UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

UNIDAD AJUSCO.

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.

TESINA:

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: UNA ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA. (PROPUESTA PARA MESTROS Y MAESTRAS)

PRESENTA: MARGARITA FIGUEROA SEGURA.

FEBRERO 2005.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. 1

I INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

1.1 ¿Qué es la integración educativa? 6

1.1.1 Antecedentes. 9
1.1.2 Fundamentos filosóficos. 16
1.1.3 Principios generales. 18
1.1.4 El papel de los y las docentes en el proceso de la integración educativa. 19

1.2 Políticas de la integración educativa. 21

1.2.1 Política Internacional. 21
1.2.1.1 Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. 21
1.2.1.2 La UNESCO y los cuatro pilares de la educación. 24
1.2.1.3 Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y Marco de Acción. 28
1.2.1.4 Marco de Acción de Dakar. Educación Para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. 29

1.2.2 Política Nacional. 29
1.2.2.1 Artículo 41 de la Ley General de la Educación. 29
1.2.2.2 El Programa Nacional de Educación 2001- 2006. 31
1.2.2.3 Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. 33

1.2.2.4 La Perspectiva de Género en la Integración Educativa. 33

1.3 Las necesidades educativas especiales. 37

1.3.1 Definición, implicaciones y características. 37
1.3.2 Su integración al aula regular. 40
1.3.3 Las adecuaciones curriculares. 42
1.3.3.1 Tipos de adecuaciones curriculares. 46

II INTELIGENCIA EMOCIONAL.

2.1 Teoría de la Inteligencia Emocional. 51

2.2 El cerebro emocional y el cerebro racional: La teoría del cerebro triuno. 53

2.2.1 Teoría del cerebro triuno. 53
2.2.2 El cerebro emocional: El sistema límbico. 57
2.2.3 El cerebro racional. 57
2.2.4 Conjunción de las dos mentes: la emocional y la racional. 58

2.3 Las emociones. 60

2.3.1 Clasificación de las emociones. 61
2.3.2 Funcionalidad de las emociones. 73
2.3.3 Emociones y aprendizaje significativo. 74

2.4 Habilidades de las personas emocionalmente inteligentes. 78

2.4.1 La conciencia de uno mismo y una misma: el autoconocimiento. 79
2.4.2 El autocontrol emocional. 80

2.4.3 La automotivación. 81
2.4.4 La empatía. 83
2.4.5 El manejo de las relaciones. 85

III PROPUESTA EDUCATIVA.

3.1 Presentación. 89
3.2 Carta Descriptiva. 91
3.3 Módulos y Habilidades. 93

IV CONCLUSIONES Y REFLEXIONES . 160

BIBLIOGRAFÍA. 163

ANEXOS. 166

DEDICATORIAS.

Quiero dedicar esta tesina a varias personas que admiro y respeto por todo su amor, apoyo y entrega incondicionales.

- ☺ A mi papá y mi mamá por todo su amor, su apoyo y entrega, pues gracias a sus enseñanzas he logrado convertirme en un ser humano pleno y porque han estado siempre a mi lado y en especial en la conclusión de esta meta tan importante en mi vida. Gracias por su amor infinito.

- ☺ A Dany, gracias por ser tan buena hermana y por todo tu apoyo, cariño y estímulo.

- ☺ A Ariel, gracias amor por todo lo que has compartido conmigo, por tu apoyo y motivación constantes, gracias por todo tu amor y por todo lo que nos falta por construir, te amo.

- ☺ A Clau, Raquel, Huguito y Tito , por estar siempre a mi lado, en las buenas y en las malas y por ser tan buenas personas. Los y las quiero muchísimo.

- ☺ A Toño Piña por ser un gran amigo y por todo el apoyo incondicional que me ha ofrecido a lo largo de este proceso tan importante para mí.

- ☺ A la maestra Dalia Medina Bello, pues este trabajo también es suyo. Gracias por todo el apoyo que me dio para realizar este trabajo y por demostrarme que la distancia no es obstáculo, sino un reto constante para concluir nuestras metas.

- ☺ A Josefina Barrero por esas inolvidables charlas y por todo lo que compartiste conmigo, ha sido muy importante para mi crecimiento personal. Con respeto y admiración.

- ☺ A mis amigos y amigas, en especial a Rodrigo, a Toño W., a Miguel, Claudia L., Marlene, Joana, Fernando, Octavio, Carlos, Erick. Gracias por todo lo que hemos compartido.

☺ Al maestro Julio Rafael Ochoa Franco. Gracias por introducirme en este tema y por todo el apoyo que he recibido de su parte.

☺ Al maestro Fernando Juárez. Gracias por esas clases tan impactantes y llenas de sabiduría.

☺ A todos los niños y todas las niñas de México, pues sin ellos y ellas no hubiera sido posible realizar este trabajo.

☺ A todos y todas ustedes dedico este trabajo que representa la conclusión de una meta importantísima en mi vida. Con cariño, admiración y respeto. Gracias.

Maggie.

INTRODUCCIÓN.

La educación existe no como un fenómeno aislado que aparece de vez en cuando en la historia de la humanidad; es un hecho que impregna la evolución, la historia y las construcciones socioculturales de todos los pueblos que existen en este planeta.

Como hecho, pero no por ello, producto terminado, ha atravesado una larga historia que se debate entre modelos pedagógicos que han sido denominados de distinta forma, por ejemplo, el Tradicional, la Escuela Nueva, la Didáctica Crítica, la Tecnología Educativa y el Constructivismo. Mismos que giran en torno a concepciones y aspectos academicistas, donde los alumnos y las alumnas son vistos y vistas como seres pasivos y pasivas, donde el o la docente es poseedor o poseedora del conocimiento, y otras orientaciones donde se concibe al alumno y a la alumna como constructores y constructoras de su conocimiento y a el o la docente como facilitador y facilitadora en este proceso de construcción del conocimiento.

Sin embargo, poco se puede avanzar en este vasto terreno si se cree que todo el camino está labrado. Hace falta avanzar más en torno a una educación integral, donde lo más importante no es un conocimiento académico o científico.

Hoy debemos mirar y reflexionar de la experiencia pasada y buscar una alternativa desde la Pedagogía que mire al ser humano como un ente completo que se debate entre lo racional y lo emocional, donde existe la capacidad de aprender a convivir con quienes no son iguales a nosotros y nosotras, aprender a respetar las diferencias y valorarlas por ser generadoras de conocimientos valiosos, no sólo científicos sino también morales.

Cuando el ser humano llega al mundo, no lo hace con un esquema de valores predeterminado y construido a priori. Mediante su paso e interacción con otras personas, aprende a valorar lo bueno y lo malo, lo deseable y no, lo valioso y lo repugnante, es decir, poco a poco va aprendiendo y construyendo un esquema de valores que conformarán su código ético y moral.

Dentro de la educación formal, la escuela emerge como institución valedora para la construcción de culturas y códigos éticos. En ella se aprenden valores culturales y morales que pueden ser

compartidos o rechazados. Sin embargo, hoy pareciera que poco ha hecho este conglomerado vivo, por lograr la creación de una cultura de tolerancia, inclusión y democracia.

Hoy, México atraviesa una etapa de transición a la democracia, donde la educación juega un papel fundamental. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su artículo 3° que la educación que impartirá el Estado tenderá a *desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez, al amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.* La fracción I del artículo establece su carácter laico, en tanto que la fracción II añade tres criterios: democrática, nacional y que contribuirá a una mejor convivencia humana.

Por su parte, el Programa Nacional de Educación 2001- 2006, considera de capital importancia replantear las tareas propuesta a la educación mexicana, pues se deben buscar las transformaciones que conlleven a la construcción de una nación democrática, con oportunidades de desarrollo y convivencia para todos y para todas, basadas en el respeto y ejercicio de la legalidad y de los derechos humanos

Asimismo, resume el enfoque educativo para el Siglo XXI, como aquel que se organiza en función de la equidad y la calidad, con una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa, pues considera que a partir de la educación, habrá mayor desarrollo cultural, científico, social, tecnológico y económico.

Visualiza una educación reconocida, pues será efectiva, innovadora y realizadora, con mecanismo confiables de evaluación, órganos de consulta efectivos, un marco jurídico funcional y con gran apoyo y participación de toda la sociedad.

Por su parte, la UNESCO, en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, titulado *La Educación Encierra un Tesoro* (1996), plantea que la educación debe basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Este informe resalta la importancia de concebir la educación como un todo, y que las reformas educativas busquen inspiración y orientación en esta concepción.

Hoy es el momento en que quienes estamos involucradas e involucrados en el estudio de la educación propongamos y generemos nuevas orientaciones y políticas educativas que respeten y ejerzan el derecho humano de la convivencia y respeto mutuo entre todo ser vivo, el reto es aprender a vivir juntos y juntas, es desde la educación, la integración educativa.

El reto es hoy, pues hasta nuestros días las políticas educativas se han preocupado más por buscar alternativas en la forma de concebir y ejercer el proceso de enseñanza- aprendizaje, que en lograr una educación equitativa que fomente y valore a todos y todas, sin exclusión por motivos de raza, credo o situación física, emocional, intelectual o sensorial.

Hoy, en el inicio de nuevas políticas de inclusión, se habla de "integración educativa". **Pero cómo pensarla, cómo ejercerla es un reto**, que debe inspirar a pedagogas y pedagogos, y a todas aquellas personas dedicadas e interesadas en el desarrollo de la educación.

Sin embargo, el tránsito de una política a la consecución en la práctica cotidiana no es una tarea fácil e implica un camino arduo y largo.

En este sentido, debe reconocerse que la integración educativa no es un acto de caridad, sino un esfuerzo y una obligación y derecho de generar las condiciones necesarias para que todos los niños y todas las niñas acudan a una escuela que les permita aprender de acuerdo a sus potencialidades.

La integración educativa se basa en tres principales fundamentos filosóficos: respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades, y escuela para todos y todas.

En este sentido, lo que se pretende es un modelo pedagógico que busque un desarrollo humano equitativo, una educación integral.

Este modelo pedagógico puede sustentarse en la teoría de la Inteligencia Emocional que se inscribe en las teorías del desarrollo humano, concretamente en la teoría Neohumanista, que propone una reeducación, que forme en valores universales, en un desarrollo sociocultural y espiritual, una búsqueda permanente de unidad y solidaridad entre las personas y entre las sociedades.

La importancia del trabajo que presento radica en ser una propuesta basada en los lineamientos nacionales e internacionales sobre educación incluyente y de calidad, sustentada en un marco pedagógica humanista, en la teoría de la Inteligencia Emocional, que ha sido poco abordada y de la que se puede esperar la construcción de sujetos inclusivos, tolerantes e inteligentes no sólo racional, sino emocionalmente. Además el papel de los maestros y las maestras recobran vital importancia, pues son ellos y ellas a quienes va dirigida la propuesta.
Es decir, es una propuesta de educación integral basada en un sustento pedagógico humanista, que cree firmemente y busca la equidad respetando las diferencias.

Una propuesta pedagógica que se hará a modo de estudio exploratorio, pues la problemática tratada (integración educativa) no ha sido estudiada desde este sustento pedagógico (Inteligencia Emocional).

Para lograr esto, en el primer capítulo se aborda el proceso de integración educativa, qué es, sus políticas, tanto nacionales como internacionales y los conceptos subyacentes a ella.

En el segundo capítulo, se hace una síntesis de la teoría de la inteligencia emocional, su tesis central, el papel de las emociones y las habilidades que desarrollan las personas emocionalmente inteligentes.

El último capítulo enmarca una propuesta educativa que se presente a modo de taller donde se proponen actividades para el desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional revisadas, y buscando que su aplicación colabore en un mejor proceso de integración educativa.

Capítulo I.

INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

Sumario.

1.1 ¿Qué es la integración educativa?

1.1.1 Antecedentes.

1.1.2 Fundamentos filosóficos.

1.1.3 Principios generales.

1.1.4 El papel de los y las docentes en el proceso de la integración educativa.

1.2 Políticas de la integración educativa.

1.2.1 Política Internacional.

1.2.1.1 Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

1.2.1.2 La UNESCO y los cuatro pilares de la educación.

1.2.1.3 Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y Marco de Acción.

1.2.1.4 Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes.

1.2.2 Política Nacional.

1.2.2.1 Artículo 41 de la Ley General de la Educación.

1.2.2.2 El Programa Nacional de Educación 2001- 2006.

1.2.2.3 Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.

1.2.2.4 La Perspectiva de Género en la integración educativa.

1.3 Las necesidades educativas especiales.

1.3.1 Definición, implicaciones y características.

1.3.2 Su integración al aula regular.

1.3.3 Las adecuaciones curriculares.

1.3.3.1 Tipos de adecuaciones curriculares.

1.1 ¿QUÉ ES LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA?

La forma en que se plantea este trabajo requiere de especificar en qué consiste la integración educativa, por lo tanto, daré un panorama general de este concepto que implica políticas internacionales y nacionales que se vinculan con la educación, así como sus fundamentos filosóficos y principios generales.

En principio, la integración es un derecho que tiene toda persona en una sociedad de convivir y ser aceptada, independientemente de su condición física, psíquica o social. Es equivalente a participación e implica evitar la marginación y la segregación. "El proceso de integración es el resultado de la interrelación de un individuo con su medio familiar, escolar, laboral y social".[1]

En este sentido, el proceso de integración educativa significa un esfuerzo sistemático por ofrecer al alumnado con distintas capacidades las condiciones necesarias para acceder al sistema de educación regular, en un contexto normalizado que favorezca adecuadamente su desarrollo. Para García Cedillo *et al.,* constituye una estrategia de participación democrática, en la vida real, del alumnado con necesidades educativas especiales y sus respectivas familias.

Por su parte, el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, afirma que:

> La tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho,

[1] GARCÍA CEDILLO et al. Integración Educativa. Seminarios de actualización para Profesores de Educación Especial y Regular. (Material de Trabajo). México, SEP/Cooperación Española, 1999. p.111.

> una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela... En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros. La escolarización de niños en escuelas especiales – o clases especiales en la escuela con carácter permanente – debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños.[2]

En esta misma línea, Álvaro Marchesi afirma que:

> ... la necesidad de la integración surge de los derechos de los alumnos y es la concreción en la práctica social del principio de igualdad: todos los alumnos deben tener acceso a la educación de forma no segregadora...[pues] ... la integración no es simplemente el traslado de la educación especial a los centros ordinarios, sino que su objetivo principal es la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.[3]

Sin embargo, este proceso requiere de ciertas condiciones que son indispensables para lograr que los niños y las niñas con necesidades educativas especiales se desenvuelvan y se eduquen en las aulas regulares.

Como sostienen García Cedillo *et.al* (2000):

> El primer paso para realizar estos cambios es reconocer que la integración educativa no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades. Para lograr este reconocimiento es indispensable contar con información suficiente y objetiva, que permita superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas.[4]

---

[2] UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 junio 1994, UNESCO, en: www. unesco.org, pp.11-12.

[3] COLL, C. PALACIOS, J. y MARCHESI, A. Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, Alianza- Psicología, 1990. pp.32-33.

[4] GARCÍA CEDILLO et al. La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias. (Materiales de Trabajo). México, SEP/Cooperación Española, 2000. p.41.

Pero además es indispensable tener un marco general de la evolución de las concepciones sobre la educación especial, desde concebirlo como una modalidad educativa alternativa para quienes no cumplen con la "normalidad" hasta su conjunción con la escuela regular, llegando así a la integración educativa.

Por ello, García Cedillo *et. al*, afirman que la integración educativa se refiere principalmente a tres aspectos:

- ✓ La posibilidad que niños y niñas con necesidades educativas especiales se encuentren en la misma escuela y aula que el alumnado que no las presenta.
- ✓ La necesidad de realizar las adecuaciones curriculares requeridas para que las necesidades específicas de cada alumno y alumna se satisfagan.
- ✓ La importancia que el niño, la niña y el o la docente reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial.

Es decir, el problema no radica en buscar una escuela de educación especial que atienda de manera específica la necesidad especial del alumnado, sino en buscar los medios para permitirle un desarrollo educativo y humano lo más normalizado posible.

De acuerdo con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa:

> La inserción del niño debe conducir, como resultado de la reflexión, la programación y la intervención pedagógica sistematizada, a su integración; además de inscribir al alumno a en la escuela regular es necesario ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, las condiciones y el apoyo que precise para que desarrolle plenamente sus posibilidades. Sólo de este modo la inserción se convierte en integración.[5]

[5] SEP. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México, 2002. p.15.

No obstante, es necesario reflexionar en torno a cómo debe darse este proceso. Es decir, que recursos, tanto materiales, económicos y humanos, son necesarios para que el proceso de integración educativa se dé de la forma más adecuada y humana posible.

1.1.1 Antecedentes.

Como todo proceso, la integración educativa tiene historia, que se debate entre diferentes discursos que denotan una forma particular de ser de las sociedades y su propia evolución. Por ello, es indispensable hacer una breve revisión histórica para comprender a partir de que reflexiones y planteamientos surge esta nueva propuesta de educar.

García Cedillo *et. al* comentan que cuando la escasez de alimentos obligaba a las comunidades primitivas a su desplazamiento, o cuando existían enfrentamientos con otros grupos, las personas con menos habilidades o dificultades sensoriales o físicas eran eliminadas, ya que representaban un obstáculo para la supervivencia.

Conforme las sociedades se organizaron de forma más compleja, se desarrollaron también diferentes grados de conciencia social y de trato hacia las personas diferentes o en desventaja. Principalmente se observan tres manifestaciones y actitudes hacia estas personas.

En una concepción se les atribuían poderes y facultades divinas, y se les consideraban “personas protegidas de los dioses”. Entonces se les elegía para participar en rituales y ceremonias. Otra forma de representarlos en el imaginario social se refería a que poseían poderes demoníacos y se les consideraba personas “malditas de los dioses”. En otros casos, formaban parte de la sociedad común, pero no se les permitía acceder a muchos ámbitos de la sociedad.

Conforme siguieron desarrollándose las sociedades, las formas de trato hacia estas personas fueron cambiando de acuerdo al tipo de discapacidad, aunque en general, la concepción giraba en torno a que eran incapaces de aprender.

En el periodo de la Edad Media debido a la influencia de la Iglesia Cristiana, se observan actitudes de compasión y caridad, pero al mismo tiempo y de forma contradictoria, se difunde la explicación de las discapacidades desde una perspectiva "sobrenatural" y con contenidos demoníacos.

Durante el Renacimiento y hasta el siglo XVIII, la asistencia religiosa se continúa mediante asilos y hospitales. Sin embargo, cuando eran administraciones civiles, se les protegía en instituciones o bien se les expulsaba o encarcelaba.

En los siglos XVI y XVII se sistematizan los primeros métodos para niños sordos y niñas sordas, para débiles visuales y con retraso mental. Asimismo se crea la primera escuela pública para niños y niñas con discapacidad auditiva en Francia, impulsada por el abate francés Charles-Michel de L'Epeé.

Durante el siglo XIX, prevaleció el punto de vista médico, que considera necesaria la hospitalización. "Se admitía que los niños con algunas discapacidades, incluso intelectual, eran capaces de aprender, pero debían estudiar en internados, separados de sus familias y de su comunidad desde edades tempranas, por lo que esta etapa se conoce como era de las instituciones".[6]
Pero existían también quienes no compartían esta visión. Estas personas crearon escuelas especiales, o clases especiales dentro de escuelas regulares sin que se alejara a los niños y las niñas de sus familias.

En este mismo siglo, en México, se creó la Escuela Nacional para Sordos en 1867, y tres años después la Escuela Nacional de Ciegos.

Posteriormente, desde el siglo XX hasta la década de los setenta fue dominante una concepción organicista y psicométrica sustentada en el modelo mecánico. Bajo esta visión se reconoce que las personas con discapacidad son educables y se afirma que la respuesta educativa adecuada es la creación de escuelas especiales con una organización similar a la de escuelas regulares. Estas escuelas especiales se organizaron bajo el principio de homogeneidad, por lo que existían escuelas de acuerdo al tipo de discapacidad o de acuerdo al diagnóstico que se establecía.

---

[6] GARCÍA CEDILLO et al. *Op. cit.* p.23.

Estas escuelas especiales fueron dirigidas principalmente al alumnado con inteligencia “limítrofe” o “baja”. Esto se debió a que bajo el principio de “normalidad” la capacidad intelectual se relacionaba con el aprendizaje, y desde la óptica dominante esta “inteligencia” sólo era medible con tests de inteligencia.

