres y los anotamos, reforzando el concepto de ¿qué es la sexualidad?

La sexualidad

Es propia del ser humano, generadora de relaciones sociales y vínculos afectivos entre las personas, desde el nacimiento hasta la muerte.

Asimismo la sexualidad se expresa a través de los afectos, la intimidad, el amor, la reproducción, la familia, las relaciones con los demás y los roles, y se expresa de manera diferente entre varones y mujeres.

Momento 3:

Apropiación (40 minutos)

Cambios que se producen en el ciclo de vida.

La/el facilitador divide al grupo en cuatro subgrupos y menciona a las/los participantes que recuerden cuáles fueron esos cambios que notaron en sus hijos/as cuando pasaron de ser niñas/os a adolescentes. Se les menciona que cada grupo trabajará un aspecto en particular de estos cambios.

*Subgrupo 1: En su cuerpo. En sus intereses.
Subgrupo 2: En sus ideas sobre las cosas que lo rodean.
Subgrupo 3: En las relaciones con su familia.
Subgrupo 4: En la relación con sus compañeros y las personas del sexo opuesto.*

Se les entrega una hoja con la situación (ver anexo 2), papelotes y plumones para que en un plazo de 10 minutos escriban los principales cambios.

Al final del tiempo se pide que mediante la técnica del museo lean las conclusiones. Se inicia el diálogo, teniendo en cuenta interrelacionar los cambios planteados de todos los subgrupos, visualizando que estos cambios no suceden de manera aislada, sino como un todo que sucede articulado y unido dando paso a que las/los adolescentes tengan conductas, intereses, actitudes y formas de pensar diferentes a cuando eran niñas/os. Esto es algo de lo que toda madre y todo padre de familia debe ser consciente y buscar adaptarse a estos cambios.

Momento 4:

Transferencia (40 minutos)

La sexualidad en la adolescencia

A partir de lo encontrado por los grupos, se hace la reflexión con los padres y madres de familia de si cuando fueron adolescentes también fue complicado adaptarse a estos cambios o si a sus familias les costó trabajo atravesar esta etapa.

A partir de lo encontrado por los grupos, se hace la reflexión con los padres y madres de familia de si cuando fueron adolescentes también fue complicado adaptarse a estos cambios o si a sus familias les costó trabajo atravesar esta etapa.

Con esta reflexión se busca que las/los participantes relacionen que si bien las reacciones o la forma en que se dan los cambios, en ambos procesos (padres y madres y de sus hijas/os) se da una situación común, que es el adaptarse a lo nuevo y enfrentar lo que el entorno nos plantea. Uno de estos aspectos es el ejercicio de la sexualidad, ya que el descubrimiento de nuevas sensaciones y sentimientos hacia nosotras/os y hacia las/los demás.

Para entender esto, planteamos que les entregaremos unos casos o situaciones cotidianas, para que puedan opinar sobre ellos.

Se mantienen los grupos ya formados. A cada grupo se les entrega un caso y una tarjeta donde colocarán sus respuestas (ver anexo 3).

Cada grupo tendrá 10 minutos para responder esas preguntas en la tarjeta. En plenaria se pueden compartir.

Al final, la/el facilitador/a dará la explicación a madres y padres sobre la importancia de hablar con nuestras/os hijas/os sobre asumir su sexualidad con responsabilidad. Al tomar decisiones deben estar libres de presiones y elegir lo que realmente quieren. Es importante que evalúen la posibilidad de posponer su inicio sexual de ser necesario. Si en caso decidan iniciarse sexualmente estén seguras/os de ello, deben tomar las precauciones pertinentes.

Es bien conocido que hoy un considerable número de adolescentes inician sus relaciones sexuales en la etapa de enamoramiento. Ello no debe convertirse en una verdad absoluta para esta etapa de su desarrollo.

Debemos informarlos, fortalecer su autoestima y buscar que expresen siempre lo que piensan y sienten de forma asertiva.

Momento 5:

Evaluación (10 minutos)

Luego del diálogo anterior, cerramos la sesión planteando una pregunta de reflexión al grupo:

¿Qué necesitamos como madres y padres frente a la necesidad de orientación en temas de sexualidad con nuestras/os hijas/os?

Pedimos que nos digan en una sola frase la respuesta a esta pregunta.