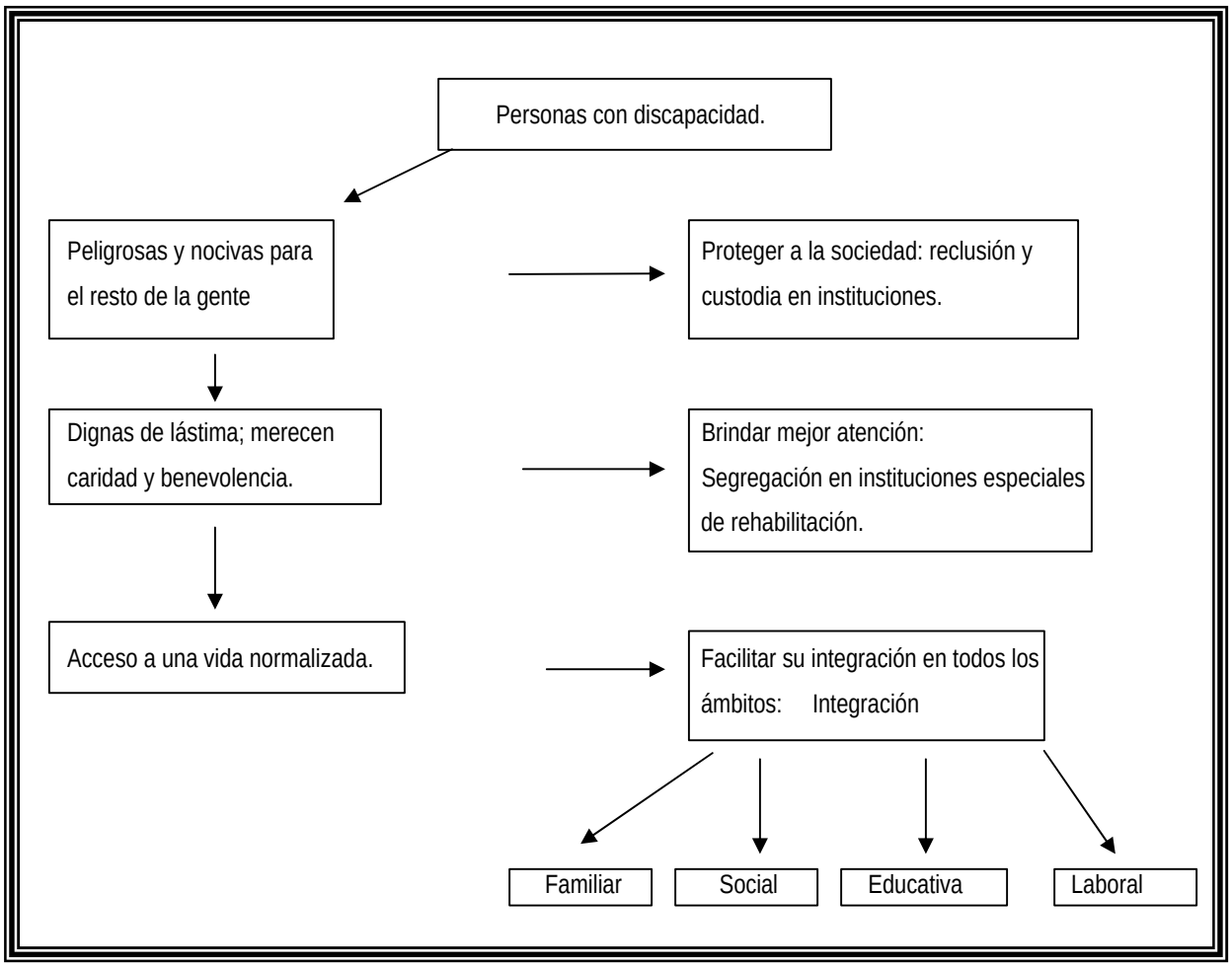
También existieron escuelas creadas en torno a la discapacidad o diagnóstico, bajo la búsqueda de la homogeneidad. Sin embargo, estos grupos no siempre fueron homogéneos.

A partir de la década de los setentas surge la corriente “normalizadora”. Bajo este enfoque se “defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración”.[7]

En el ámbito educativo, la concreción de esta filosofía es la integración educativa. La UNESCO ha promovido a escala internacional la práctica de la integración educativa, a la que se sumaron España y otros países de América del Sur en 1980.

Presento el siguiente esquema para que sea más fácil ver el cambio y evolución de las concepciones que han dado lugar a diferentes formas de atender a las personas con discapacidad.

[7] GARCÍA CEDILLO et al. *Op. cit.* p.29.



En México, desde mediados de la década de los setenta, ha hecho esfuerzos para avanzar en la integración educativa. En el siguiente cuadro se presentan las principales acciones.

Década	Principales Acciones	Observaciones.
70	✓ Grupos Integrados de 1er grado de escuelas regulares.	✓ Propósito: apoyar al alumnado con problemas de aprendizaje en lecto- escritura y matemáticas.
80	✓ La Dirección General de Educación Especial (DGEE) incluye los principios de normalización, individualización de la enseñanza e integración en su política. ✓ Experiencias: integración educativa en alumnado con discapacidad sensorial en escuelas especiales de la ciudad de México.	✓ A principios de década. ✓ Inician con fuerza, aunque hay anteriores.
90	✓ DGEE elaboró un proyecto de integración educativa.	✓ A principios de la década, con 4 modalidades de atención: en aula regular, en grupos especiales dentro del aula regular, en centros de educación especial y en situaciones de internamiento.

90 *(continuación)*	1991. Promoción de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE).	✓ Propósitos: a) Informar y sensibilizar sobre aspectos de integración educativa. b) Generar alternativas para integrar alumnos y alumnas con requerimientos de educación especial y dar seguimiento al apoyo recibido. ✓ En el D.F. dejaron de funcionar oficialmente en 1992, aunque su labor continuó en varios estados del país.
	✓ 1993. Inicia la Reforma a la Educación Básica.	✓ Modificaciones al marco legal: a) Artículo 3° constitucional. b) Ley General de Educación: artículo 41 manifiesta clara orientación hacia la integración educativa.
	✓ Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Poder Ejecutivo Federal).	✓ Plasma filosofía integradora.
	✓ Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PEF, 1995).	✓ Plantea acciones como el Registro Nacional de Menores con algún signo de discapacidad, para contar con información y planear acciones.

90 *(continuación)*	✓ 1995 la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal desarrolla una línea de investigación sobre integración educativa. ✓ Elaboración de fichas de adecuaciones curriculares por tipo de discapacidad. ✓ Reorganización de los servicios de educación especial con tendencia integradora: Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER). ✓ Nuevo Plan de Estudios de las Escuelas Normales. ✓ 1997. Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad.	✓ Aplicación de tres programas: actualización, seguimiento y experiencias controladas de investigación. ✓ Esfuerzo realizado conjuntamente con otros países del continente. ✓ Instancia técnico- administrativa que promueve apoyos técnicos y metodológicos para atender niños y niñas con necesidades educativas especiales en escuelas regulares. ✓ Proceso de atención: evaluación inicial, planeación de intervención, intervención y seguimiento. ✓ Incluye asignatura de "Necesidades Educativas Especiales". ✓ Promovida por la SEP y el SNTE.
Año 2000 en adelante.	✓ El Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) ofrece el "Curso Nacional de Integración Educativa".	✓ Dirigido a todos los y todas las profesionales de educación especial que deseen tomarlo.

Elaborado a partir de: GARCÍA CEDILLO et al. La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias. (Materiales de Trabajo). México, SEP/Cooperación Española, 2000.

Como se observa en el cuadro, desde la década de los setenta se han realizado esfuerzos para avanzar en el proceso de integración educativa. Existe una línea de evolución que va de agrupar por problema o necesidad, como lo fue en los setentas con los grupos integrados, pasando por algunas experiencias de integración, en los ochentas, además de incluir principios fundamentales para la integración en la política. En la década de los 90 y del año 2000 hasta ahora aparecen esfuerzos sistematizados como son la elaboración de proyectos, programas y líneas de investigación, reorganización de los servicios de educación especial, así como cambios en los planes de estudios. Esto significa un gran avance si se considera que es necesario realizar cambios en la formación que reciben las personas implicadas en la educación y en la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales. Pero ello no significa, de ninguna manera, que el camino esté totalmente labrado. Pues es necesario seguir haciendo conciencia sobre la importancia que reviste el aceptar y convivir en la diversidad.

Una vez analizado los antecedentes históricos y el avance en este proceso, se hace necesario revisar los fundamentos filosóficos y principios generales de la integración educativa para tener un punto de apoyo que de fuerza y consistencia a este proceso.

1.1.2 Fundamentos Filosóficos.

Conforme avanza la sociedad, evolucionan las concepciones vigentes respecto a las personas que presentan alguna discapacidad. Estas cosmovisiones son las que influyen y determinan la atención que se brinda a estas personas.

Como se ha descrito la integración educativa responde al imperativo ético que busca que las personas con alguna discapacidad, se eduquen y desarrollen en el ámbito educativo de la forma más “normal” posible.

Los principales fundamentos filosóficos en que se basa la integración educativa son los siguientes:

1. Respeto a las diferencias.
2. Derechos humanos e igualdad de oportunidades.
3. Escuela para todos y para todas. (García Cedillo et al., 2000).

El respeto a las diferencias apunta principalmente al reconocimiento de la diversidad humana que es lo que hace única y virtuosa una sociedad. Es comprender que la diversidad no es un problema cuya solución radica en la homogeneización, sino que significa una característica que enriquece a los grupos humanos. La integración educativa responde a una visión que contempla a una sociedad heterogénea, donde las diferencias son aceptadas y se pone al alcance de cada ser los mismos beneficios y oportunidades para llevar una vida acorde con la media, vulgarmente llamada "una vida normal".

El hecho de existir como ser humano y pertenecer a un determinado grupo social, asegura que toda persona goza de derechos y obligaciones. Cumplir y respetar estos derechos y obligaciones es un requisito para que la sociedad evolucione de manera equitativa y buscando el bienestar de las personas. Un ciudadano o una ciudadana con discapacidad goza de los mismos derechos y obligaciones que el resto de la sociedad. Entre sus derechos fundamentales se encuentra el derecho a una educación de calidad. En cumplimiento con este derecho es fundamental que a la persona con discapacidad se le conciba primero como persona y después como ser que requiere atención especial.

Escuela para todos y para todas no sólo se resume en la cobertura, es decir, en que todos y todas tengan acceso a una escuela y a un aula. El concepto se refiere también a la calidad, a recibir una educación de calidad. A este respecto la UNESCO propone que la escuela reconozca y atienda la diversidad. Una escuela para todos y para todas es aquella que:

- ✓ Asegura que todos los niños y todas las niñas aprendan, sin importar sus características.
- ✓ Se preocupa por el progreso individual de su alumnado, con un currículum flexible que responde a las diferentes necesidades.
- ✓ Cuenta con los servicios de apoyos necesarios.
- ✓ Reduce los procesos burocráticos.
- ✓ Favorece una formación o actualización más completa de los maestros y las maestras.

- ✓ Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza. El aprendizaje se da por autoconstrucción, con la experiencia cotidiana y en conjunto con los y las demás. (García Pastor, 1993; Remus,1995; Marchesi y Martín, 1990)*

En este sentido, es imprescindible resaltar que el respeto a las diferencias, a los derechos humanos y su promoción, la igualdad de oportunidades y la existencia de una escuela para todos y para todas, no son simples actos de caridad y bondad, sino tres puntos que por el hecho de ser humanos debemos gozar y velar porque se cumplan, respeten y promuevan como parte de un desarrollo armónico individual y social, como parte de una formación humana completa donde existe una total aceptación y respeto por cada persona.

1.1.3 Principios Generales.

Además de sus fundamentos filosóficos , la integración educativa se mueve bajo principios de carácter general que dan sustento a su misión y visión sobre la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares. Entre los principales principios generales se encuentran:

1. La normalización.
2. La integración.
3. La sectorización.
4. La individualización de la enseñanza. (García Cedillo et al., 2000).

El principio de normalización hace referencia a proporcionar a las personas que presentan alguna necesidad especial, los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas necesarias para que alcancen tres metas esenciales:

- ✓ Buena calidad de vida.
- ✓ Disfrute de sus derechos humanos.
- ✓ Oportunidad de desarrollar sus capacidades.

* Citados en: GARCÍA CEDILLO et al. *Op. cit.* p.43.

La integración apunta hacia que las personas con discapacidad accedan al mismo tipo de experiencias que cualquier persona de su comunidad. Cómo se menciona en los fundamentos filosóficos, ésta busca la inclusión plena de la persona en todos los ámbitos, el escolar, el familiar, el social y el laboral. Se busca asimismo, la eliminación de la discriminación y la segregación, de forma que se respete a cada persona, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades para que sea capaz de participar de forma activa en la sociedad y elegir su proyecto de vida.
Por su parte, la sectorización implica que todos los niños y todas las niñas se eduquen y reciban los servicios de apoyo necesarios cerca de su lugar de residencia. Se pretende que el traslado de los y las menores no implique un gasto excesivo y a veces imposible de cubrir por la familia. Aunado a esto, el hecho de educarse cerca del lugar donde se vive trae consigo frutos en la socialización, pues los niños y las niñas asistirán a la escuela con amigos, amigas y gente vecina, lo que le dotará de mayor seguridad y se avanza en la integración social.

Finalmente, la individualización de la enseñanza hace hincapié en la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades, peculiaridades y diferentes estilos de aprendizaje de cada alumno y alumna. Esto se logra mediante las adecuaciones curriculares, las cuales se analizarán en otro apartado.

1.1.4 El papel de los y las docentes en el proceso de la Integración Educativa.

Más allá de los fundamentos filosóficos y los principios generales de la integración educativa, es necesario analizar y rescatar la importante labor docente. Es imprescindible considerar, que gran parte del tiempo de escolarización el alumnado convive en un lugar único y vivo, que es la escuela y más concretamente su aula. En su aula no sólo convive con personas similares a él o ella, que son sus compañeros y compañeras, sino que existe una figura de suma importancia en su proceso de enseñanza y aprendizaje, su maestra o maestro.

El maestro o la maestra de grupo juega un papel determinante en el éxito del proceso de integración educativa. Es necesario partir del conocimiento que los y las docentes son personas que representan una guía en el aprendizaje y desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas de cualquier alumno o alumna, por lo que es necesario que se les sensibilice y actualice de manera

constante sobre lo que pueden y deben apoyar en el aprendizaje de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Por ello García Cedillo *et.al* , afirman que es necesario que el y la docente comprenda y conozca que:

1. El niño y la niña que presentan necesidades educativas especiales se encuentra en su aula porque se considera que es un mejor espacio educativo en comparación con escuelas que segregan, pues esto ayuda a que el y la menor asimilen modelos de relación más válidos. Es decir que no consideren que se encuentran en su aula por motivos de grupos sociales que demandan igualdad de trato educativo, ni por acallar sentimientos de culpa.
2. Que el tener un niño integrado o una niña integrada no representa trabajo extra para el o ella, sino que implica que trabaje de forma distinta.
3. Que el alumno integrado o la alumna integrada no perjudica al resto del alumnado que no presenta necesidades educativas especiales y que tampoco aprenda menos, mas bien, aprende de manera diferente, y esto significa un beneficio para aquellos niños y niñas que no presentan necesidades educativas especiales.
4. Recordar y reconocer que una de las funciones que tienen como docentes es proporcionar al alumnado situaciones y experiencias para la asimilación de la cultura. Así, los y las docentes dejan de ser exclusivamente personas dedicadas a la transmisión de esta cultura, convirtiéndose más en guías de aprendizajes significativos.

Además es necesario saber que el hecho de convertirse en docentes que integradores e integradoras, no significa que realicen una tarea nueva a la que se enfrentaran de manera asilada. Tanto las autoridades escolares deberán afrontar esta situación como los mismas familias del alumnado.

Asimismo, el personal de educación especial orientará y apoyará a los y las docentes siempre que lo requiera para que logre la integración de manera que no se trastorne pensando que es imposible o que es indispensable un trabajo extra que no puede absorber.

La integración reviste una forma de revalorizar la función docente, dotándole de mayor fuerza y una forma de educar diferente, más humana que respeta y promueve al género humano. Es decir, los maestros y las maestras son vistos y vistas como personajes indispensables en este proceso, no como marionetas que manejarán las autoridades, sino como guías y co-actores en el proceso educativo del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

1.2 POLÍTICAS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

Diversas son las políticas que a favor de la integración educativa han surgido alrededor de las naciones, incluyendo México. A este respecto, la UNESCO, ha hecho hincapié en la necesidad e imperativo de atender a la diversidad desde un marco educativo.

En México, de igual forma la política sobre integración educativa se plasma tanto en la legislación educativa, concretamente en el artículo 41 de la Ley General de Educación, como en documentos oficiales como son el Plan Nacional de Educación 2001- 2006 y el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Esto no significa que anteriormente no existieran esfuerzos, pero dado que éstos son los vigentes, son los que serán expuestos.

1.2.1 Política Internacional.

1.2.1.1 Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Esta Declaración fue aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990. En ella se señalan los principales objetivos, la visión y las condiciones necesarias que deben ser cubiertas para que la educación sea un hecho que impregne a todas las personas. Se compone por los siguientes 10 artículos:

Artículo I. **Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.** Es decir que toda persona, niño, niña, joven o adulto, debe estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas que se ofrecen para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

> Estas necesidades abarcan tanto las herramientas escenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. [8]

Asimismo, considera que "La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación".[9]

Artículo II. **Perfilando la visión**. Se requiere de una visión "...que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso".[10] Asimismo afirma la necesidad de aprovechar los nuevos medios de transmisión de conocimientos para sus mejor utilización. En los artículos 3 al 7 se expone lo que comprende esta visión ampliada.

Artículo III. **Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.** Afirma que la educación básica debe proporcionarse a toda la infancia, a los y las jóvenes y las personas adultas, con la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje. Asimismo, enfatiza la necesidad de eliminar las desigualdades, ya sea por motivo de género, raza, etnia o religión. Respecto a las personas que presentan necesidades educativas especiales sostiene que: **"Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo".[11]**

Artículo IV. **Concentrar la atención en el aprendizaje.** La Declaración concibe esta atención en los siguientes términos: "Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un

---

[8] "Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, 1990, en: FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. Educación Para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes. Dakar, UNESCO, 2000. p.75
[9] *Íbidem.*
[10] *Íbidem.*
[11] *Op. cit*. pp.75-76.

desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores".[12]

Artículo V. **Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.** Considerando los siguientes elementos:

1. El aprendizaje comienza con el nacimiento.
2. El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria.
3. Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados.
4. Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales.

Artículo VI. **Mejorar las condiciones de aprendizaje.** Para ello es necesario que todas las personas que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que requieran para ser partícipes activos y activas de su propia educación y beneficiarse de ella.

Artículo VII. **Fortalecer la concentración de acciones.** Es decir que no sólo las autoridades nacionales, regionales y locales sean quienes suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios, sino que todos los subsectores y todas las formas de educación deberán apoyar la tarea de educar. Esta acción concertada, la Declaración la llama "una visión ampliada y un compromiso renovado".

Artículo VIII. **Desarrollar políticas de apoyo.** En los sectores social, cultural y económico para impartir una educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad. Asimismo, la sociedad debe proporcionar un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica.

Artículo IX. **Movilizar los recursos.** Tanto financieros como humanos existentes y también nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios.

---

[12] *Op. cit*. p.76

Artículo X. **Fortalecer la solidaridad internacional.** "La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esa tarea se requiere la solidaridad internacional y unas relaciones económica justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas".[13]

Esta Declaración Mundial sobre Educación para Todos, es una directriz importante en la integración educativa, pues contempla aspectos importantes. Por una parte, sus objetivos y su visión se entrelazan con los fundamentos filosóficos y principios generales de la integración educativa, pues busca justamente la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, tomando en cuenta la diversidad humana, y por lo tanto buscando no sólo una forma de educar, sino variaciones en las metodologías, es decir, busca de igual forma, los medios necesarios para que toda persona disfrute su derecho a la educación.

1.2.1.2 La UNESCO y los cuatro pilares de la educación.

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, y cuyo representante de México fue Rodolfo Stavenhagen, propone cuatro pilares sobre los que toda política educativa debe fundamentarse. Éstos son:

- ✓ Aprender a conocer.
- ✓ Aprender a hacer.
- ✓ Aprender a vivir juntos y juntas, aprender a vivir con los y las demás.
- ✓ Aprender a ser.

Aprender a conocer, es descrito por la Comisión como un tipo de aprendizaje

> ...que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los

[13] *Op. cit. p.77.*

> demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir.[14]

Se trata pues de un aprendizaje que encuentra placer en el conocer a través de la autorregulación de las personas, donde el agente principal es el alumnado pues éste se convierte en independiente e investigador de los conocimientos que le permitan comprender y vivir de la forma más digna en el mundo que se encuentra.

Para la Comisión este pilar implica aprender a conocer mediante el ejercicio de la atención, la memoria y el pensamiento, donde estos tres elementos implican necesariamente la participación de las escuelas y de las familias en la educación de sus hijos e hijas.

Aprender a hacer apunta hacia la formación de seres que constantemente aprenden a hacer cosas nuevas y diferentes que son necesarias para el desarrollo personal y colectivo. Además plantea un cambio de noción de calificación a uno más amplio, el de la competencia. Donde lo importante es una gran capacidad de comunicación y trabajo con otras personas, así como la capacidad de afrontar y solucionar conflictos.

Asimismo, la Comisión considera importante e imprescindible que la formación para el trabajo gire hacia una visión más integral del ser humano y no le considere únicamente un ser que debe ser entrenado para convertirse en un trabajador mecánico y una trabajadora mecánica, porque en esta nueva concepción el placer de aprender a hacer dará sus frutos. A este respecto sostiene que

> ...La relación con la materia y la técnica debe ser complementada por una aptitud para las relaciones interpersonales. El desarrollo de los servicios obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas.[15]

Respecto al tercer pilar de la educación, **aprender a vivir juntos, y juntas, aprender a vivir con los y las demás**, este informe resalta la importancia de la diversidad humana.

---

[14] DELORS, Jacques et al. La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París, Correo de la UNESCO, 1995.p.92.

[15] DELORS, Jacques et al. *Op. cit*. p.96.

En principio, hace patente que enseñar no violencia en las escuelas y hacer que en una misma acudan niños y niñas de diferentes culturas o etnias, no es suficiente, pues los grupos sociales tienden a engrandecer de forma excesiva sus cualidades lo cual conduce a prejuicios no favorables para un desarrollo social armonioso. Sin embargo, el riego de esta tendencia puede verse disminuido

> ...si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad.
> Parecería entonces adecuado dar a la educación dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes. [16]

Entonces, la educación tiene una misión que implica de manera implícita y explícita enseñar la diversidad humana y lograr que se genere una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todas las personas.

Para que se posibiliten estos deseos, es necesario que la persona primero se conozca a sí misma, es decir, que descubra quien es, para que a partir de su autoconoimiento genere la capacidad de empatía. Pues la capacidad de empatía en la escuela será motor para generar comportamientos de respeto, tolerancia y aceptación del otro y de la otra a lo largo de la vida. El Informe afirma que será "el enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI."[17]

Asimismo, enfatiza la necesidad de proyectos comunes y motivadores que permitan al alumnado escapar de la rutina, pues la cooperación en éstos será un factor decisivo para disminuir y desaparecer las diferencias y conflictos entre las personas. Pues el convivir con la diversidad en proyectos comunes para potenciar el desarrollo social permite superar hábitos individualistas y aprender a valorar los puntos de convergencia por encima de aspectos que separan a las personas, y esto generará que se cultive una nueva forma de identificación.

---

[16] DELORS, Jacques et al. *Op. cit*. pp.98-99.
[17] DELORS, Jacques et al. *Op. cit*. p.99.

> En consecuencia, en sus programas la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos, en el marco de actividades deportivas y culturales y mediante su participación en actividades sociales: renovación de barrios, ayuda a los más desfavorecidos, acción humanitaria, servicios de solidaridad entre las generaciones, etcétera. Las demás organizaciones educativas y las asociaciones deben tomar el relevo de la escuela en estas actividades. Además, en la práctica escolar cotidiana, la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes puede engendrar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos.[18]

El cuarto pilar, **aprender a ser**, implica la imperiosa necesidad que cada persona aprenda a ser quien es y quiere ser en un marco de igualdad de oportunidades y respeto por la vida. La educación debe permitir que cada ser sea capaz de obtener su libertad.

El Informe sostiene que "...Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de los posible, de su destino."[19]

Así, la educación debe comprenderse como parte de un proceso de autoconocimiento y autovaloración que cada ser hace de sí, para proyectarse en un mundo cambiante, donde lo importante es ser auténtico y auténtica para que a partir de esto se consolide como un ser capaz de entregar algo a su desarrollo personal y social, respetando y conviviendo en la diversidad, respetando su mundo y sintiéndose orgulloso y orgullosa de quién es.

Estos cuatro pilares de la educación deben considerarse en el proceso de integración educativa si se considera que para que exista respeto por la diversidad humana, es necesario que la persona primero aprenda a ser, para que pueda aprender a vivir con gente diferente; por otra parte, que aprenda a conocer y a hacer en un marco de diversidad y gratitud por lo heterogéneo, logrando entonces una educación integral, donde se aprende una cultura general, se adquieren competencias

[18] DELORS, Jacques et al. *Op. cit*. p.100.
[19] DELORS, Jacques et al. *Op. cit*. p.101.

y habilidades, se comprende al otro y la otra y se les respeta y se crece con autonomía, juicio y responsabilidad personal y social.

1.2.1.3 Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y Marco de Acción.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, tuvo "el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales."[20]

La Conferencia fue organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO, y en ella se aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción, que afirman estar inspirados "...por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir 'escuelas para todos', esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa."[21]

El Marco de Acción se pensó como una directriz para que los gobiernos locales planifiquen acciones sobre las necesidades educativas especiales. Pero hace hincapié en la necesidad de completar la directriz general con programas locales, ya que todo lo que propone como acciones debe adaptarse para ajustarlo a las condiciones específicas de cada comunidad.

---

[20] UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 junio 1994, UNESCO, en: www. unesco.org, p. iii. (Prefacio).

[21] *Íbidem.*

Para este Marco de Acción, el principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños y todas las niñas deben aprender juntos y juntas, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias, y en éstas escuelas deberán recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz.

1.2.1.4 Marco de Acción de Dakar. Educación Para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.

El Marco de Acción de Dakar es un texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril del 2000. En el comentario detallado sobre este marco de acción, elaborado por el Comité de Redacción del Foro Mundial sobre la Educación, París, 23 de mayo de 2000, se sostiene que:

> El Marco de Acción de Dakar es la confirmación de la visión formulada en Jomtien hace diez años en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos.* Expresa el compromiso colectivo de la comunidad internacional de perseguir una estrategia amplia, con objeto de garantizar que en el lapso de una generación se atiendan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos y que esa situación se mantenga después.[22]

En el texto se analizan los logros y enseñanzas, dificultades y oportunidades, los objetivos y estrategias sobre la educación para todos y todas.

1.2.2 Política Nacional.

1.2.2.1 Artículo 41 de la Ley General de la Educación.

A nivel nacional también existen marcos legales que orientan las políticas de integración educativa y les dan por lo tanto validez y empuje para que este proceso siga evolucionando.

La Ley General de Educación, en el Capítulo IV, del Proceso Educativo, Sección 1 de los tipos y modalidades de educación, en su artículo 41 sostiene:

[22] FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. Comentario Detallado del Marco de Acción de Dakar. París, UNESCO, 2000, en: www. unesco.org

> La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.
>
> Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.
>
> Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

Es decir, que existe una clara orientación hacia la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales a la educación regular.

Es importante señalar que este proceso no se da de manera lineal, pues bien explicita el artículo que existirá orientación a padres, madres y tutores, y para el personal que integre también, lo cual implica un trabajo en equipo que se encuentra normado. En este nivel las acciones de USAER, cobran vida y serán estas unidades las encargadas de esta orientación.

Cuando afirma que para quienes no logran la integración en escuelas regulares, se satisfarán sus necesidades básicas de aprendizaje, se está recurriendo a las escuelas de educación especial, CAM (Centros de Atención Múltiple), lo cual habla de justicia e igualdad de oportunidades.

De igual forma este artículo enfatiza la importancia de las adecuaciones curriculares (que serán analizadas más adelante), lo que significa un avance en el proceso de integración educativa.

En unas palabras, La Ley General de Educación, en su artículo 41, dice no a la discriminación y segregación de personas con necesidades educativas especiales.

1.2.2.2 El Programa Nacional de Educación 2001-2006.

El Programa Nacional de Educación 2001- 2006 constituye un eje rector sobre la política educativa nacional que dirigirá el periodo que señala. Por ello es importante destacar en que puntos fundamenta el proceso de integración educativa para que se sostenga que no es un mero acto caritativo, sino una consecuencia de ser personas, y por lo tanto el imperativo de ejercer el derecho a la educación para todos y para todas, sin importar si se presentan necesidades especiales.

En la Introducción de la tercera parte de este programa, Subprogramas Sectoriales para Educación Básica, se afirma que:

> Un futuro social promisorio requiere de una educación básica de buena calidad. Aspiramos a que todos los niños y jóvenes del país aprendan en la escuela lo que requieren para su desarrollo personal y para convivir con los demás, que las relaciones que ahí se establezcan se sustenten sobre la base del respeto, la tolerancia y **la valoración de la diferencia**, que favorezcan la libertad, que contribuyan al desarrollo de la democracia y al crecimiento de la nación.
>
> Una educación básica de buena calidad no es solamente una legítima demanda social, constituye también una condición para un desarrollo nacional justo y equilibrado. La información disponible muestra que, en términos generales, el mayor bienestar se asocia con una escolaridad alta y que, por el contrario, aquellos grupos de población o personas que no tienen acceso a la escuela o no concluyen la educación básica viven en situaciones precarias y tienen menores posibilidades de aprovechar las oportunidades de desarrollo.
>
> Por este motivo , sociedad y gobierno debemos comprometernos en la construcción de una educación básica de calidad que desarrolle las facultades de las personas –sensibles, intelectuales y afectivas- y que amplíe las posibilidades de realización y mejoramiento de los seres humanos, en sus dimensiones personal y social, y los faculte para el ejercicio responsable de sus libertades y sus derechos, en armonía con los demás. En suma, habremos de trabajar para asegurar el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos los mexicanos, consignado en el Artículo Tercero de la Constitución. Por esta razón, **la justicia educativa y la equidad en el acceso, en el proceso y en el logro educativo son propósitos y compromisos principales del Gobierno Federal en materia de educación básica**.[23]

[23] SEP. Programa Nacional de Educación 2001- 2006. México, 2001. p.105. Yo resalté las palabras.

En este sentido se plantea una educación incluyente, que no discrimina y que busca alternativas para que todas las personas logren una educación básica de calidad, enmarcada en valores de justicia, equidad, tolerancia y respeto, lo que conlleva el imperativo del respeto y ejercicio de los derechos humanos y en concreto de las personas que presentan necesidades especiales a acceder y ser partícipes de una educación de calidad.

Más adelante este programa sostiene que los niños, las niñas y los y las jóvenes que presentan alguna discapacidad se encuadran bajo el denominador de principales grupos vulnerables de la población nacional, y que de acuerdo al último censo son poco más de 190 mil entre cinco y catorce años de edad. En estas líneas se escribe sobre las dificultades para su integración debido principalmente a que la planta docente de escuelas regulares carece de preparación para su identificación y tratamiento de las necesidades especiales específicas que presentan, por lo que plantean urgente e imperativo acciones decididas por parte de las autoridades educativas.

En esta línea, es importante y cobra sentido una labor pedagógica encaminada a la capacitación del personal docente que labora en las escuelas de educación regular y que integran niños y niñas en sus aulas, que presentan necesidades educativas especiales.

Asimismo el programa sostiene que las prácticas educativas en el aula y en la escuela deben estar encaminadas y centradas en el aprendizaje y dirigidas al respeto de la dignidad de niños, niñas y jóvenes para que sean ellos mismos y ellas mismas quienes practiquen y ejerzan cotidianamente un trato respetuoso y tolerante con los y las demás.

De igual forma plantea la necesidad de un ambiente en el aula participativo, donde el diálogo, el respeto, la tolerancia y el trabajo en equipo son pilares de las actividades de aprendizaje.

El maestro y la maestra se convierten en guías que combaten la discriminación y favorecen la solidaridad, que brindan apoyo a quienes más lo necesitan, respondiendo a las diferencias en los ritmos y necesidades de aprendizaje del alumnado que atienden. Es decir, se favorece una atención diferenciada y con variedad de formas de aprendizaje. Esto conlleva a sostener que la integración de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales se da en un marco de tolerancia y

respeto que se inicia con el ejemplo e interacción cotidianas de los y las docentes, y que se va reproduciendo como una práctica cotidiana y un hábito de respeto, tolerancia, equidad e igualdad de oportunidades en el convivir y aprendizajes diarios.

1.2.2.3 Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, afirma en su presentación que "... constituye una respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa; establece la ruta que habremos de seguir para consolidar una cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna."[24]

Para tal fin este programa se divide en cuatro rubros:

1. Situación actual de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa.
2. Hacia el fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.
3. Objetivos, líneas de acción y metas.
4. Operación del programa.

En el anexo 1 se presenta una tabla que resumen las principales menciones que al respecto de cada rubro hace el programa.

1.2.2.4 La Perspectiva de Género en la Integración Educativa.

Las políticas internacionales, nacionales y locales estipuladas en declaraciones y normas, no son suficientes cuando no se ha tomado en cuenta la existencia de actitudes sexistas y discriminatorias de los gobiernos y la sociedad en general, que van determinando el tipo de hombres y mujeres que se requieren y por tanto se pretenden formar a través de la acción socializadora de la escuela.

[24] SEP. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México, 2002.p.7.

Por ello considero de fundamental importancia incluir un apartado que aborde la perspectiva de género vinculada a la integración educativa. Sobretodo si se piensa en lo que significa ser hombre o mujer con una necesidad educativa especial.

En principio, debe acotarse que se entiende por perspectiva de género, ya que implica un punto crucial para comprender el por qué de la inclusión de ella en las políticas educativas del país y su importancia en el proceso de integración educativa, pues permite comprender las relaciones que se generan entre hombres y mujeres, y en el caso de las personas con discapacidad cómo deben ser replanteadas dichas relaciones para un verdadero desarrollo integral y una vida democrática.

Marcela Lagarde sostiene que "El género permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir, y en la especialización vital a través de la sexualidad".[25]

Por su parte Amalia Gamio conceptualiza el género como "los estereotipos culturales con los que se representa lo masculino y lo femenino asignándoles a cada uno atributos y funciones, la responsabilidad del espacio privado para las mujeres y la del público para los hombres. Ambos deben responder a estas expectativas para ser aceptados socialmente. Estos papeles se basan en prejuicios y reproducen relaciones de discriminación y exclusión, especialmente para las mujeres".[26]

Es decir, cómo visualizamos el deber ser de un hombre o una mujer a partir de un cuerpo sexuado, y de ahí qué roles debe cumplir dentro de una sociedad determinada.

Por otra parte, Gamio entiende por enfoque o perspectiva de género en la legislación y en las políticas públicas, incluida la educación, "al conjunto de mecanismos y herramientas que inciden en los planes y programas, en las leyes, acciones públicas, en los bienes y servicios tendientes a desmontar y eliminar las inequidades entre los géneros y todas las formas de subordinación y

---

[25] LAGARDE, Marcela. Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia. Cuadernos Inacabados. Horas y Horas la editorial. Madrid, 2001. p.29.

[26] GAMIO RÍOS, AMALIA. Ponenecia: "La Discapacidad: Un enfoque integral a los aspectos discriminatorios", en: Comisión Ciudadana de Estudios Contra la Discriminación. La Discriminación en México: Por una Nueva Cultura de la Igualdad. Informe General de la Comisión Ciudadana de Estudios Contra la Discriminación. México, Noviembre 2001.

dominio. Para ello buscan modificar las relaciones, funciones y obstáculos específicos que enfrentan hombre y mujeres para desarrollarse como seres humanos integrales".[27]

Si bien, existe diferenciación entre el deber ser entre una mujer y un hombre, y ésta a su vez, ha generado discriminación, el hecho de ser una persona que presenta alguna o varias discapacidades es un generador de mayor rechazo y segregación, por ello es importante retomar la perspectiva de género en materia educativa. Pues como afirma Amalia Gamio:

> Los enormes rezagos nos afectan a todos por igual. Sabemos que existen diferencias que se han convertido en razones de enormes desigualdades. Las múltiples identidades que surgen por razones de edad, sexo, religión, etnia, preferencia sexual o por tener alguna discapacidad dan pie a diversas formas de discriminación, desigualdad o exclusión. Los datos estadísticos nos muestran que el 70% de los municipios más pobres están habitados por un porcentaje de población mayoritariamente indígena; que los puestos de más alto rango en las empresas privadas y en el sector gubernamental están ocupados por hombres; que existen regiones donde todavía hay manifestaciones de persecución a quienes no profesan la misma religión de la mayoría de la población, como en San Juan Chamula, Chiapas. Todavía se exige como requisito para tener trabajo presentar una prueba de ingravidez o, en el caso de los jóvenes, se pide contar con experiencia profesional cuando nunca podrán obtenerla mientras nadie los contrate por primera vez. En 1997 más de la mitad de la población de 15 años y más se encuentra en rezago educativo siendo la brecha entre los sexos de 4.4 puntos porcentuales. En las comunidades de más alto rezago educativo el porcentaje de mujeres es mayor, en comunidades de menos de 2500 habitantes es de 3 %, y en comunidades de 100 mil habitantes es de 5.3%. Todavía existe una deserción importante en el paso de las niñas de primaria a secundaria. El promedio nacional de absorción en secundaria es del 90.2% de hombres y del 85.3% de mujeres. El cáncer cérvico uterino sigue siendo la segunda causa de muerte, y los índices de mortalidad materna no se abatieron como era de esperarse según las metas planteadas para los últimos cinco años debido al deterioro de la calidad de la atención. Las personas que tienen una preferencia sexual no convencional deben ocultarla para conseguir empleo. Y el mundo social y físico esta diseñado para las personas que no sufren ningún tipo de discapacidad. Todo esto nos lleva a la necesidad de fomentar políticas públicas que sean acciones positivas, es decir, medidas que signifiquen ventajas transitorias para garantizar la igualdad de oportunidades.
>
> En todos estos casos es el tema de la democracia el que está en juego, porque hoy la construcción democrática es impensable si no se parte de la inclusión y de la tolerancia. Esto significa que la participación en la vida pública se debe hacer desde la diversidad de identidades, donde cada grupo muestre su rostro y sus propuestas específicas. Hoy presenciamos un nuevo fenómeno que consiste en que los grupos específicos exigen que se deje de delegar su representación en otros para que cada quien sea portavoz de sí mismo. La ciudadanía consiste en el reconocimiento de que cada cual es sujeto de

[27] *Íbidem*

> derechos y también copartícipe y corresponsable de las decisiones públicas. En este sentido, nuevamente aparece la necesidad de avanzar en la definición de la diferencia entre lo específico y la igualdad de derechos.[28]

En este sentido, el proceso de integración educativa cobra mayor sentido y relevancia, si se considera que implica el respeto a la diferencia, a la de presentar una necesidad educativa especial o no, y encauzar esfuerzos para encontrar los medios que permitan a estos grupos su inclusión en la sociedad y la participación democrática.

Atendiendo a este imperativo, el Programa Nacional de Educación 2001- 2006, afirma que "La adopción de un enfoque de género en las políticas educativas contribuirá significativamente a consolidar la igualdad entre hombres y mujeres".[29]

Por su parte, el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales de la Declaración de Salamanca sostiene que:

> Es particularmente importante darse cuenta que las mujeres han estado doblemente en desventaja, como mujeres y como personas con discapacidad. Tanto mujeres como hombres deberían participar por igual en el diseño de los programas de educación y tener las mismas oportunidades de beneficiarse de ellos. Sería necesario realizar en particular esfuerzos para fomentar la participación de las niñas y mujeres con discapacidades en los programas de educación... Las niñas discapacitadas están doblemente desfavorecidas. Se requiere un esfuerzo especial para impartir capacitación y educación a las niñas con necesidades educativas especiales. Además del acceso a la escuela, ha de darse a las niñas con discapacidades acceso a la información, orientación y modelos que les ayuden a escoger opciones realistas, preparándolas así para su futuro papel de adultas.[30]

Así, la inclusión de la perspectiva de género en materia educativa, y más aun en el proceso de integración educativa es un paso fundamental para lograr que los niños y las niñas que presentan

---

[28] *Íbidem.*

[29] SEP. Programa Nacional de Educación 2001- 2006. México, 2001. p.32.

[30] UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 junio 1994, UNESCO, en: www. unesco.org, p.14 y 34.

necesidades educativas especiales se integren de forma exitosa a la vida democrática sin discriminación por presentar alguna discapacidad, y menos por ser mujeres.

1.3 LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

1.3.1 Definición, Implicaciones y Características.

El concepto de necesidades educativas especiales comenzó a utilizarse en los años setenta. Especialmente cobró popularidad con el informe Warnock del Reino Unido (1974), presidido por Mary Warnock y publicado en 1978.

Este informe reconoce que agrupar a las dificultades de los niños y las niñas en categorías fijas no es benéfico para el alumnado, ni para la planta docente y tampoco para la familia por cuatro razones:

1. Muchos niños y muchas niñas están afectados y afectadas por varias discapacidades.
2. Las categorías confunden qué tipo de educación especial es necesaria, ya que promueven la idea que todos los niños y todas las niñas que se encuentran bajo la misma etiqueta tienen similares necesidades educativas.
3. Cuando estas categorías son la base para proveer recursos, no los proporcionan a aquellos niños y aquellas niñas que no se ajustan a las categorías establecidas.
4. Las categorías producen el efecto de etiquetar a los niños y a las niñas de forma negativa.

Por ello el informe considera que en el ámbito educativo, el término de necesidades educativas especiales es más relevante. Ya que presenta las siguientes características principales:

1. Afecta a un continuo de alumnos y alumnas.

   La elección del término de necesidades educativas especiales refleja el hecho de que los alumnos con discapacidad o con dificultades significativas de aprendizaje pueden presentar necesidades educativas de diferente gravedad en distintos momentos del

tiempo. Existe, en consecuencia, un continuo de alumnos que manifiestan necesidades educativas especiales en algún momento a lo largo de su escolarización.[31]

2. Es un concepto relativo y contextual. Ya que la valoración de los problemas del alumnado no debe centrarse solamente en ellos mismos y ellas mismas, sino que debe tener en cuenta el contexto en el que el aprendizaje se produce: funcionamiento de la escuela, metodología empleada, recursos disponibles, flexibilidad de la enseñanza y criterios de evaluación. Es decir, surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno o la alumna y las respuestas que recibe de su entorno educativo.

3. Se refiere principalmente a los problemas de aprendizaje del alumnado en el aula.
   Un alumno o una alumna con necesidades educativas especiales presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una respuesta educativa más específica. El énfasis se sitúa en las escuela, en la capacidad de ésta para adaptar sus enseñanzas a las necesidades de este alumnado, y así ofrecer una respuesta satisfactoria.

4. Supone la provisión de recursos extraordinarios diversos: materiales, curriculares, supresión de barreras arquitectónicas, adaptación de edificios, sistemas de comunicación alternativos o cualquier otro medio educativo de carácter extraordinario.