Al final de la sesión, la/el facilitador refuerza la sesión con las siguientes ideas fuerza:

- *La adolescencia es una etapa de cambios en la cual debemos adaptarnos como familia y ayudar a nuestras/os hijas/os a que también se ajusten a estos cambios.*
- *La comunicación libre, espontánea y asertiva es la más indicada para tratar temas de sexualidad con nuestras/os hijas/os.*
- *Debemos brindar información concreta, pertinente y de acuerdo con la edad en temas de sexualidad a nuestras/os hijas/os.*
- *Debemos procurar que nuestras/os hijas/os evalúen la opción de retrasar su inicio sexual.*

ANEXO 1

Tarjeta de animales

GATO



GATA



LEÓN



LEONA



PERRO



PERRA



ELEFANTE



ELEFANTA



CABALLO



YEGUA



GALLO



GALLINA



ANEXO 2

Hoja de situaciones

| | |
|--|--|
| Subgrupo 1: En su cuerpo. En sus intereses. | |
| Subgrupo 2: En sus ideas sobre las cosas que lo rodean. | |
| Subgrupo 3: En las relaciones con su familia. | |
| Subgrupo 4: En la relación con sus compañeras/os y las personas del sexo opuesto. | |

ANEXO 3

Casos

Caso 1

Lucy y Rafael tienen 16 años y son enamorados. Han llegado a la casa de Rafael para hacer una tarea. Al rato suena el teléfono. Es su mamá y le dice a Rafael que llegará tarde, en una hora más o menos. Rafael se vuelve hacia Lucy y la abraza diciendo: "Tenemos una hora para estar solos. Él trata de besarla y ella se resiste".

Discusión: ¿Por qué es tan importante para Rafael que tengan relaciones sexuales? ¿Cómo se siente Lucy? ¿Puede pensar otras formas de decir "no" sin perder a su enamorado?

Caso 2

Jorge es un adolescente de 13 años y desde hace un par de meses se muestra muy callado. Pasa largo tiempo en su cuarto con la puerta cerrada. Cuando en su casa le preguntan por qué tiene esa actitud, refiere que “quiere su privacidad y espacio”. Sus padres están muy preocupados por sus actitudes y piensan llevarlo a un/a psicóloga/o.

Discusión: ¿Qué crees que está pasando con Jorge? ¿Es probable que esté descubriendo su cuerpo y se esté masturbando? ¿La preocupación de su familia es comprensible? ¿Crees que esto también pasa con la adolescente mujer?

Caso 3

Sandra y Rogelio ya llevan un mes de enamorados y van a verse para celebrar su primer mes, Sandra supone que tendrán relaciones sexuales, pero cuando se encuentran se da cuenta de que él no quiere, por lo menos hasta que se conozcan mejor. Ella cree que él es un tonto, ya que piensa que “todos lo hacen” y ella le insiste.

Discusión: ¿Cómo crees que se siente Rogelio al ser presionado para tener relaciones sexuales sin querer? ¿Cuál sería otra forma de decir “no” sin sentirse tonto o avergonzado? ¿Por qué es tan importante para Sandra tener relaciones sexuales con él?

Caso 4

Alberto es un adolescente tímido e introvertido de 17 años. Cursa el quinto año y a la fecha no ha tenido enamorada. Sus amigos lo molestan mencionándole que es homosexual porque no tiene enamorada y de seguro nunca ha tenido contacto alguno con una mujer.

Discusión: ¿Cómo crees que se siente Alberto al ser molestado por no haber tenido una enamorada?, ¿Cómo debería reaccionar ante estas suposiciones de que es homosexual? ¿Por qué es tan importante para los varones tener una pareja o relaciones sexuales?

Sesión 5: Previniendo el embarazo adolescente

1. FICHA DE LA SESIÓN

| | |
|---------------------------------------|--|
| <p>RETO DE LA SESIÓN</p> | <p>A final de la sesión, las familias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Han identificado las causas del embarazo en adolescentes. • Han analizado los diversos factores presentes alrededor del embarazo en adolescentes. • Tienen nociones para orientar a sus hijas/os para prevenir un embarazo temprano. |
| <p>CONTENIDOS DE LA SESIÓN</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Embarazo adolescente • Factores de riesgo • Factores protectores para prevenir un embarazo adolescente • Consecuencias • Rol de la familia frente al embarazo adolescente |
| <p>IDEAS FUERZA</p> |  <ul style="list-style-type: none"> • El embarazo adolescente es una condición especial que afecta a adolescentes mujeres y varones, por lo cual es importante que las familias fortalezcan factores protectores a fin de prevenirlo. • Es importante que las familias transmitan mensajes claros y precisos a los/las hijas/os acerca de cómo vivir su sexualidad y de lo importante de tomar decisiones que van a afectar su vida futura. |