Sin embargo, en el campo de la educación especial se siguen utilizando las siguientes categorías:

Deficiencia Mental.	Problemas de Lenguaje.
Problemas de Aprendizaje.	Problemas Auditivos.
Problemas Visuales.	Problemas Físicos.
Problemas Emocionales.	Personas Sobresalientes.
Múltiple Invalidez.[32]	

[31] COLL, C. PALACIOS, J. y MARCHESI, A. Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, Alianza- Psicología, 1990. p.28.

[32] ACLE TOMASINI, Guadalupe. La Integración Más Allá del Aula. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. s/fecha. , en: www.consejopromotor.org.mx/educacion/ponencias/2RETOS-1/M5_52A~1.html

Por su parte, el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, afirma que:

> ...el término 'necesidades educativas especiales' se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje... Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y, como consecuencia, para toda la sociedad. La experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar. Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias
> frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que 'lo que sirve para uno sirve para todos'. Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos.[33]

García Cedillo *et al.*, consideran que las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno o una alumna presentan un ritmo para aprender muy distinto al resto del alumnado y los recursos con que se dispone en su escuela no son suficientes para apoyarles en la adquisición de los contenidos que establecen los planes y programas de estudio, por esto requieren de mayores o diferentes recursos, que pueden ser:

a) Profesionales: maestro o maestra de apoyo, especialistas.
b) Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico.
c) Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares.
d) Curriculares: adecuación de las formas de enseñanza del o la docente, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado escolar que cursa.

---

[33] UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 junio 1994, UNESCO, en: www. unesco.org. pp.6-7.

Además, las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes. Por ejemplo, si un alumno o una alumna tiene serias dificultades para acceder al currículum, puede requerir apoyo durante un periodo de tiempo o durante todo su proceso de escolarización. De igual forma son relativas, porque surgen de la dinámica establecida entre las características personales del alumno o la alumna y las respuestas que reciba de su entorno educativo.

A continuación se presenta un cuadro que resume las implicaciones y características del concepto de necesidades educativas especiales:

CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	
Implicaciones	✓ Es normalizador, no peyorativo. ✓ Todos los alumnos y todas las alumnas pueden tenerlas, no sólo quienes tienen discapacidad. ✓ Reclama nuevos recursos educativos para la escuela regular. ✓ Pueden ser temporales o permanentes.
Características	✓ Son relativas. Dependen de: 1. El nivel de competencia curricular de los compañeros y las compañeras. 2. Los recursos disponibles en la escuela.
	✓ Tienen un carácter interactivo. Dependen de: Niño, niña ⟷ Entorno.

Fuente: GARCÍA CEDILLO et al. *Op. cit.* p.51.

1.3.2 Su Integración al Aula Regular.

La integración de los niños y las niñas que presentan necesidades educativas especiales al aula regular inicia con su detección.

La identificación inicial consiste básicamente en tres etapas:

1. Evaluación inicial o diagnóstica del grupo.
2. Evaluación más profunda de algunos niños o algunas niñas.
3. Solicitud de evaluación psicopedagógica. (García Cedillo et al.,2000).

La evaluación inicial o diagnóstica del grupo sirve para que el o la docente conozcan el grado de conocimientos de los alumnos y las alumnas de su grupo al principio del ciclo escolar. Pueden realizarla mediante pruebas y complementarla con observaciones. Con los resultados se pueden realizar ajustes generales a la programación para que se adapte a las necesidades observadas.

La evaluación más profunda de algunos niños y algunas niñas, se realiza porque aun con los ajustes generales a la programación, hay quienes muestran dificultades para seguir el ritmo de sus compañeros y compañeras del grupo. La o el docente les observa con mayor detenimiento y realiza ajustes a su metodología, intentando disminuir la brecha con el resto del grupo.

La solicitud de evaluación psicopedagógica se hace cuando a pesar de las acciones realizadas, algunos alumnos y algunas alumnas siguen mostrando dificultades para aprender al mismo ritmo que el grupo. Ahora el personal de educación especial deberá realizar una evaluación más profunda, pues el o la docente ya hicieron lo que estaba a su alcance.

Es necesario que el maestro o la maestra regular observe los problemas y destaquen las habilidades de los alumnos y las alumnas a quienes remite a una evaluación psicopedagógica.

Respecto a la evaluación psicopedagógica, García Cedillo *et al.,* sostienen que:

> En el contexto de la integración educativa, la evaluación psicopedagógica debe concebirse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos. En el marco de la atención a los niños con necesidades educativas especiales no se puede prescindir de una evaluación psicopedagógica cuya finalidad es la de ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa, ya que con esa base se determinan las adecuaciones curriculares

pertinentes. En este sentido, hay dos preguntas que guían el procedimiento de evaluación:

- ¿Para qué me sirve el dato o la información que estoy obteniendo?
- ¿Qué acciones concretas se pueden poner en marcha a partir de esta información?[34]

Estas dos preguntas y una vez analizados los datos obtenidos serán la directriz para realizar las adecuaciones curriculares y lograr la integración del alumno o la alumna con necesidades educativas especiales al aula regular de manera eficaz.

1.3.3 Las Adecuaciones Curriculares.

Las adecuaciones curriculares surgen cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades educativas de algunos alumnos o algunas alumnas, o éstas rebasan las posibilidades directas del trabajo cotidiano y pedagógico del maestro o la maestra regular, por lo que se vuelve imprescindible definir los apoyos que requieren estos alumnos y estas alumnas y proporcionárselos.

García Cedillo *et al.*, sostienen que:

> Las **adecuaciones curriculares** se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se de respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo.[35]

En México, y concretamente en su medio educativo, las adecuaciones curriculares se tienen que basar en los planes y programas de estudio de los tres niveles de educación básica, en cuanto a orientación y finalidades generales, contenidos y propósitos de las diferentes áreas de conocimiento. De igual manera, deben contemplar las condiciones del contexto escolar y las características y necesidades educativas del alumnado. También deben considerar la planeación del maestro o la maestra y la evaluación realizada a los alumnos y las alumnas que presentan necesidades

[34] GARCÍA CEDILLO et al. *Op. cit.* p.89.
[35] GARCÍA CEDILLO et al. *Op. cit.* p.132.

educativas especiales, pues "La adecuación del currículo que hace el profesor no consiste solamente en su ajuste a determinadas condiciones individuales o sociales de los alumnos, sino en un esfuerzo por alcanzar los objetivos educativos a partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado y de las necesidades reales experimentadas en cada centro escolar".[36]
A partir de esto, las adecuaciones adquieren viabilidad y se justifican.

En términos generales estos elementos necesarios para las adecuaciones curriculares se resumen así:

a) Planeación
1. Conocimiento de los planes y programas de estudio.
2. Conocimiento de las características institucionales.
3. Conocimiento del alumnado.

b) Evaluación de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales.[37]

Dependiendo de los requerimientos se pueden adecuar las metodologías de enseñanza y aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenido e incluso los propósitos de cada grado. Lo que no se puede cambiar son los propósitos generales marcados por los planes y programas para cada nivel educativo. Pues cuando esto se vuelve necesario, se habla de un currículum paralelo, y no de adecuaciones curriculares.

Cuando se diseñan adecuaciones curriculares, los maestros y las maestras deben establecer prioridades basadas en las principales necesidades de su alumnado, definidas mediante la evaluación psicopedagógica. Para poder establecer esas prioridades se pueden utilizar los criterios que propone Puigdellívol (1996)*:

---

[36] GARCÍA CEDILLO et al. Integración Educativa. Seminarios de actualización para Profesores de Educación Especial y Regular. (Material de Trabajo). México, SEP/Cooperación Española, 1999.p.207.

[37] GARCÍA CEDILLO et al. *Op. cit.* p.131.

[*] Citado en: GARCÍA CEDILLO et al. *Op. cit.* pp.133-135.

- ✓ Criterio de compensación: Prioriza las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño o de la niña. Por ejemplo, auxiliares auditivos para quienes presentan pérdida auditiva.
- ✓ Criterio de autonomía/ funcionalidad: Destaca el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo de la persona, para que resuelva necesidades básicas como vestirse o desplazarse de un lugar a otro sin ayuda de otra persona.
- ✓ Criterio de probabilidad de adquisición: Decide sobre el tipo de aprendizajes que están al alcance de los alumnos y las alumnas, dejando en segundo término o prescindiendo de los que presentan un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación.
- ✓ Criterio de sociabilidad: Es el conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo, implica el desarrollo de actividades en el aula que favorecen el contacto personal y la comunicación, sobre todo cuando se identifican problemas de lenguaje o afectivos.
- ✓ Criterio de significación: Es la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno o la alumna en función de sus posibilidades reales, para que lo que aprenda sea relevante, funcional, y enriquecedor de su desarrollo integral.
- ✓ Criterio de variabilidad: Supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno o la alumna, en especial cuando presentan dificultades para el logro de determinados aprendizajes.
- ✓ Criterio de preferencias personales: Significa potenciar el trabajo del alumnado de acuerdo con sus preferencias.
- ✓ Criterio de adecuación a la edad cronológica: Implica valorar los intereses del alumno y/o la alumna, independientemente de sus necesidades educativas especiales, para evitar desfases que les lleven a la infantilización en su nivel de aprendizaje.
- ✓ Criterio de transferencia: Conecta el aprendizaje con las situaciones de la vida cotidiana del alumnado.
- ✓ Criterio de ampliación de ámbitos: Favorece aprendizajes que permiten al alumno y la alumna ampliar sus ámbitos habituales de acción, para lograr un desarrollo que les permita comprender mejor el mundo en que se desenvuelven.

Con estos criterios se pueden definir las prioridades con lo que el diseño de las adecuaciones curriculares que e realicen serán viables, y ajustadas a las reales necesidades del alumnado.

Asimismo, se pueden utilizar el Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC), elaborado por la SEP y Cooperación Española*. Incluye los siguientes datos:

1. Datos Generales.
2. Datos relacionados con la escolarización del niño o la niña.
3. Datos significativos de la historia clínica.
4. Desarrollo actual en diferentes áreas (motora, lenguaje, aprendizajes escolares, socio-afectiva).
5. Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica.
6. Tipo de apoyo que requiere.
7. Tipo de apoyo que actualmente recibe.
8. Tipo de actividades y dinámicas que favorecen su aprendizaje.
9. Intereses y motivación para aprender.
10. Principales necesidades en diferentes áreas.
11. Formulación de prioridades.
12. Adecuaciones curriculares individualizadas

    Adecuaciones de acceso.

    Adecuaciones en los elementos del currículo (metodología, evaluación, propósitos y contenidos).
13. Socialización.
14. Padres de familia.
15. Compromisos derivados de los puntos anteriores.
16. Observaciones y comentarios.

---

* Se puede localizar en las siguientes fuentes: GARCÍA CEDILLO et al. Integración Educativa. Seminarios de actualización para Profesores de Educación Especial y Regular. (Material de Trabajo). México, SEP/Cooperación Española, 1999. La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias. (Materiales de Trabajo). México, SEP/Cooperación Española, 2000.

Se sugiere que se complete al inicio de cada ciclo escolar, con un seguimiento de dos veces mínimo. Además que lo hagan conjuntamente el o la docente de grupo, el personal de educación especial y los padres y madres de familia.

1.3.3.1 Tipos de Adecuaciones Curriculares.

Cuando ya se han establecido las principales necesidades del alumnado y se han establecido prioridades, el o la docente del grupo, apoyado o apoyada por el personal de educación especial, debe tomar la decisión sobre las adecuaciones que el niño o la niña requieren. García Cedillo *et al.*, señalan que en general se pueden establecer dos tipos de adecuaciones, aunque pueden establecerse múltiples criterios:

1. Adecuaciones de acceso al currículo.
2. Adecuaciones en los elementos del currículo.

Las adecuaciones de acceso al currículo son las "modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado".[38]

Se encaminan a crear las condiciones físicas, en los espacios y el mobiliario para permitir su utilización por los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales de la forma más autónoma posible, y que al mismo tiempo, les permita el mayor nivel de comunicación e interacción con los y las demás.

En este tipo de adecuaciones se encuentran las siguientes:

a) Las relacionadas con adaptaciones en las instalaciones de la escuela. Por ejemplo, rampas, barandales, señalizaciones en Braille.
b) Las relacionadas con cambios en el aula del alumno o de la alumna. Por ejemplo, la distribución del mobiliario.

[38] MEC. Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo. Madrid, MEC/CNREE, 1990. p.134. Citado en: GARCÍA CEDILLO et al. *Op. cit.* p.135.

c) Las relacionadas con apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno o la alumna. Por ejemplo, adaptación o adquisición de mobiliario para alumnos con discapacidad motora. (García Cedillo et al.,2000).

Por su parte, las adecuaciones de acceso al currículo son definidas como "el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para tender a las diferencias individuales de los alumnos".[39]

Buscan la mayor participación posible del alumnado con necesidades educativas especiales en el desarrollo del currículo ordinario y que alcancen los propósitos de cada etapa educativa, a través de las adaptaciones realizadas con base en sus características y necesidades específicas.
Por otra parte, la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos, son los elementos curriculares en que se pueden realizar las adecuaciones.

Las adecuaciones en la metodología de la enseñanza implican la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados, en función de las necesidades educativas especiales de algunos niños y algunas niñas. Algunas de estas pueden ser:

a) En los agrupamientos: Es decir, en la forma en que se trabajarán las actividades, de forma individual, en parejas, o en grupo.
b) En los materiales de trabajo: Para que éstos ayuden a promover aprendizajes significativos a los alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales.
c) En los espacios para realizar el trabajo: No sólo en el aula, sino en otros, por ejemplo al aire libre.
d) En la distribución del tiempo: Para que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda seguir su ritmo de trabajo. (García Cedillo et al., 2000).

Las adecuaciones en la evaluación pueden consistir en:

a) Utilizar estrategias y criterios diferenciados.

[39] MEC. *Op. cit.*p.138. Citado en: GARCÍA CEDILLO et al. *Op. cit.* p.138.

b) Diversificar las técnicas e instrumentos.
c) Considerar sus momentos dependiendo de las características del alumnado. (García Cedillo et al., 2000).

En lo referente a las adecuaciones a los contenidos de la enseñanza, algunas pueden ser:

a) Reorganización o modificación de contenidos para que sean más accesibles, considerando las características de los alumnos y las alumnas y el material disponible.
b) Introducción de contenidos que amplíen o refuercen los propuestos en los planes y programas de estudio.
c) Eliminación de contenidos que no se adapten a las características del alumnado, al tiempo disponible, a los recursos y condiciones sociales y culturales. (García Cedillo et al., 2000).

Las adecuaciones en los propósitos, se pueden orientar mediante los siguientes criterios:

a) Priorizar aquellos en función de las características personales, disposición o interés hacia el aprendizaje y necesidades educativas del alumnado.
b) Modificar los que ya están establecidos, o aplazar su logro, en función del manejo conceptual y experiencias previas del alumnado, naturaleza de los contenidos y recursos didácticos disponibles.
c) Introducir otros que estén en concordancia con las capacidades, habilidades, intereses, requerimientos y posibilidades del alumnado. (García Cedillo et al., 2000).

En este sentido, se puede resumir que las adecuaciones curriculares son una estrategia de planificación y actuación de los maestros y las maestras, es decir, una programación que respeta la singularidad de su alumnado, dentro del contexto del currículum oficial, con contenidos y objetivos diferenciados, formas de trabajo y evaluación diversificadas, posibles secuencias y temporalizaciones de aprendizajes diferentes.

A manera de resumen se presenta el siguiente cuadro sobre las adecuaciones curriculares:

TIPOS DE ADECUACIONES CURRICULARES.	
Adecuaciones de Acceso al Currículo.	Adecuaciones en los Elementos del Currículo.
✓ Relacionadas con adaptaciones en las instalaciones de la escuela. ✓ Relacionadas con cambios en el aula del alumno o de la alumna. ✓ Relacionadas con apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno o la alumna.	✓ En la metodología. ✓ En la evaluación. ✓ En los contenidos. ✓ En los propósitos.

Capítulo II.

INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Sumario.

2.1 Teoría de la Inteligencia Emocional.

2.2 El cerebro emocional y el cerebro racional: La teoría del cerebro triuno.

2.2.1 Teoría del cerebro triuno.

2.2.2 El cerebro emocional: El sistema límbico.

2.2.3 El cerebro racional.

2.2.4 Conjunción de las dos mentes: la emocional y la racional.

2.3 Las emociones.

2.3.1 Clasificación de las emociones.

2.3.2 Funcionalidad de las emociones.

2.3.3 Emociones y aprendizaje significativo.

2.4 Habilidades de las personas emocionalmente inteligentes.

2.4.1 La conciencia de uno mismo y una misma: El autoconocimiento.

2.4.2 El autocontrol emocional.

2.4.3 La automotivación.

2.4.4 La empatía.

2.4.5 El manejo de las relaciones.

2.1 TEORÍA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Como mencioné en el capítulo anterior, la integración educativa requiere de varios aspectos a considerar, y uno muy importante tiene que ver con las emociones. En este capítulo abordaré el conocimiento de las mismas, su desarrollo y su manejo que deriva en una inteligencia emocional.

En 1990 los psicólogos Peter Salovey (Universidad de Harvard) y John Mayer (Universidad de New Hampshire), utilizaron el término de Inteligencia Emocional para referirse a cualidades emocionales que parecen ser motores de éxito en las personas. Dichas cualidades describen lo que se denomina competencia o aptitud emocional.

La definición de Inteligencia Emocional que dan es "un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones".[40]

Por su parte, Martineaud y Engerlhart (1996), la definen como "la capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro".[41]

Daniel Goleman publicó un libro titulado *La Inteligencia Emocional* (1995), donde expuso esta teoría, tomando como base las investigaciones de Salovey y Mayer.

Goleman afirma que "... la aptitud emocional es una *meta- habilidad* y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro".[42]

---

[40] SALOVEY, Peter y MAYER, John, citados por: SHAPIRO, Lawrence E. La Inteligencia Emocional de los Niños. Madrid, Punto de Lectura, 2001 (c 1997), p. 36.
[41] Citados en: VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio y VALLÉS TORTOSA, Consol. Inteligencia Emocional. Aplicaciones Educativas. Madrid, s/f, p.90.
[42] GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. México, Javier Vergara Editor, 2000 (c 1995), p. 56.

Para Doris Märtin y Karin Boeck "el mérito de Salovey y Mayer estriba en que concretaron qué es lo que de hecho integra la competencia emocional"[43], ya que estos dos psicólogos identificaron cinco capacidades que constituyen la aptitud o competencia emocional y son:

1. Reconocer las propias emociones.
2. Saber manejar las propias emociones.
3. Utilizar el potencial existente.
4. Saber ponerse en el lugar de los y las demás.
5. Crear relaciones sociales.

Por su parte Goleman argumenta que Salovey propone cinco capacidades que conforman la Inteligencia Emocional, que son:

1. Conocer las propias emociones.
2. Manejar las emociones.
3. La propia motivación.
4. Reconocer emociones en los demás.
5. Manejar las relaciones.

Éstas cinco capacidades Goleman las denomina de la siguiente forma:

1. Empatía.
2. Conciencia de uno/a mismo/a.
3. Autocontrol emocional.
4. Automotivación.
5. Manejo de relaciones.

En la misma línea Lawrence E. Shapiro amplía esta lista sosteniendo que las cualidades emocionales por él expuestas son importantes para el éxito. Éstas son[44]:

---

[43] MÄRTIN, Doris y BOECK, Karin. EQ : Qué es Inteligencia Emocional. Madrid, EDAF, 2000 (c. 1996), p. 22.
[44] SHAPIRO, Lawrence E. *Op cit.* p. 31.

- ✓ La empatía.
- ✓ La expresión y comprensión de los sentimientos.
- ✓ El control de nuestro genio.
- ✓ La independencia.
- ✓ La capacidad de adaptación.
- ✓ La simpatía.
- ✓ La capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal.
- ✓ La persistencia.
- ✓ La cordialidad.
- ✓ La amabilidad.
- ✓ El respeto.

De manera global, la Inteligencia Emocional se desarrolla en el hemisferio derecho del cerebro, encargado del surgimiento y desarrollo de las emociones, del pensamiento abstracto e intuitivo, por ello desarrolla el área afectiva, emocional, artística y creativa de las personas. Mientras que el hemisferio izquierdo es el encargado del pensamiento lógico y racional.

Sin embargo, debe entenderse que la inteligencia no sólo corresponde al desarrollo de uno de los dos hemisferios, sino a su conjunción en una unidad desarrollada armónicamente.

2.2 EL CEREBRO EMOCIONAL Y EL CEREBRO RACIONAL: LA TEORÍA DEL CEREBRO TRIUNO.

2.2.1 Teoría del Cerebro Triuno.

Paul MacLean (1978-1990) es el autor de la teoría del Cerebro Triuno. Según su teoría el cerebro humano está formado por tres cerebros integrados en uno. Estos cerebros son: el reptil, el sistema límbico y la neocorteza.

Plantea que estos tres sistemas que conforman un todo están interconectados, pero que al mismo tiempo son capaces de operar independientemente, ya que cada uno tiene una inteligencia especial, su propia subjetividad y sentido de tiempo y espacio, así como sus otras funciones.

El Cerebro Reptil está formado por los ganglios basales, el tallo cerebral y el sistema reticular y es responsable de la conducta automática o programada. Por ello no está capacitado para pensar, ni sentir; su función es la de actuar, cuando el estado del organismo así lo requiera. (Goleman,2000; Märtin y Boeck, 2001)

En él se procesan las experiencia primarias no verbales, de aceptación o rechazo. Se organizan y procesan las funciones que tienen que ver con el hacer y el actuar, lo cual incluye: las rutinas, los hábitos y costumbres, el espacio vital, condicionamiento, imitaciones, inhibiciones, ritmos, seguridad, valores y patrones de comportamiento del ser humano.

El Sistema Límbico, por su parte, es el encargado de controlar la vida emotiva, lo cual incluye los sentimientos, el sexo, la regulación endocrina, el dolor y el placer. Anatómicamente está formado por seis estructuras: bulbos olfatorios, el tálamo (placer, dolor),las amígdalas (nutrición, oralidad, protección, hostilidad), el núcleo hipotalámico (cuidado de los otros y las otras), el hipocampo (memoria a largo plazo), el área septal (sexualidad) y la pituitaria (directora del sistema bioquímico del organismo). (Goleman,2000; Märtin y Boeck, 2001)

Puede ser considerado como el cerebro afectivo, el que energiza la conducta para el logro de las metas. Su desbalance conduce a estados agresivos, depresiones severas, entre otras enfermedades. Las investigaciones en esta área apoyan la noción de que toda información que ingresa al cerebro es supervisada y controlada por el sistema límbico. En este sistema se dan procesos emocionales y estados de calidez, amor, gozo, depresión, odio, etc., y procesos que tienen que ver con nuestras motivaciones básicas.

La Neocorteza está formada por los dos hemisferios, es el lugar donde se llevan a cabo las funciones cerebrales superiores. Es el centro de generación y resolución de problemas, análisis y síntesis de la información, del uso del razonamiento analógico y del pensamiento crítico y creativo.

El hemisferio derecho tiene a su cargo la "visión", lo cual se refiere al sentido de la globalidad, síntesis e integración, se dan procesos asociativos, imaginativos y creativos, y de establecimiento de relaciones espaciales. Opera con imágenes sensoriales (visuales, auditivas, táctiles, olfativas y gustativas) y construye una representación espacio temporal del mundo externo, muy ligada a la

fantasía, a lo onírico, a lo lúdico, a los fenómenos que escapan de la lógica y que se resuelven por medio de la intuición. (Rubio, 2000)

Asimismo, madura tempranamente, in útero, y se encuentra plenamente dispuesto para aprehender el mundo desde el nacimiento. Durante los 5 primeros años es un hemisferio tan sorprendentemente activo, que permite al niño y a la niña construir una representación coherente del mundo que les rodea.

Esto explica por qué todo los niños y todas las niñas son artistas, tremendamente creativos y creativas, lúdicos y lúdicas, sensoriales, libres y autónomos y autónomas.

Por su parte, el hemisferio izquierdo tiene a su cargo el análisis, el cual hace énfasis en la relación parte-todo, la lógica, la relación causa - efecto, el razonamiento hipotético y lógico, la precisión y la exactitud, funciones de análisis, síntesis y descomposición de un todo en sus partes.

Éste, a diferencia del hemisferio derecho, madura más tardíamente, alrededor de los 2 años, y su proceso madurativo es lento, prolongándose desde unos 5 a 10 años.

Es considerado el cerebro conceptual, pues construye una representación simbólica del mundo, aplicando leyes lógicas que operan con símbolos abstractos. Analiza, observa los detalles, establece secuencias y elabora finalmente conceptos. Es el encargado del lenguaje conceptual.

Con la teoría del Cerebro Triuno se facilita la comprensión de cómo coexisten dos cerebros, uno emocional y otro racional que funcionan en armonía en el desarrollo de las personas.

Puede considerarse que el cerebro racional se compenetra con el hemisferio izquierdo, mientras que el hemisferio derecho pertenece al cerebro emocional.

Siguiendo a Goleman, el cerebro a lo largo de millones de años de evolución ha crecido su parte inferior hacia la superior. Por ello los centros más elevados de este órgano se desarrollaron como elaboraciones de las partes más antiguas e inferiores.

El bulbo raquídeo o tronco cerebral es considerado por los neurobiólogos la parte más primitiva y antigua de nuestro cerebro. Afirman que surgió como una prolongación de la médula espinal, por lo que la rodea en su parte superior. Su función es la regulación de funciones vitales básicas sobre las que no se puede influir conscientemente, como el metabolismo y la respiración; además dirige impulsos, reacciones, instintos y movimientos estereotipados. Fue el cerebro predominante en la era de los reptiles.

De acuerdo con Goleman es imposible sostener que este cerebro aprenda o piense, pues lo considera únicamente como "... un conjunto de reguladores preprogramados que mantienen el organismo funcionando como debe y reaccionando de una forma que asegura la supervivencia".[45]

A partir de las células sensoriales de este cerebro reptil, cuya función era la asimilación de olores y estímulos visuales, se desarrollaron los centros emocionales, quienes a su vez desencadenaron los lóbulos visual y olfativo.

El bulbo o lóbulo olfatorio constituye, de acuerdo con Goleman, la raíz más antigua de la vida emocional. Su función era clasificar los olores y en consecuencia reaccionar de la manera más apropiada, ya fuera cazar, huir, comer.

Posteriormente aparecieron los primeros mamíferos, con lo que nuevas capas del cerebro emocional hicieron aparición. Estas capas se denominan "sistema límbico", que es considerado el centro emocional del cerebro. Este sistema rodea el tronco cerebral y a partir de su evolución permitió los procesos de aprendizaje y memoria.

Estos dos procesos, aprendizaje y memoria, permitieron una elección más inteligente respecto a la supervivencia y adaptación. El rinencéfalo (literalmente cerebro nasal) era el encargado de realizar esta selecciones. Éste constituye una parte del sistema límbico y es la base de la neocorteza, es decir, el cerebro racional.

[45] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* pp. 28-29.

2.2.2 El Cerebro Emocional: El Sistema Límbico.

Posterior al cerebro reptil, y con la aparición de los primeros mamíferos, surgió el sistema límbico propiamente. Este sistema rodea el bulbo raquídeo y permitió por primera vez el almacenamiento y recuerdo de información. Su responsabilidad principal es regular los impulsos y las emociones.

Sus centros o estructuras más importantes son la corteza límbica y su zona periférica, el hipocampo y la amígdala (que son dos, una a cada costado del cerebro).

El hipocampo es el encargado de almacenar los conocimientos que adquirimos a lo largo de nuestra experiencia cotidiana.

La amígdala por su parte, en palabras de Goleman, "...actúa como depósito de la memoria emocional, y así tiene importancia por sí misma; la vida sin amígdala es una vida despojada de significados personales".[46]

2.2.3 El Cerebro Racional: La Neocorteza.

La neocorteza o el cerebro racional se ubica por encima del bulbo raquídeo y del sistema límbico. Éste, siguiendo a Märtin y Boeck, tiene la capacidad de pensamiento abstracto, la comprensión de las relaciones globales existentes y el desarrollo de un yo consciente y una compleja vida emocional. Con su aparición se posibilita la integración de diferentes impresiones sensoriales para formar un todo.

La neocorteza da vida a lo que se denomina "mente racional". Siguiendo a Goleman, ésta se caracteriza por ser una forma de comprensión de la que siempre estamos conscientes, por lo que es más destacada en cuanto a la conciencia, la reflexión, la capacidad de análisis y meditación.

[46] *Íbidem.* p.34.

2.2.4 Conjunción de las dos mentes: la emocional y la racional.

La mente emocional y la racional constituyen dos maneras distintas de apropiación del conocimiento que como seres humanos poseemos.

La mente emocional tiene lógica asociativa, es decir, toma elementos que simbolizan una realidad, o bien, dispara un recuerdo de la misma, para que sea igual a esa realidad. También se caracteriza por un pensamiento categórico, es decir, que no ve los puntos intermedios, todo parece bueno o malo. Finalmente es personalizado, ya que los acontecimientos son percibidos centrándose en uno mismo o una misma.

Por su parte, la mente racional tiene un pensamiento que visualiza las convicciones de forma tentativa, porque una nueva evidencia o dato puede refutar una creencia y reemplazarla por otra nueva, porque esta mente razona con la evidencia objetiva.

Ambas son formas distintas de conocimiento, sin embargo actúan en conjunto para construir la vida mental de las personas.

En este sentido Goleman sostiene que:

> Las conexiones entre la amígdala (y las estructuras límbicas relacionadas) y la neocorteza son el centro de las batallas o los acuerdos cooperativos alcanzados entre cabeza y corazón, pensamiento y sentimientos. Este circuito explica por qué la emoción es tan importante para el pensamiento eficaz, tanto en la toma de decisiones acertadas como en el simple hecho de permitirnos pensar con claridad.[47]

En esta misma línea, Märtin y Boeck opinan que "...la vida puramente emocional es perfeccionada, perfilada y enriquecida gracias a la interpretación racional de la percepción que se produce en el neocórtex".[48]

[47] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* p. 47.
[48] MÄRTIN, Doris y BOECK, Karin. *Op cit.* p. 44.

Por su parte Shapiro sostiene que "...La corteza nos permite tener *sentimientos sobre nuestros sentimientos.* Nos permite tener discernimiento ("insight"), analizar por qué sentimos de determinada manera y luego hacer algo al respecto".[49]

Goleman, en un argumento que clarifica el de Shapiro, afirma que:

> Estas dos mentes, la emocional y la racional, operan en ajustada armonía en su mayor parte, entrelazando sus diferentes formas de conocimiento para guiarnos por el mundo. Por lo general existe un equilibrio entre mente emocional y racional, en el que la emoción alimenta e informa las operaciones de la mente racional, y la mente racional depura y a veces veta la energía de entrada de las emociones. Sin embargo, la mente emocional y la mente racional son facultades semiindependientes, y, como veremos, cada una refleja la operación de un circuito distinto pero interconectado del cerebro.
>
> En muchos momentos, o en la mayoría de ellos, estas mentes están exquisitamente coordinadas; los sentimientos son esenciales para el pensamiento, y el pensamiento lo es para el sentimiento. Pero cuando aparecen las pasiones, la balanza se inclina: es la mente emocional la que domina y aplasta la mente racional...[50]

En el mismo sentido Märtin y Boeck sostienen que:

> El cerebro emocional garantiza nuestra supervivencia en situaciones límite porque reconoce con rapidez las situaciones de peligro y pone en marcha reacciones preorganizadas. Se ocupa de la transformación fisiológica de los procesos del cerebro racional. Sobre todo, nos facilita decisiones racionales porque nos presta una ayuda orientativa ante una maraña de posibilidades. En sentido inverso, el cerebro racional amortigua y relativiza las oleadas de emociones que nos invaden y afina y cultiva los modelos de reacción del cerebro emocional, primitivos en comparación.[51]

De esta manera se entiende que pensamiento y sentimiento no son dos entidades dicotómicas y que funcionan separadamente. Más bien constituyen un sistema que permite que actuemos de forma sensible y racional ante las distintas y variadas experiencias que permiten nuestro desarrollo humano; porque la mente emocional tiene un pensamiento asociativo, categórico y personalizado, mientras que en la mente racional las convicciones tienen un carácter tentativo.

---

[49] SHAPIRO, Lawrence E. *Op cit.* p. 43.
[50] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* pp. 27- 28.
[51] MÄRTIN, Doris y BOECK, Karin. *Op cit.* p. 49.

2.3 LAS EMOCIONES.

Cómo se ha revisado en los puntos anteriores, la teoría de la Inteligencia Emocional tiene como tesis central el conocimiento y manejo de las emociones propias y de las demás personas para lograr un desarrollo armónico y éxito en la vida.

La primera noción de la que partió la Psicología en el conocimiento y estudio de las emociones, de acuerdo con Roger Brown (1975), "fue que éstas aparecen en el rostro, que hay una expresión diferente para cada emoción nombrada y que se pueden leer como tantas señales a lo largo de una carretera".[52]

Para este autor la conducta expresiva tiene como fin comunicar un estado de ánimo.

Otro autor es Reeve (1994), para quien las emociones son estados afectivos subjetivos, que engloban un aspecto fisiológico, funcional y expresivo.[53]

De acuerdo con Berenice Rubio (2000) las emociones son respuestas biológicas que tienen actividad del sistema autónomo y hormonal que preparan al cuerpo para la acción adaptativa. Son funcionales porque permiten que las personas interactúen con su entrono de forma efectiva pues preparan para las situaciones a que se enfrenten. Asimismo, sostiene que son expresivas o fenómenos sociales porque producen expresiones faciales y corporales, con lo que comunican las experiencias emocionales internas al resto de la gente.

Para Goleman la emoción constituye "un sentimiento y sus pensamientos característicos, estados psicológicos y biológicos y una variedad de tendencias a actuar".[54] Asimismo afirma que:

> En esencia, todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. La raíz de la palabra *emoción* es *motere*, el verbo latino 'mover', además del prefijo 'e', que implica 'alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar.[55]

---

[52] BROWN, Roger. Psicología Social. México, Siglo XXI Editores, 1975 (c 1965), p.640.
[53] RUBIO SÁNCHEZ, Berenice. La Inteligencia Emocional. Tesis de Licenciatura en Psicología. UNAM, México, 2000. p. 8.
[54] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* pp. 331.
[55] *Íbidem.* p.24.

Finalmente, para Bisquerra:

> Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión).[56]

2.3.1 Clasificación de las Emociones.

Las emociones se clasifican de diferente forma dependiendo del autor o autora que se consulte y el criterio que se utilice para hacerlo. Vallés y Vallés, adaptaron un cuadro de Bisquerra, donde resumen a diferentes autores con su criterio clasificatorio y emociones básicas que proponen. Véase el siguiente cuadro.

Autor.	**Criterio Clasificatorio.**	**Emociones Básicas.**
Arnold (1969).	Afrontamiento.	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, odio, tristeza, valor.
Calle (1998).	Salud emocional.	Positivas: Amor, atención, compasión, contento, ecuanimidad, sosiego... Negativas: abatimiento, afán de posesividad, ansiedad, avaricia.
Cristóbal (1996).	Respuesta somática.	Alegría, cólera, miedo, pena.
Ekman, Friesen y Ellswoth (1982).	Expresión facial.	Ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza.
Fernández- Abascal (1997).	Emociones básicas principales.	Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor.

[56] Citado en: VALLÉS, Antonio y VALLÉS, Consol. *Op cit.* p.29.

Goleman (1996).	Emociones primarias y sus familiares.	Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza.
Izard (1991).	Procesamiento.	Alegría, ansiedad, culpa, desprecio, disgusto, excitación, ira, miedo, sorpresa, vergüenza.
Lazarus (1991).	Cognitivo.	Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, disgusto, felicidad/alegría, estar orgulloso u orgullosa, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas.
McDougall (1926).	Relación con los instintos.	Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura.
Mowrer (1960).	Innatos.	Dolor, placer.
Oatley y Jonson-Laird (1987).	Sin contenido proporcional.	Felicidad, ira, miedo, repugnancia, tristeza.
Plutchick (1980).	Adaptación biológica.	Aceptación, alegría, expectación, ira, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza.
Tomkins (1984).	Descarga nerviosa.	Ansiedad, desprecio, interés, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, vergüenza.
Torrabadella (1997).	Respuesta fisiológica.	Alegría, afecto, miedo, ira, tristeza.
Weiner (1986).	Independencia atribucional.	Culpabilidad, desesperanza, felicidad, ira, sorpresa, tristeza.

Fuente: VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio y VALLÉS TORTOSA, Consol. Inteligencia Emocional. Aplicaciones Educativas. Madrid, s/f, pp.125-126.

Daniel Goleman ha sido el principal promotor de esta teoría por lo que ampliaré su clasificación de emociones. Él sostiene que cuando buscó los principios básicos siguió a Ekman, y consideró a la emociones en familias y dimensiones.

Las principales familias son ira, tristeza, temor, placer, amor, vergüenza, alegría, sorpresa y aversión, cada una con un núcleo emocional básico. Sus parientes forman ondas en incontables

mutaciones. En las ondas externas están los estados de ánimo, que duran menos y son más apagados que una emoción. Después de los estados de ánimo está el temperamento (prontitud para evocar una emoción o estado de ánimo). Más allá se encuentran los trastornos de la emoción, como depresiones clínicas o ansiedad incesante, en la que la gente se siente constantemente atrapada en un estado negativo. Gráficamente queda así:

Núcleo de la familia principal

↓

Estados de ánimo

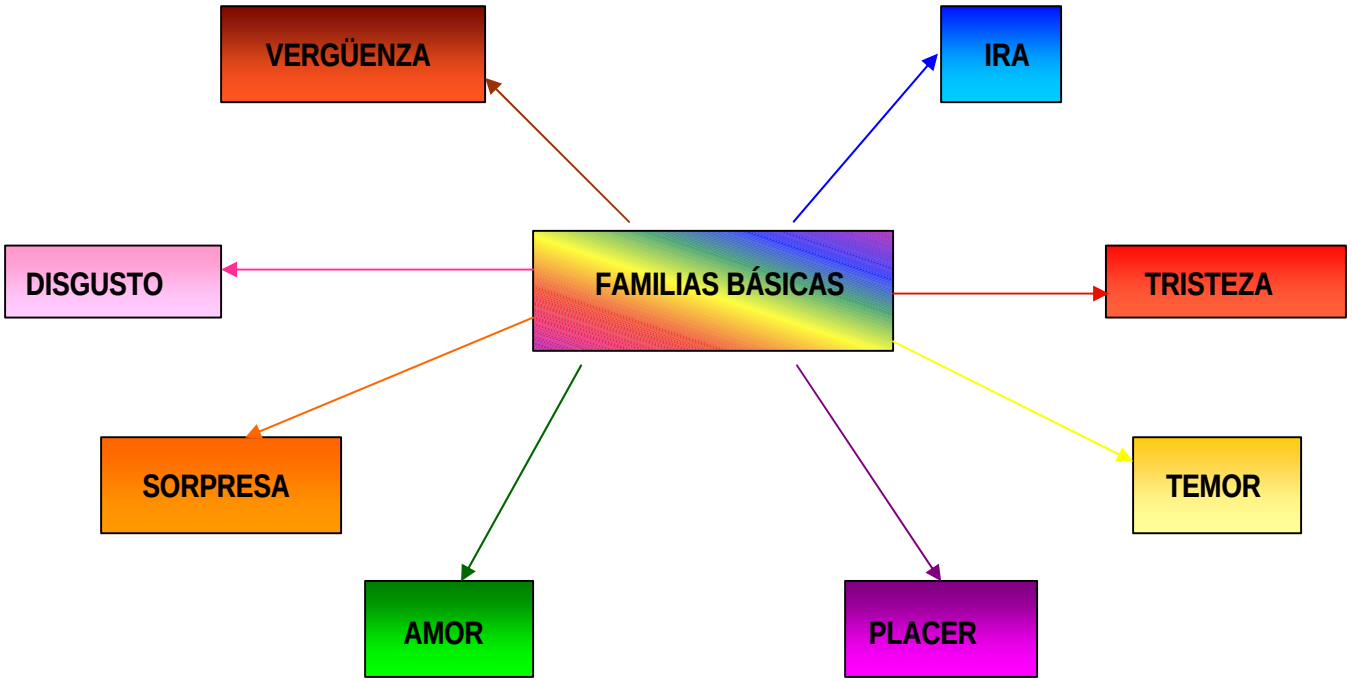
↓

Temperamento

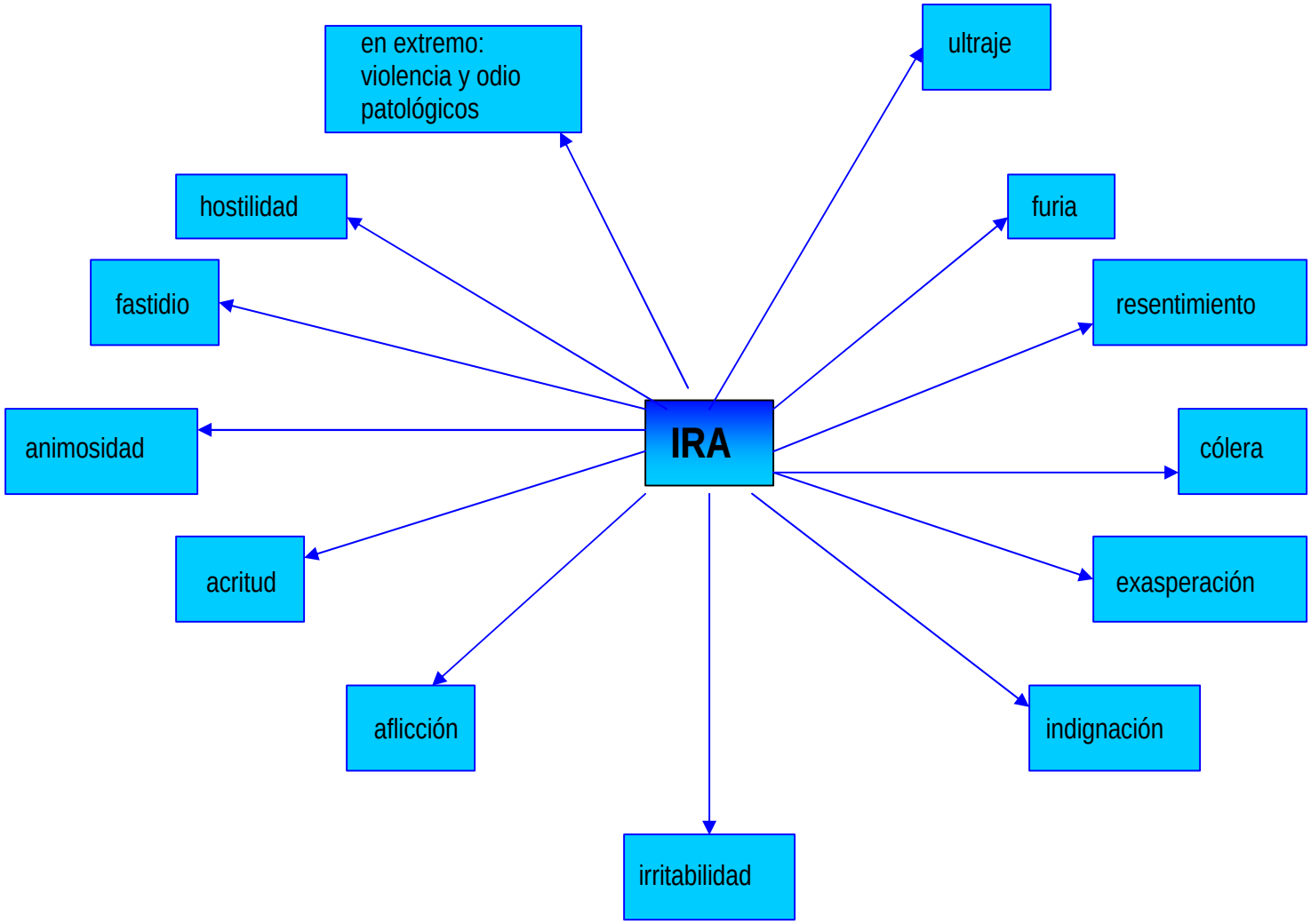
↓

Trastornos de la emoción

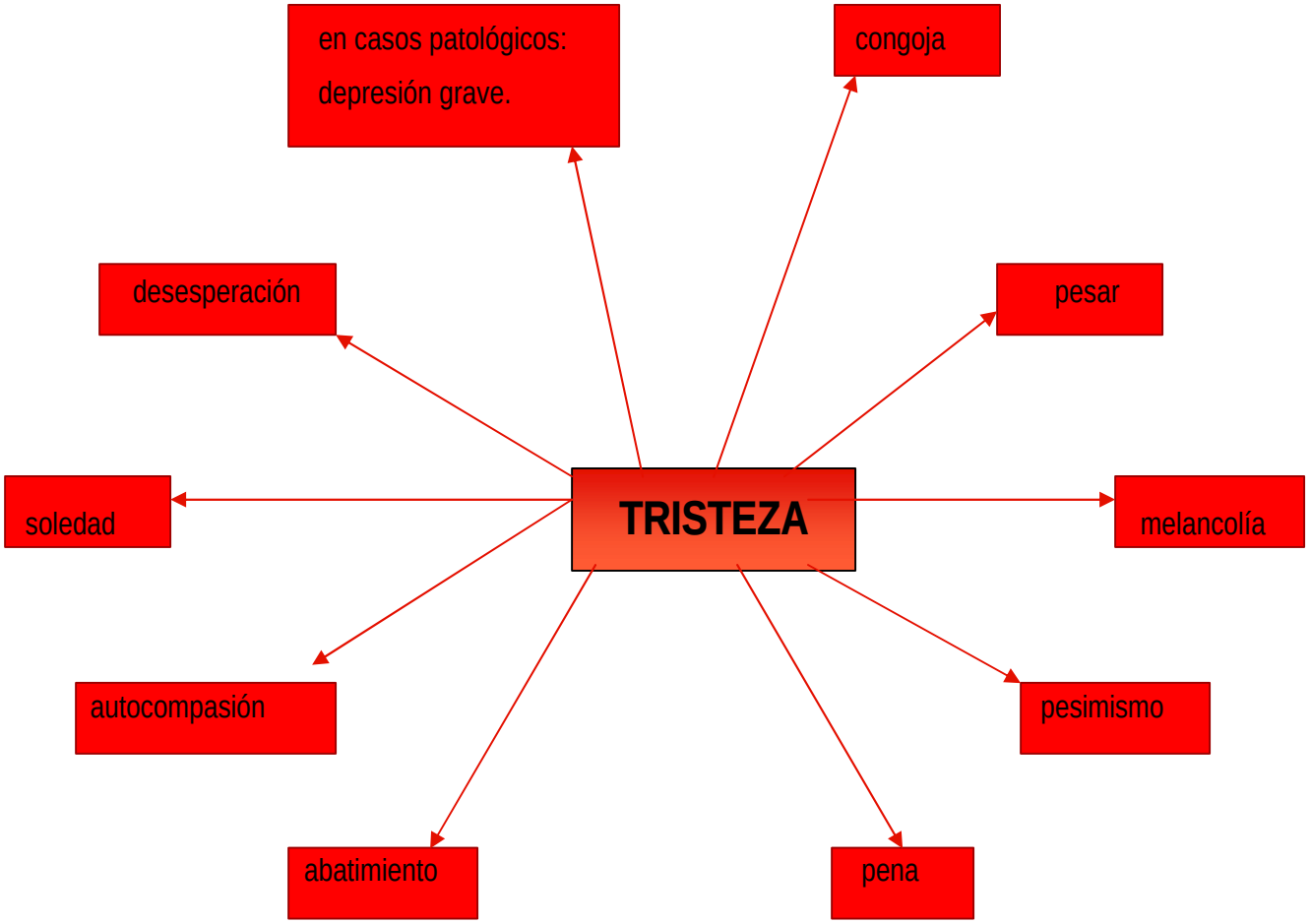
Para Goleman las principales familias básicas y algunos de sus miembros se muestran en los siguientes esquemas:



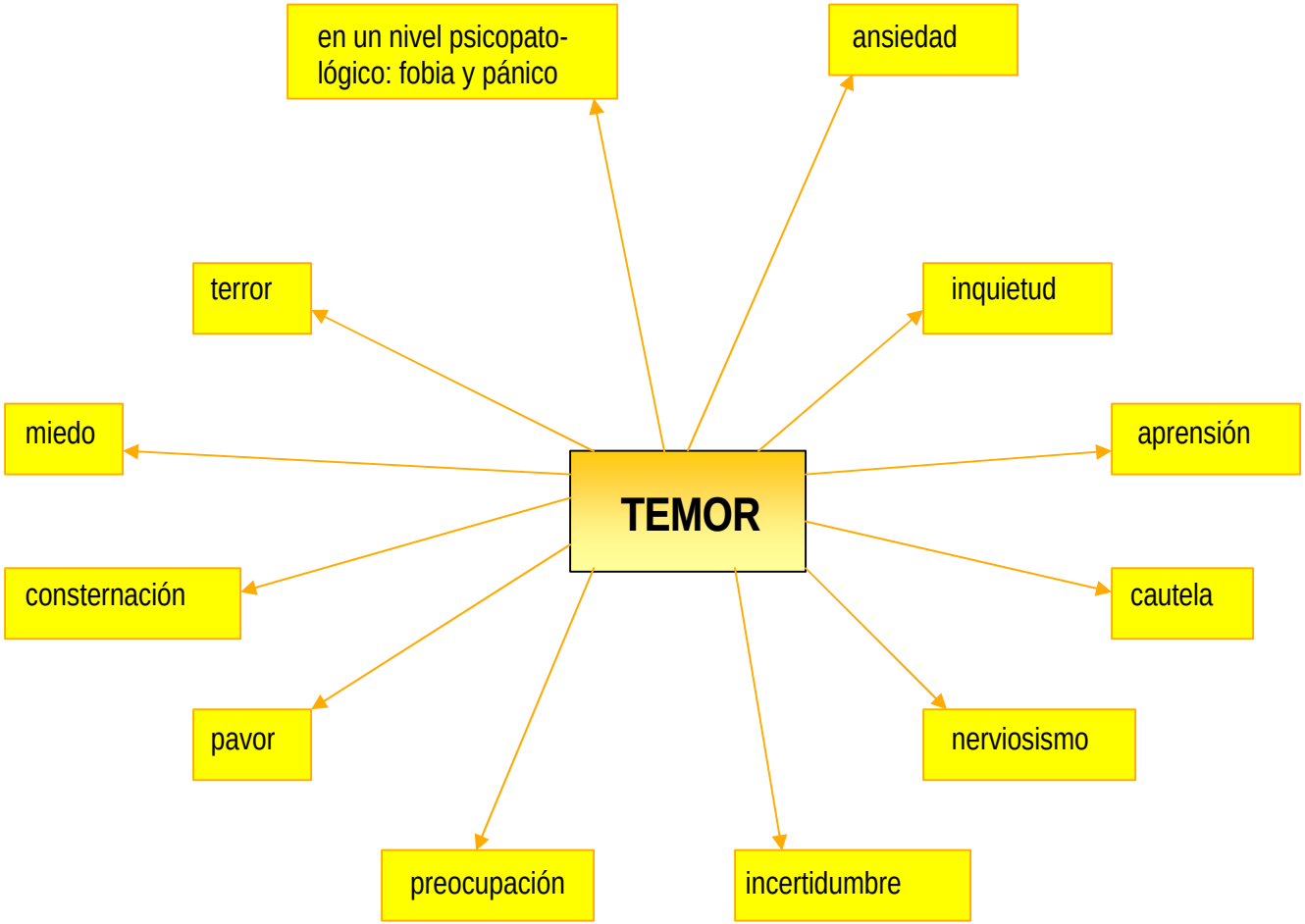
Fuente: GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. México, Javier Vergara Editor, 2000. pp. 331-333.



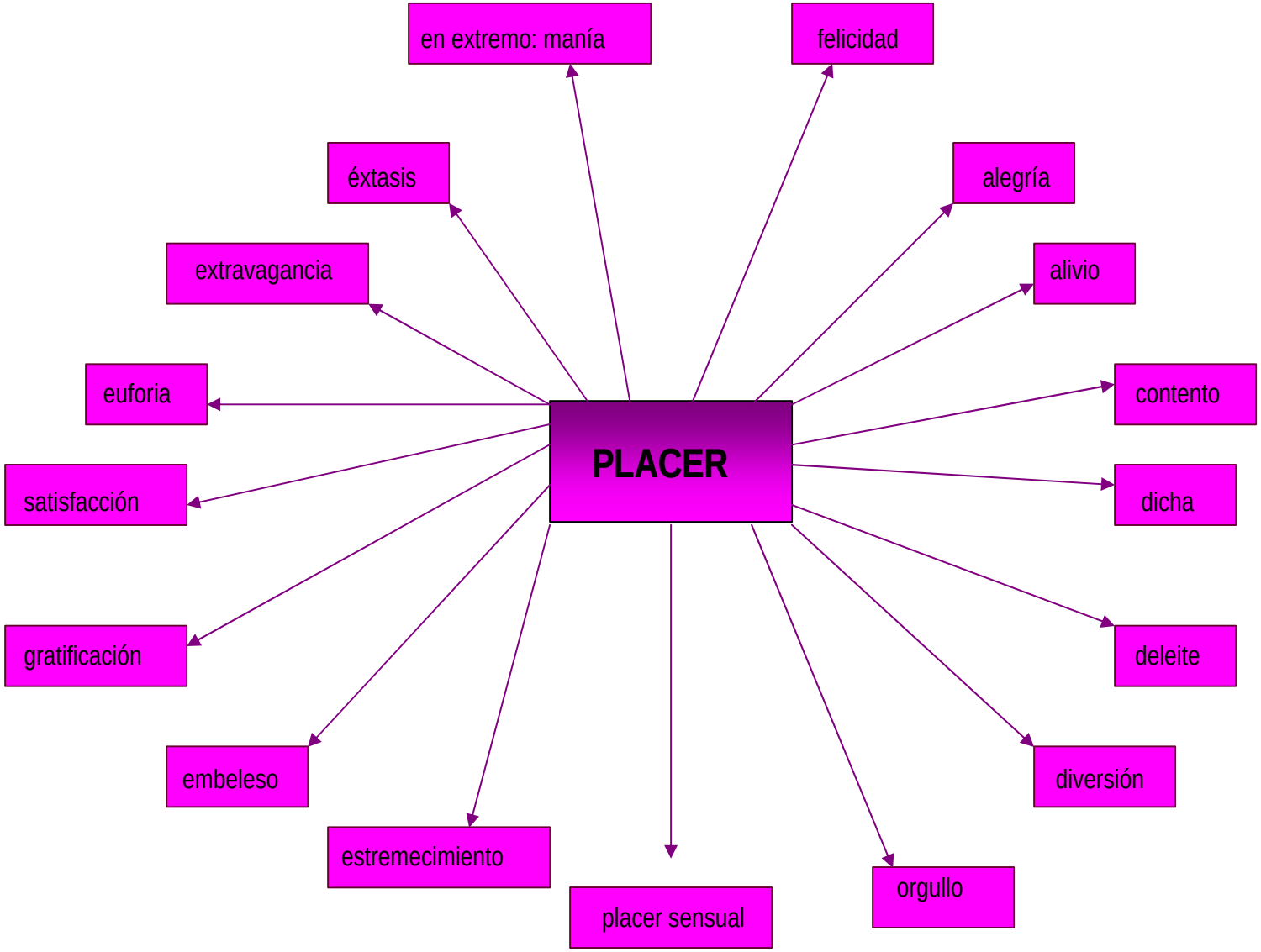
Fuente: GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. México, Javier Vergara Editor, 2000. pp. 331-333.



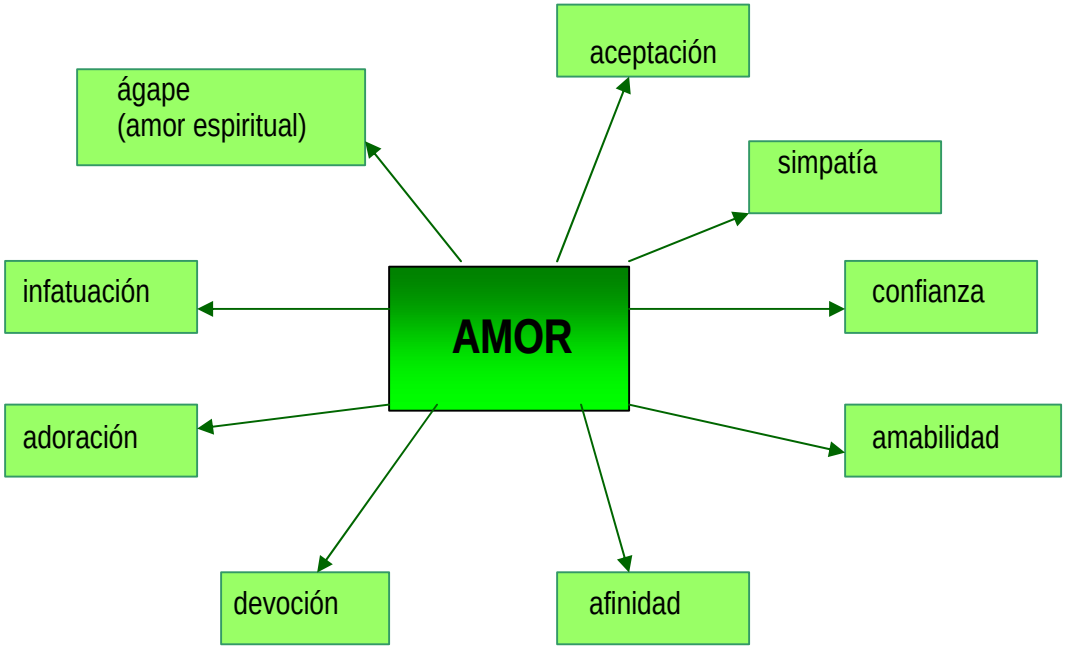
Fuente: GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. México, Javier Vergara Editor, 2000. pp. 331-333.



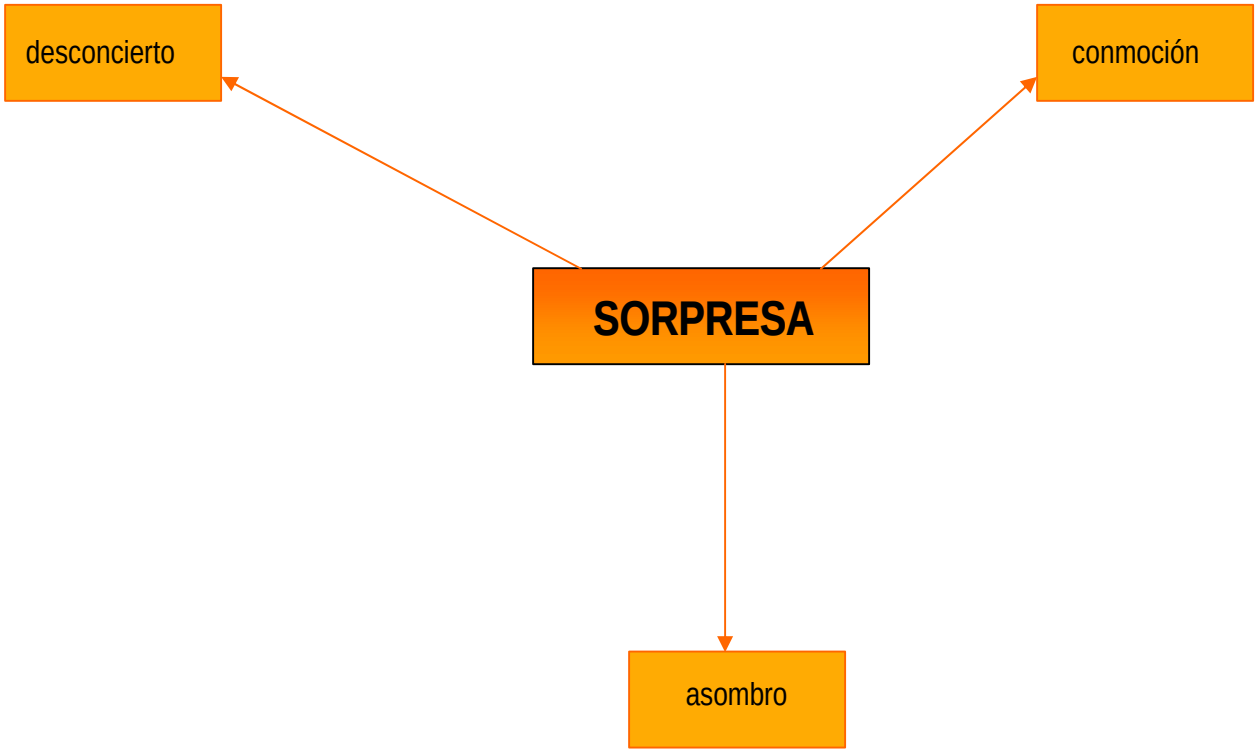
Fuente: GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. México, Javier Vergara Editor, 2000. pp. 331-333.



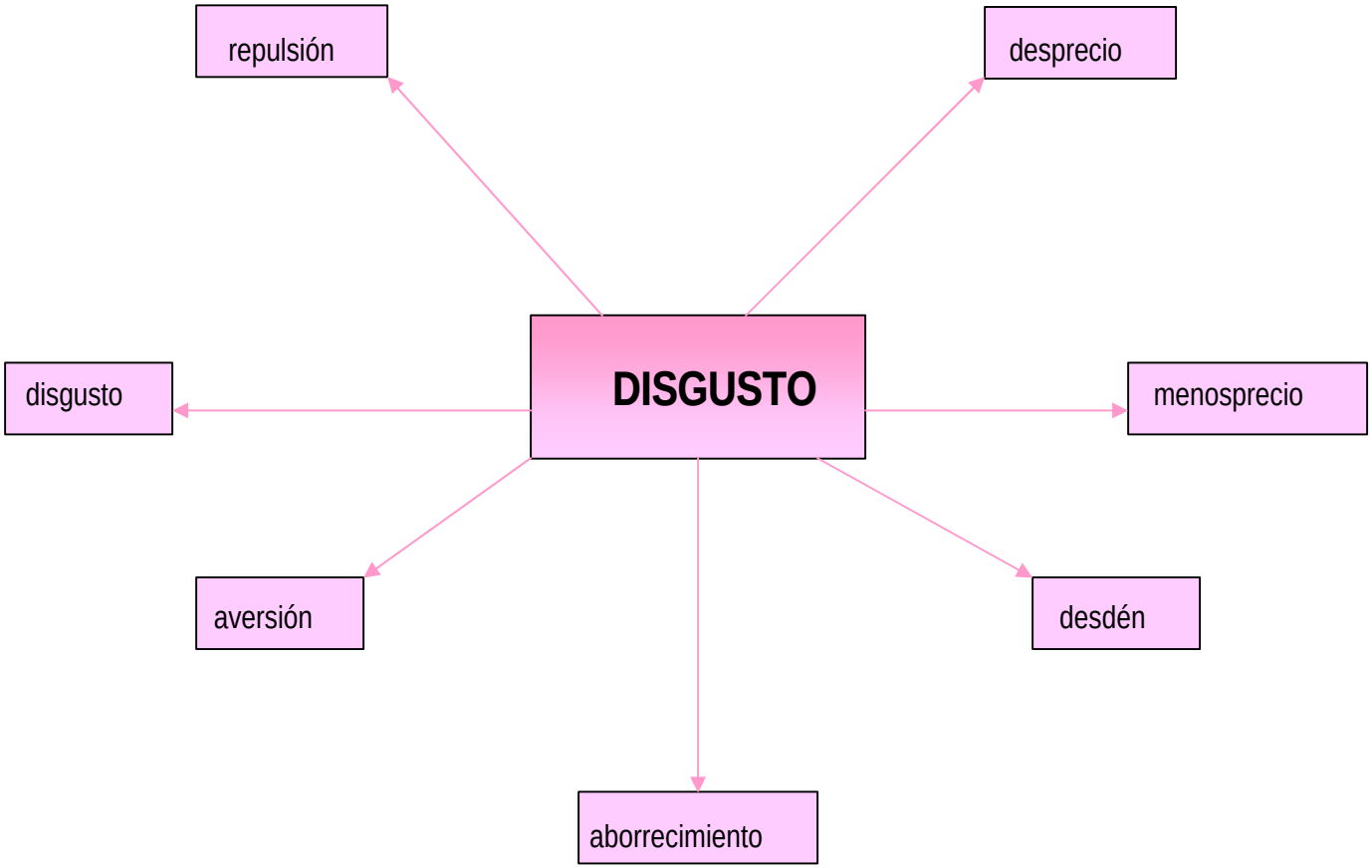
Fuente: GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. México, Javier Vergara Editor, 2000. pp. 331-333.