| | |
|-----------------------------|--|
| TIEMPO | 2 horas (120 minutos) |
| EQUIPOS Y MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Equipo multimedia • Papelotes, plumones, masking tape • Hojas bond • Lapiceros |
| RECURSOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Anexo 1: Dibujos e ilustraciones • Video: https://www.youtube.com/watch?v=2pOcfLi8xY • También puede ser descargado del siguiente enlace: https://drive.google.com/file/d/0BwyWPEbYh48UaDZEczYzdE8xLUU/view?usp=sharing |

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Momento 0:

Bienvenida y presentación de la sesión (10 minutos)

Conforme llegan las/los participantes, la/el facilitador les brinda la bienvenida a través de un saludo afectuoso y les coloca una tarjeta con su primer nombre.

Momento 1 y 2:

Animación y motivación (30 minutos)

¿Por qué se embarazan las/los adolescentes?

Se presenta a las/los participantes una serie de imágenes de adolescentes embarazadas (podemos imprimir las imágenes o pasarlas a través de imágenes) (ver anexo 1).

Una vez que el grupo ha visionado las imágenes, se pide que den su opinión. ¿Cuáles consideran que son las causas por las cuales las/los adolescentes se embarazan?

La/el facilitador anota las respuestas en un papelote o la pizarra.

Con las respuestas obtenidas, se busca señalar las que coincidan y resaltar que cuando se da un embarazo en la adolescencia, la responsabilidad es de ambos.

Momento 3:

Apropiación (60 minutos)

Embarazo adolescente

Luego de tener alguna claridad sobre las causas del embarazo en adolescentes, les presentamos un video sobre el tema, a través del cual analizarán los elementos que ocurren en el embarazo en adolescentes.

La/el docente reflexionará con madres y padres sobre lo que observaron y sintieron durante la emisión del video. Se forman cuatro grupos y se les entrega una pregunta:

Grupo 1: Factores de riesgo o causas que influyen para que se produzca el embarazo durante la adolescencia
Grupo 2: Factores protectores ante la posibilidad de un embarazo en la adolescencia
Grupo 3: Consecuencias del embarazo adolescente: en ella y en él
Grupo 4: ¿Cuál debe ser el rol de la familia en un caso de embarazo con nuestra/o hija/o adolescente?

A través de la técnica del museo, las/los participantes leen las conclusiones de los grupos.

La/el facilitador refuerza las conclusiones de los grupos citando las imágenes del video.

Momento 4:

Evaluación (20 minutos)

Para cerrar la sesión se entrega una hoja bond A4 a cada participante. Se pide que escriban una carta breve dirigida a su hija/o debido a que se han enterado de que van a ser madres o padres adolescentes.

Se les da un promedio de 10 minutos para elaborar su carta. Al final del tiempo se pide algún/a voluntaria/o que quiere compartir su carta.

Luego de escuchar a dos o tres participantes, se reflexiona sobre la importancia de transmitir mensajes claros y precisos a nuestras/os hijas/os acerca de cómo vivir su sexualidad, y de lo importante de tomar decisiones que afectarán su vida futura.

Se cierra la sesión sugiriéndoles que entreguen su carta a sus hijas/os y a partir de ella hablen del tema.

ANEXO 1

Ilustraciones y fotos



Bibliografía



Fovida (2003). Formando líderes para el cuidado de nuestra salud. Lima: MIMP.

MIMP (2014). Módulo de capacitación para la prevención del abuso sexual infantil. Lima: Yachay.

MIMP (2015). Mi Mejor amigo. Lima: PNCVFS
USAID | PlanFam PASMO PSI (2015). Metodología lúdica para adolescentes en Salud Sexual y Reproductiva. Recuperado de http://www.osarguatemala.org/osartemporal/Archivos/PDF/201610/289_26.pdf

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Jr. Camaná 616, Lima - Perú

Teléfono: 626-1600

www.gob.pe/mimp

 /MimpPeru

 /MimpPeru

 /mimpperu

 /MimpTV