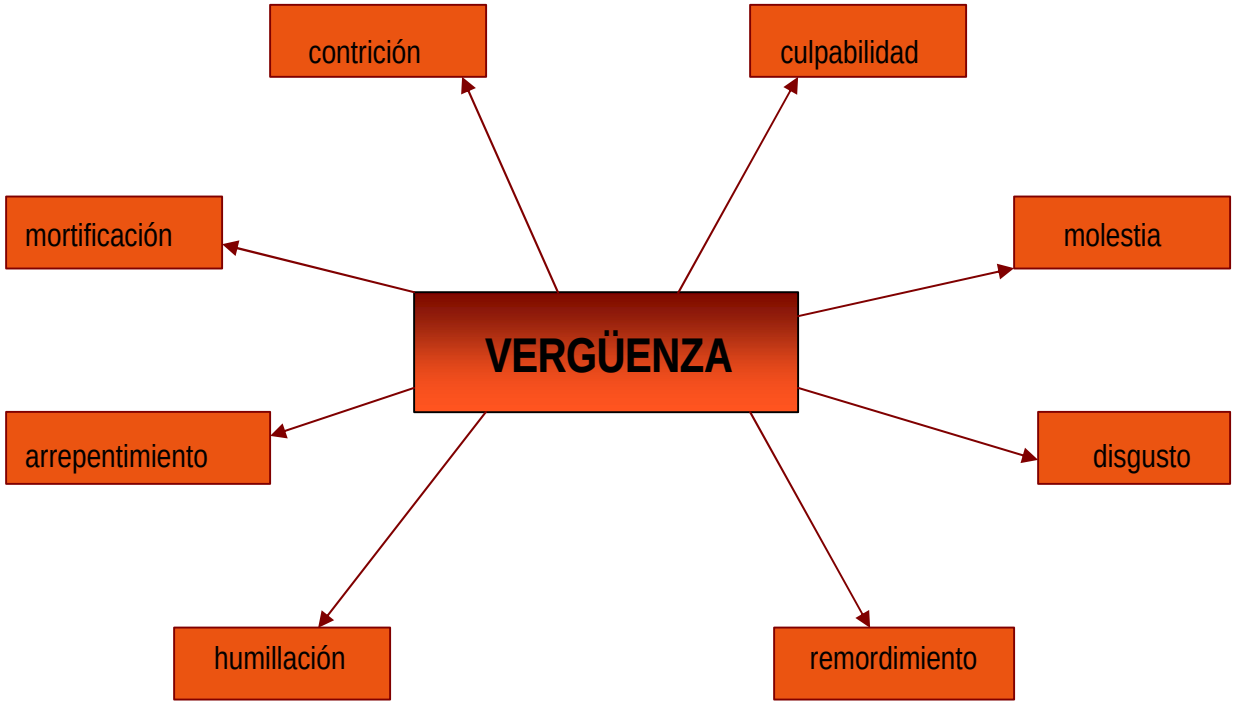
Fuente: GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. México, Javier Vergara Editor, 2000. pp. 331-333.



Fuente: GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. México, Javier Vergara Editor, 2000. pp. 331-333.



Fuente: GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. México, Javier Vergara Editor, 2000. pp. 331-333.



Fuente: GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. México, Javier Vergara Editor, 2000. pp. 331-333.

2.3.2 Funcionalidad de las Emociones.

Las emociones desempeñan un papel determinante en el desarrollo y desenvolvimiento de cada una de las personas, pues actúan como indicadores de dirección en momentos donde es más importante las sensaciones que el propio raciocinio.

A este respecto, Goleman sostiene que:

> Los sociobiólogos señalan el predominio del corazón sobre la cabeza en momentos cruciales como ese cuando hacen conjeturas acerca de por qué la evolución ha dado a las emociones un papel tan importante en la psiquis humana. Nuestras emociones, dicen, nos guían cuando se trata de enfrentar momentos difíciles y tareas demasiado importantes para dejarlas sólo en manos del intelecto: los peligros, las pérdidas dolorosas, la persistencia hacia una meta a pesar de los fracasos, los vínculos con un compañero, la formación de una familia. Cada emoción ofrece una disposición definida a actuar; cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida humana. Dado que estas situaciones se repiten una y otra vez a lo largo de la historia de la evolución, el valor de la supervivencia de nuestro repertorio emocional fue confirmado por el hecho de que quedaron grabados en nuestros nervios como tendencias innatas y automáticas del corazón humano.[57]

Märtin y Boeck sostienen que las emociones son mecanismos que ayudan a reaccionar con rapidez ante acontecimientos inesperados, a tomar decisiones con prontitud y seguridad y a comunicarnos de forma no verbal con otras personas.

Siguiendo a Vallés y Vallés, esto se debe a que las emociones se provocan por ideas, recuerdos o acontecimientos que producen reacciones rápidas que conducen a actuar en función de lo que se siente en ese momento.

[57] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* p.22.

2.3.3 Emociones y Aprendizaje Significativo.

Sofía Smeke (2002), define el aprendizaje significativo como "...aquel aprendizaje formal o informal que perdura en la vida de un individuo dejando huella en ella y que no se olvida jamás".[58]

Se entiende por aprendizaje formal aquel que se da de forma intencionada en un contexto de estructura formal, como una organización escolar o clase. Mientras que el aprendizaje informal es aquel que se genera de manera espontánea y a lo largo de toda la vida.

Esta autora describe un tipo de aprendizaje que denomina Social- Emocional (ASE), mismo que conlleva al desarrollo de la Inteligencia Emocional. Sostiene que "... en forma general es el aprendizaje de la autonomía, la responsabilidad, el control de uno mismo y el aprendizaje de las habilidades necesarias para interactuar efectivamente con los demás".[59]

Asimismo, describe en su propuesta las características, condiciones y funcionamiento del aprendizaje significativo en relación con el aprendizaje social- emocional. Esto se resume en el siguiente cuadro. Al lado de cada punto que se relaciona con el aprendizaje emocional- social aparece la abreviatura **(ASE)**.

---

[58] SMEKE, Sofía. Alcanzando la Excelencia Emocional en Niños y Jóvenes. Propuesta educativa dirigida al desarrollo de la inteligencia emocional y de las habilidades sociales en los niños y adolescentes. México, Grupo Editorial Tomo, 2002 (c. 2001), p. 41.
[59] *Íbidem.*

Relación entre aprendizaje significativo y aprendizaje social-emocional.	
¿Qué es?	• Aprendizaje centrado en los alumnos y las alumnas **(ASE)**. • Aquel integrado en forma total en los alumnos y las alumnas con base a sus conocimientos previos. • Aprendizaje que no se olvida. • Aprendizaje integrado a la personalidad de los alumnos y las alumnas **(ASE)**. • Aquel que se utiliza en la vida diaria **(ASE)**. • Aquel en que los alumnos y las alumnas son capaces de autoevaluar su aprendizaje **(ASE)**.
¿Cómo funciona?	• Integra a la persona en todas sus partes: biológica /física), psicológica (mental), espiritual (sentimental y emocional) y social (habilidades sociales) **(ASE)**. • Cubre necesidades e intereses de los alumnos y las alumnas. • Satisface la curiosidad natural del alumnado con base a la comprensión y al descubrimiento.
Condiciones para su desarrollo.	• No se enseña, se facilita. • Se da mejor en una situación problemática o que cree cierto conflicto. • Variedad de recursos. • Usa todo el cuerpo. • Los alumnos y las alumnas deben aprender a autoevaluar su aprendizaje **(ASE)**. • Utiliza simultáneamente los dos hemisferios cerebrales **(ASE)**. • Facilita el lenguaje al nivel del alumnado. • Facilita el contenido al nivel del alumnado, con base en sus aprendizajes previos y asociaciones relacionadas a dichos aprendizajes. • Alumnos y alumnas son el centro de aprendizaje. • Desarrollan su propia responsabilidad y acción en el aprendizaje **(ASE)**. • El aprendizaje debe tratar contenidos vinculados a la propia experiencia y desarrollo del alumnado **(ASE)**.
Actitud del facilitador o de la	• Mostrarse como una persona real, con defectos, virtudes, fallas, errores y aciertos **(ASE)**. • Es un o una profesional que incondicionalmente desarrolla su labor educativa con base a una actitud de respeto y afecto hacia su alumnado **(ASE)**. • Desarrolla constantemente una comprensión empática de cada uno de sus alumnos y de cada una de sus alumnas **(ASE)**.

facilitadora del aprendizaje.	• Presenta una actitud de aceptación positiva e incondicional hacia todos sus alumnos y todas sus alumnas **(ASE)**. • Entiende a cada uno de sus alumnos y a cada una de sus alumnas en función a sus diferencias individuales y en respuesta a éstas atiende las necesidades generales del grupo y de cada alumno y alumna individualmente **(ASE)**. • Está a favor de su alumnado **(ASE)**.
¿Qué abarca?	• A toda la persona en todas sus partes, integrándolas una con otra: • En sus pensamientos: otorgando un lugar a la búsqueda y a la curiosidad personal, facilitando el aprendizaje por descubrimiento y adaptando nuevos aprendizajes a los anteriores. • En sus acciones: Modificando la actuación educativa con gran variedad de recursos didácticos y educativos como técnicas variadas, libros visitas, uso de la biblioteca y material audiovisual, viajes, etc. • En sus sentimientos: Modificando valores y sentimientos para formar una nueva y mejor personalidad que se adapte al medio que le rodea **(ASE)**.
Propósitos.	• Desarrollar la iniciativa personal del alumnado, su responsabilidad y el curso de sus acciones **(ASE)**. • Facilitar independencia y autonomía en el aprendizaje (aprender a aprender) y en su personalidad en general **(ASE)**. • Desarrollar la búsqueda de soluciones **(ASE)**. • Desarrollar la adaptación flexible al cambio **(ASE)**. • Desarrollar una actitud de armonía y colaboración con las demás personas **(ASE)**. • Desarrollar un juicio crítico para evaluar las contribuciones de los y las demás **(ASE)**.

Fuente: SMEKE, Sofía. Alcanzando la Excelencia Emocional en Niños y Jóvenes. Propuesta educativa dirigida al desarrollo de la inteligencia emocional y de las habilidades sociales en los niños y adolescentes. México, Grupo Editorial Tomo, 2002 (c. 2001), pp. 41-51.

Por su parte Goleman sostiene que "... la vida emocional es un ámbito que al igual que las matemáticas y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades [y más adelante] la aptitud emocional es una *meta- habilidad* y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro."[60]

Es decir, que no sólo mediante un razonamiento lógico, característico del hemisferio izquierdo, es decir, cerebro racional las personas podemos desarrollar diversas habilidades, sino que mediante el enriquecimiento de la parte emocional de nuestras personas dichas habilidades se enriquecen y pueden desarrollarse de manera efectiva resultando en un aprendizaje significativo.

Además debe comprenderse y aprehenderse la tesis que el ser humano es un ser tanto emocional como racional, y que en esta globalidad se generan las pautas para el aprendizaje no sólo de los contenidos académicos, sino también de los sociales, morales, actitudinales, que forman parte de una educación integral.

Por ello es necesario que se reconceptualice la misión de la escuela mediante reflexionar lo que el currículum explícito plantea como lineamientos oficiales e incorpore elementos que conlleven al desarrollo de la Inteligencia Emocional, porque como dice Goleman:

> ... los circuitos existentes desde el cerebro límbico a los lóbulos prefrontales significan las señales de emoción intensa- ansiedad, ira y otras similares- pueden crear interferencias nerviosas saboteando la capacidad del lóbulo prefrontal para mantener la memoria operativa. Es por eso que cuando nos sentimos emocionalmente alterados decimos que no podemos 'pensar correctamente', y la perturbación emocional constante puede crear carencias en las capacidades intelectuales de un niño deteriorando la capacidad de aprender.[61]

[60] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* p.56.
[61] *Íbidem.* p.47.

2.4 HABILIDADES DE LAS PERSONAS EMOCIONALMENTE INTELIGENTES.

Las personas emocionalmente inteligentes desarrollan una serie de habilidades que les permiten un desarrollo humano fructífero y eficaz, sin tener que ser hombres o mujeres con un C.I. elevado.

En la teoría de la Inteligencia Emocional existe una palabra clave que indica el punto óptimo de esta inteligencia, es el llamado "flujo".

Goleman sostiene que:

> El flujo es un estado de olvido de sí mismo, lo opuesto a la cavilación y la preocupación: en lugar de quedar perdida en una nerviosa preocupación, la persona que se encuentra en un estado de flujo está tan absorta en la tarea que tiene entre manos que pierde toda conciencia de sí misma y abandona las pequeñas preocupaciones – la salud, las cuentas, incluso la preocupación por hacer las cosas bien - de la vida cotidiana... Paradójicamente, la persona que se encuentra en este estado muestra un perfecto control de lo que está haciendo y sus respuestas guardan perfecta sintonía con las exigencia cambiantes de la tarea. Y aunque la persona alcanza un desempeño óptimo mientras se encuentra en este estado, no le preocupa cómo está actuando ni piensa en el éxito o en el fracaso: lo que las motiva es el puro placer del acto mismo.[62]

Siguiendo a Goleman, la búsqueda de un estado de flujo a través del aprendizaje significa una forma más humana, natural y eficaz de ordenar las emociones al servicio de la educación. Pues consiguiendo este estado, las personas con pocas oportunidades de aprendizaje mediante los sistemas tradicionales educativos tendrán una oportunidad de mostrar que son capaces de desarrollar habilidades si se conjuga el funcionamiento de sus dos hemisferios, y en este sentido la diversidad en las aulas será una realidad.

Las habilidades que las personas emocionalmente inteligentes desarrollan son, de acuerdo con Goleman, las siguientes:

1. Conciencia de uno mismo y una misma (autoconocimiento).
2. Autocontrol emocional.

[62] *Íbidem.* p.118.

3. Automotivación.
4. Empatía.
5. Manejo de relaciones.

2.4.1 La Conciencia de Uno Mismo y Una Misma: El autoconocimiento.

Goleman utiliza la expresión "conciencia de uno mismo y una misma para referirse a la atención progresiva de los estados internos de las personas, donde la mente observa e investiga la experiencia, incluyendo en ésta a las emociones, los sentimientos, el humor e ideas de ese humor. En dos palabras se refiere a una auto observación y una autorreflexión.

Märtin y Boeck por su parte afirman que:

> El reconocimiento de las propias emociones es el alfa y omega de la competencia emocional. Sólo quien aprende a percibir las señales emocionales, a etiquetarlas y aceptarlas, puede dirigir sus emociones y ahondar en ellas. La clave de acceso al mundo emocional es la atención. Atención supone apercibirse y ser consciente del propio mundo interior con el objetivo de no ser avasallados por él.[63]

Este reconocimiento inicia con el conocimiento del propio cuerpo. Es decir, conocer como soy físicamente, para poder trasladarme en el tiempo y en el espacio. Pero además, implica aprender a conocer y cultivar mi vida emocional. Para ello Märtin y Boeck recomiendan tres puntos esenciales:

1. Dejar de interpretar las emociones y someterlas a censura. Pues éstas no son ni buena , ni malas, simplemente constituyen información sobre nosotros mismos y nosotras mismas, y proporcionan además datos sobre nuestro bienestar anímico.
2. Convertir en costumbre prestar atención a las señales emocionales que nuestro cuerpo emite en cualquier momento. Esto es síntomas físicos, tales como sudores, tensión muscular, dolores de cabeza, contracciones del estómago o sonrojos. Pero además, se debe prestar atención a las señales cognitivas como pueden ser la falta de concentración, la irritabilidad, la excitabilidad, las cavilaciones o el vacío interior. Una vez que logremos captar

[63] MÄRTIN, Doris y BOECK, Karin. *Op cit.* p. 74.

estas señales emocionales intentaremos describir de la forma más acertada posible la emoción que sentimos.

3. Averiguar que desencadena la señal emocional.

La auto observación y autorreflexión que hagamos de nuestras emociones serán claves para lograr sacar el mejor partido de ellas y de nuestro estado de ánimo, lo cual a su vez hará eco en nuestra vida intrapersonal y social, además que nos ayudará a ser más eficaces en cualquier tarea que emprendamos.

2.4.2 El autocontrol emocional.

Siguiendo a Goleman, la raíz del autocontrol emocional es resistir al impulso, demorar la gratificación autoimpuesta y dirigida a un objetivo. Ser capaces de rechazar un impulso dirigido a un objetivo. Asimismo, se pueden incluir la tolerancia a la frustración y condecoración de gratificaciones, es decir, saber esperar.

Para Boccardo, Sasia y Fontenla (1999), el autocontrol emocional:

> Es la habilidad de lidiar con los propios sentimientos, adecuándolos a cualquier situación. Las personas que carecen de esta habilidad caen constantemente en estados de inseguridad, mientras que aquellas que poseen un mejor control emocional tienden a recuperarse más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida. [64]

Para Maurice J. Elias *et al* (2002) otro aspecto del autocontrol es la habilidad que poseemos para modelar las reacciones emocionales en cualquier situación, sea esta reacción positiva o negativa.
Para que esto sea posible se requiere que primero seamos capaces de reconocer nuestras propias emociones y darles un nombre, para que así podamos aprender a controlarlas y llegar a la habilidad de el autocontrol emocional.

Märtin y Boeck afirman que es posible aprender a utilizar y manejar nuestra emociones para decidir que curso tomará nuestra reacción considerando nuestros motivos y criterios.

[64] Citado en: VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio y VALLÉS TORTOSA, Consol. *Op cit*. p.94.

Sostienen que existen tres posibilidades fundamentales para dirigir el curso de las emociones que son: el apaciguamiento, la represión y la modificación de la situación.
El apaciguamiento se refiere a dominar y reprimir las emociones. La represión significa justamente dejar en el olvido la emocionalidad, mientras que la modificación de la situación se dirige a utilizar la energía que desencadena la emoción para desarrollar nuevas competencias, fortalecer la confianza en una misma o uno mismo o bien, asumir los riesgos.

Siguiendo a Sofía Smeke, se puede sostener que lo importante del aprendizaje de esta habilidad es que cuando las personas son capaces de determinar que circunstancias llevan a que reaccione de manera impulsiva o explosiva permite un mayor control de la impulsividad, permite que la persona sea capaz de tranquilizarse, pensar lo que le gustaría hacer ante la situación, evitando así mayores conflictos o problemas. Además esto permite a la persona centrarse en sus objetivos y mantenerse en un estado óptimo de desempeño tanto intelectual como social, lo que redundará en un aprendizaje significativo.

2.4.3 La automotivación.

La automotivación es una habilidad de las personas emocionalmente inteligentes que para ser comprendida en su totalidad, es necesario primero clarificar qué se entiende por motivación, además es fundamental entender qué significado y relación guarda con la esperanza y el optimismo.

Smeke define la motivación como “aquella voluntad, deseo, intencionalidad o decisión que surge con el fin de alcanzar una meta. La motivación es aquel motor que impulsa, dirige y da fuerza al individuo para alcanzar la satisfacción de cierta necesidad no cubierta”.[65]

Sin embargo, no sólo existe un tipo de motivación, sino que se distinguen dos: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.

Siguiendo a Smeke, la motivación intrínseca es aquella que procede y es ejercida por la propia persona y se dirige a una meta individual. Esta motivación considera el fracaso una oportunidad de

[65] SMEKE, Sofía. *Op cit.*p.59.

aprendizaje, por lo que siempre busca nuevos retos y evalúa comparando con los éxitos anteriores. Respecto a este tipo de motivación, la autora firma que "Como padres y maestros debemos guiar a nuestros pequeños y jóvenes a desarrollar una **motivación intrínseca** mediante una autoestima sana, un autoconcepto adecuado, una autoevaluación justa, real y objetiva, y en base a la aceptación de la propia persona".[66]

La motivación extrínseca, en cambio, es aquella que procede de fuera y que conduce a ejecutar una tarea. De acuerdo con Smeke, es ejercida por una influencia externa. Este tipo de motivación se caracteriza porque busca la aprobación social, y por tanto, externa, evita el fracaso y existe el temor de perderla. Asimismo afirma que "Como padres y maestros debemos guiar a nuestros niños y adolescentes a desarrollar una **motivación extrínseca** mediante la aceptación de sus personas, una retroalimentación constante y un ambiente de seguridad, respeto y cariño."[67]

La automotivación implica poder dirigir las emociones para la consecución de un objetivo o una meta. Además implica un estado de búsqueda permanente y manutención de una mente creativa para encontrar soluciones. Las personas que desarrollan esta habilidad tienden a ser más productivas y eficaces, independientemente de su emprendimiento. Esto se debe a que cuando una persona es capaz de automotivarse, se vuelve optimista y es capaz de abrigar esperanzas.

El optimismo, de acuerdo con Rubio, "Consiste en ordenar las emociones al servicio de un objetivo, es esencial para prestar atención a la automotivación, el dominio y la creatividad".[68]

En este sentido, el optimismo implica también ser capaces de tener fuerza de voluntad y la capacidad de sacrificarse por objetivos más elevados.

Además, cuando una persona es capaz de automotivarse y ser optimista puede abrigar esperanzas. Snyder define la esperanza como la creencia que cada persona tiene de sí misma en la voluntad y en los medios para conseguir los objetivos que se proponga, sean cuales sean éstos.[69]

---

[66] *Íbidem.*
[67] *Íbidem.* p.60.
[68] RUBIO SÁNCHEZ, Berenice. *Op cit*. 104.
[69] Citado en Goleman, Daniel. *Op cit*. p.113.

Goleman afirma que "Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, abrigar esperanzas significa que uno no cederá a la ansiedad abrumadora, a una actitud derrotista ni a la depresión cuando se enfrente a desafíos o contratiempos."[70]

Cuando las personas son capaces de abrigar esperanzas y ser optimistas logran controlar sus impulsos, lo que de acuerdo con Märtin y Boeck "...es una condición previa indispensable para poder desarrollar los talentos innatos."[71]

De esta manera la capacidad de aprendizaje se incrementa porque la persona será capaz de creer en sí misma y logrará desarrollar sus capacidades aun a pesar de los obstáculos que se le presenten, porque como afirma Goleman:

> Ser optimista, al abrigar esperanzas, significa tener grandes expectativa de que, en general, las cosas saldrán bien en la vida a pesar de los contratiempos y las frustraciones. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, el optimismo es una actitud que evita que la gente caiga en la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad... [72]

Por ello, cuando se apoyan el optimismo y la esperanza en los procesos de enseñanza- aprendizaje, la gente llega a la autoeficacia, que siguiendo a Goleman, es cuando las personas creen en el dominio que ejercen sobre los acontecimientos de su vida y son capaces de aceptar los desafíos que se presenten, sin importar cuales sean. De esta manera, se logra que la gente llegue al punto o estado de "flujo".

2.4.4 La empatía.

La empatía es otra de las habilidades que las personas emocionalmente inteligentes desarrollan y que contribuye al desarrollo pleno de la personalidad y de las relaciones con los y las demás.

---

[70] *Íbidem.* pp.113-114.
[71] MÄRTIN, Doris y BOECK, Karin. *Op cit.* p. 81.
[72] Goleman, Daniel. *Op cit*. p.114.

Para Smeke, la empatía " es aquella habilidad que nos facilita entender lo que la otra persona está pensando, sintiendo y expresando a través de su lenguaje corporal y verbal, así como por medio de su comportamiento".[73]

En la misma línea Märtin y Boeck definen la empatía como "la capacidad de recibir el mundo interior emocional y vivencial de otras personas, por lo tanto es la raíz de de la interacción con otras personas".[74]

Goleman por su parte sostiene que "la empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo; cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos".[75]
Porque para poder ser capaces de comprender y etiquetar las emociones de los otros y las otras es necesario que se tenga un autocontrol adecuado, el cual surge cuando se logra el autoconocimiento.

Siguiendo a Märtin y Boeck la empatía forma parte de un repertorio emocional básico, ya que el poder valorar los estado anímicos de otros seres humano era vital para la supervivencia. Pero afirman, que lo que se haga con la empatía va a depender en gran medida de la educación que se reciba y del entorno cultural.

Para estas autoras, el saber ponerse en el lugar de los y las demás implica que conocemos nuestras emociones, que las aceptamos y que no las reprimimos. Porque alguien que reprime sus emociones o que les tema, ignorará las emociones de las demás personas.

De esta manera, conociendo nuestras emociones y sabiéndolas discriminar dentro de una gama amplia, podremos precisar que está sintiendo la otra persona y estaremos siendo empáticos o empáticas.

Además, la empatía guarda una importancia fundamental en lo que se refiere a los proceso de enseñanza- aprendizaje, porque como afirman Märtin y Boeck

---

[73] *Íbidem.* p.190.
[74] MÄRTIN, Doris y BOECK, Karin. *Op cit.* p. 92.
[75] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* p.123.

> ...la capacidad de saber ponerse en el lugar del otro, puede influir de forma positiva en el éxito académico; por lo general, los niños que saben interpretar bien las señales no verbales sacan mejores notas en el colegio que los niños que poseen un cociente intelectual igual de alto pero cuya capacidad de empatía es menor.[76]

Esto debido a que cuando el alumnado es capaz de comprender los sentimientos y emociones de los personajes que estudia, por ejemplo, en asignaturas como Historia y Literatura, es capaz de comprender las motivaciones de dichos personajes, lo que redunda en un aprendizaje significativo.[*]

2.4.5 El manejo de las relaciones.

Esta última habilidad de las personas emocionalmente inteligentes se refiere tanto al inicio como mantenimiento de las relaciones interpersonales.

De acuerdo con Goleman, que alguien sea capaz de manejar las emociones de los y las demás constituye la verdadera esencia del arte de mantener relaciones, y afirma que:

> Para mantener este poder interpersonal, los niños primero deben alcanzar parámetros de autodominio, el comienzo de la capacidad de aliviar su propia ira y aflicción, sus impulsos y excitación, aunque esa habilidad a menudo se tambalea. La sintonía con otros exige un mínimo de serenidad en uno mismo... Manejar así las emociones de otro - el arte de las relaciones- exige la madurez de otras dos habilidades emocionales, autogobierno y empatía.[77]

Esta competencia o habilidad sociales relaciona con la convivencia cotidiana de las personas entre sí, de su desenvolvimiento en un contexto determinado donde es imperativo el control de las reglas de convivencia social de esa comunidad.

Para un manejo adecuado de las relaciones, de acuerdo con Märtin y Boeck, se requiere que las personas sean sensibles ante las señales corporales de los y las demás y de las propias, que dosifiquen adecuadamente las emociones y que sincronicen sus emociones con las de su interlocutor o interlocutora.

---

[76] MÄRTIN, Doris y BOECK, Karin. *Op cit.* p. 88.
[*] Ver SMEKE, Sofía. pp. 190-191.
[77] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* pp. 140-141.

Por su parte, Paul Ekman llama reglas de demostración al consenso social de aquellos sentimientos que pueden mostrarse adecuadamente en un momento y lugar determinados*. Existen varias clases básicas de estas reglas, entre ellas se encuentran tres:

1. Minimizar las muestras de emoción.
2. Exagerar lo que uno o una siente magnificando la expresión emocional.
3. Reemplazar un sentimiento por otro.

El lenguaje no verbal o corporal es fundamental ya que "...las señales no verbales determinan el clima de la conversación y –al menos en la gran mayoría de los casos- ponen mucho más de manifiesto la imagen que tenemos de los demás que nuestras palabras."[78]

En las relaciones interpersonales es fundamental el grado de compenetración emocional. Esta palabra clave en la teoría de la Inteligencia Emocional, se refiere a cómo los estados de ánimo de las personas se coordinan cuando interactúan. Esta sincronización facilita el envío y recepción de los estados de ánimo de quienes se encuentran interactuando, y es determinante para una adecuada comunicación y manejo de las relaciones.
Siguiendo a Goleman, la compenetración es una habilidad emocional indispensable para preservar las relaciones íntimas, ya sea, en el matrimonio, en las amistades o en sociedades comerciales.

Hatch y Gardner identifican cuatro capacidades como componentes de la inteligencia interpersonal*:

1. Organización de grupos: Esta habilidad incluye los esfuerzos para iniciar y coordinar una red de personas. Una habilidad esencial en un o una líder.
2. Negociación de soluciones: Se refiere a aquellas personas que actúan como mediadoras, que previenen conflictos o resuelven los que ya estallaron.
3. Conexión personal: Es el talento de la empatía y conexión con el resto de la gente. Facilita que participen en un encuentro o reconozcan y respondan adecuadamente a los sentimientos y preocupaciones de las personas. Es gente idónea para el trabajo en equipo.

---

* Ver GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* pp. 141.
[78] MÄRTIN, Doris y BOECK, Karin. *Op cit.* p. 96.
* Ver GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* pp. 146-147.

4. Análisis social: Es la capacidad de detectar y mostrar comprensión respecto a los sentimientos, los motivos y las preocupaciones de las demás personas.

Estas habilidades dotan a la persona de éxito y carisma, pero si no se encuentran ajustadas y equilibradas por el sentido de las necesidades propias y sentimientos y la satisfacción, puede desembocar en un éxito social vacío, puede conducir a una popularidad a costa de la satisfacción personal.

El autocontrol que se tenga en consonancia con estas habilidades lleva a la persona a construir su propio código ético y de valores, donde actúa con base en estas cosmovisiones, al margen de las consecuencias sociales.

La importancia del manejo de las relaciones estriba además en que cuando los niños y las niñas son incapaces o no saben interpretar, ni expresar correctamente sus emociones se sienten frustrados y frustradas. Pues como afirma Goleman:

> Aparte de quedar socialmente aislados, estos niños también sufren en su actividad académica. El aula, por supuesto, representa tanto una situación social como académica; el niño socialmente torpe tiene tantas probabilidades como cualquier otro chico de malinterpretar o responder mal al maestro. La ansiedad y el desconcierto resultantes pueden interferir en su capacidad de aprender con eficacia.[79]

[79] *Íbidem.* p.151.

Propuesta Educativa.

TALLER EMOCIONAL- SOCIAL PARA APOYAR

EL PROCESO DE

INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

Sumario.

3.1 Presentación.

3.2 Carta Descriptiva.

3.3 Módulos y Habilidades.

3.1 PRESENTACIÓN.

La propuesta surge como respuesta educativa al proceso de integración educativa, en especial a lo que se refiere al quehacer docente. Por ello, busca alentar esta labor a través de una teoría de corte humanista que busca que los maestros y las maestras desarrollen habilidades que les permitan una mejor forma de desenvolverse como agentes de socialización y aprendizaje entre los niños y las niñas con y sin necesidades educativas especiales.

En este sentido es importante rescatar dos conceptos importantes revisados en los capítulos precedentes. Por una parte, que el Programa Nacional de Educación 2001- 2006 plantea imperativo el formar personas capaces de convivir con los y las demás, sobre la base del respeto, la tolerancia y la valoración de la diferencia, también busca el favorecimiento de la libertad, para contribuir al desarrollo de la democracia y crecimiento de la nación.*

Otro punto importante es recordar que la inteligencia emocional sirve para reconocer y manejar las emociones propias y de otras personas para guiar el pensamiento y las acciones.

Pues como sostiene Jaques Delors:

> Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social...,en los albores de un nuevo siglo ante cuya perspectiva la angustia se enfrenta con la esperanza es imperativo que todos los que estén investidos de alguna responsabilidad presten atención a los objetivos y a los medios de la educación. La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizá sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.[80]

En la misma línea, retomo las palabras de Bayot, Rincón y Hernández Pina, quienes sostienen que:

> La labor educadora crece en calidad, pero también en complejidad, a partir del momento en que desea mostrarse respetuosa con la diferencia y cuando procura dar una respuesta educativa adecuada que contemple esa diferencia.

---

* Véase Capítulo I, apartado 1.2.2.2 El Programa Nacional de Educación 2001-2006.

[80] DELORS, Jacques et al. *Op. cit*. pp.9- 10.

> La construcción de un programa educativo que atienda a la diversidad tiene que incluir, al menos, tres componentes educativos:
>
> a) Fomentar el respeto por la diferencia y el saber convivir con los demás, ya sea en el ámbito familiar, social o escolar.
>
> b) Aprovechar esa misma diversidad existente como elemento formativo de los individuos.
>
> c) Ser lo suficientemente flexible, de manera que parta de esa diversidad (o diversidades) y construir, en cada uno y en su conjunto, hasta el máximo de sus posibilidades.
>
> Si la intervención educativa se produce en las tres dimensiones de forma coherente y coordinada, la diversidad habrá sido ocasión para el trabajo en valores, se habrá transformado en contenido educativo y será un magnífico estimulante de actualización y mejora de la propia actuación docente. La diversidad, o las diversidades, habrán dejado de ser un estorbo para convertirse en un medio de extraordinario potencial educativo. [81]

Asimismo es imprescindible señalar que esta propuesta tiene que ser adecuada acorde a las necesidades reales del alumnado, por lo que la maestra o maestra de grupo y la o el de apoyo deben estar capacitados en lo que se refiere a la teoría de la Inteligencia Emocional, a fin que las adecuaciones curriculares que se realicen no se desprendan de los propósitos reales de la propuesta.

[81] BAYOT, A., del Rincón, B. y Hernández Pina, F. (2002). "Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 8*, n. 1. Consultado en: www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_2.htm.

3.2 CARTA DESCRIPTIVA.

Taller Emocional- Social para apoyar el proceso de Integración Educativa.	
Población **Impacto.**	Maestros y maestras de primaria que trabajan en el marco de la integración educativa.
Propósitos.	*General:* Promover el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el marco del proceso de la integración educativa. *Específicos:* ✓ Crear un ambiente de respeto, tolerancia y aceptación de la diversidad. ✓ Promover conductas de integración en todos los ámbitos de desarrollo de las personas (social, escolar, familiar, laboral). ✓ Promover el desarrollo de habilidades sociales. ✓ Desarrollar el autoconocimiento, autocontrol emocional y la automotivación. ✓ Iniciar el desarrollo de la capacidad de empatía y un mejor manejo de las relaciones.
Metodología.	✓ Trabajo por proyectos y en grupos cooperativos. ✓ Técnicas y juegos flexibles, que el o la docente podrá poner en marcha en su grupo. ✓ Eje transversal, es decir, no es sólo un taller, sino que toca a todas las áreas que plantean los Planes y Programas de Educación Básica vigentes. Pues como afirma Goleman respecto a la alfabetización emocional: "...una estrategia alternativa para impartir educación emocional, no es crear una nueva clase, sino integrar las clases sobre sentimientos y relaciones personales a otros temas ya enseñados. Las lecciones sobre las emociones pueden surgir naturalmente en clase de lectura y escritura, de salud, de ciencia, de estudios sociales, como de otros cursos corrientes."[82] ✓ Respeto al desarrollo de los niños y las niñas. ✓ Secuencias Didácticas:

[82] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* p. 313.

	Inicio. Vallés y Vallés proponen 5 opciones: a) Presentación de la habilidad. 1. Explicación inicial por parte del o la docente. 2. Ideas previas: diálogo, autoinforme, cuestionario, lluvia de ideas. 3. Video. 4. Puesta en común. 5. Estrategias que el maestro o la maestra consideren pertinentes. b) Importancia de la habilidad. 1. Para uno mismo y una misma. 2. Para la convivencia y las relaciones sociales con iguales, con personas adultas y con personas diferentes a nosotros y nosotras, en especial quines presentan necesidades educativas especiales, y que forman parte de nuestro grupo social y escolar. *Desarrollo.* Actividades sugeridas (ver habilidades y actividades sugeridas en listado). *Cierre.* Llevar mediante el diálogo a la generalización de los puntos revisados. También pueden utilizarse los rol- plays. Reforzamiento y retroalimentación.
Evaluación.	Evaluación permanente. Se pueden utilizar los siguientes instrumentos: ✓ Observación y registro de los cambios de actitud y pensamiento. ✓ Cuestionarios que impliquen respuestas donde se ponga en juego el desarrollo de las habilidades. ✓ Rol- plays. ✓ Elaboración de historias y cuentos. Se evalúa la forma en que el personaje central pone en práctica las habilidades de la inteligencia emocional. El instructor o la instructora del curso propone el inicio de una historia que deberá ser completada por los maestros y las maestras.

3.3 MÓDULOS Y HABILIDADES.

A continuación se presentan los módulos y habilidades de las personas emocionalmente inteligentes, una breve recordatorio de lo qué es cada una, sus propósitos generales y específicos, así como sugerencias de actividades generales (al lado del nombre de la actividad aparece el número de página donde se localiza su descripción).

Éstos módulos constituyen la guía para llevar a cabo el desarrollo de la propuesta, y son cinco.

Módulo 1. El Autoconocimiento.
Módulo 2. El Autocontrol Emocional.
Módulo 3. La Automtivación.
Módulo 4. La Empatía.
Módulo 5. El Manejo de Relaciones.

Las actividades de modelado, moldeamiento, reforzamiento y retroalimentación son sugeridas en todas las habilidades, subhabilidades y componentes, por lo que no parecen en las actividades sugeridas para cada habilidad.

De igual forma, las actividades no son las únicas, el maestro o la maestra son quienes deciden su pertinencia o no, y éstas pueden ser adecuadas de acuerdo a los intereses, necesidades y características del alumnado. Sin embargo, se pretende que en el curso sean enseñadas todas a los y las docentes para que las conozcan y sean capaces de adecuarlas, por lo que sólo son una guía, no pautas establecidas y rígidas, sino sugerencias flexibles para guiar la actividad docente.

NOTA: Al final de los módulos aparece un listado con las actividades sugeridas, para que puedan ser consultadas por los y las docentes.

MÓDULO 1. HABILIDAD: AUTOCONOCIMIENTO.

Para Goleman:

> Esta conciencia de uno mismo parecería exigir una neocorteza activa, sobre todo en las zonas del lenguaje, adaptada para identificar y nombrar las emociones que surgen. La conciencia de uno mismo no es una atención exaltada por las emociones, que reacciona excesivamente y amplifica lo que se percibe. Se trata, en todo caso, de una forma neutra que conserva la autorreflexión incluso en medio de emociones turbulentas... Esta conciencia de las emociones es la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen las demás, como el autocontrol emocional.
>
> En resumen, conciencia de uno mismo significa ser 'consciente de nuestro humor y también de nuestras ideas sobre ese humor', según palabras de John Mayer, psicólogo de la Universidad de New Hampshire que, junto a Peter Salovey, es quien formuló la teoría de la inteligencia emocional.[83]

Es decir, se trata de una atención progresiva, autorreflexiva e introspectiva a los propios estados internos, a los sentimientos y emociones que cada ser experimente en su devenir por la vida.

Propósito General: Iniciar y apoyar el desarrollo de la habilidad para reconocer sus emociones, su humor, y las sensaciones que les rodean en su papel activo como guías de aprendizaje en el proceso de integración educativa.

[83] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* p. 68.

HABILIDAD: AUTOCONOCIMIENTO.	
Subhabilidades.	Componentes.
Autorreconocimiento.	1. Reconocimiento de emociones (saber porque se está emocionado o emocionada). 2. Valorar las cosas positivas que se hacen. 3. Autoconfianza. 4. Conocer los defectos personales y la necesidad de cambiar. 5. Saber lo que se quiere: Metas. 6. Aprender de los errores. 7. Autopercibirse como una persona emocionalmente equilibrada y según la perspectiva de los y las demás. 8. Principio de realidad.
Autoestima**	1. Seguridad. 2. Autoconcepto. 3. Pertenencia. 4. Misión. 5. Aptitud o capacidad.
Personas y Conducta (Comportamientos).	1. Asertiva. 2. Pasiva. 3. Agresiva.

** Los componentes de la autoestima son planteados por Robert Reasoner. Ver: SMEKE, Sofía. *Op cit.* pp.116-159.

Habilidad: Autoconocimiento.
Subhabilidad: Autorreconocimiento.
Componente 1.

Componente 1. Reconocimiento de emociones (saber por qué se está emocionado o emocionada).		
Propósitos Específicos: ✓ Aprender a reconocer qué emociones (positivas y negativas) se tienen en diferentes situaciones, nombrarlas y manejarlas adecuadamente.		
Actividades Sugeridas:		
- Adivina el sentimiento. (146)	- Conexión de colores. (142)	- Juego del sonido apagado. (149)
- Calendario. (158)	- Cubo de sentimientos. (145)	- Matrícula de sentimientos. (149)
- Charadas de sentimientos. (146)	- Descríbase con sentimientos. (147)	- Periódico. (143)
- Collage. (151)	- Diario. (143)	- Role plays. (155)
- ¿Cómo soy? (158)	- Diccionario de sentimientos. (147)	- Trabajo lingüístico. (157)

Habilidad: Autoconocimiento.
Subhabilidad: Autorreconocimiento.
Componentes 2 y 3.

Componente 2. Valorar las cosas positivas que se hacen.
Propósitos Específicos: ✓ Aprender a producir bienestar emocional personal y aprendizaje.
Actividades Sugeridas: - Buzón. (151) - Gráfica. (143) - Recordando emociones. (157) - Describir comportamientos propios. (157) - Listados. (159)

Componente 3. Autoconfianza.
Propósitos Específicos: ✓ Mejora personal. ✓ Desarrollar la confianza en la propia persona.
Actividades Sugeridas: - Entrenamiento autoinstruccional. (151) – Gráfica. (143) - Instrucción verbal. (152) – Práctica (oportuna también). (153 -154)

Habilidad: Autoconocimiento.
Subhabilidad: Autorreconocimiento.
Componente 4.

Componente 4.Conocer los defectos personales y la necesidad de cambiar.	
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Identificar comportamientos inadecuados.* ✓ Proponer comportamientos alternativos.	
Actividades Sugeridas: - Buzón. (151) - Describir comportamientos propios. (157)	– Instrucción verbal. (152) – Práctica (oportuna también). (153-154)

* Comportamientos inadecuados son aquellos que afectan el bienestar personal, las normas de funcionamiento de un grupo, a compañeros y compañeras y amistades.

Habilidad: Autoconocimiento.
Subhabilidad: Autorreconocimiento.
Componentes 5 y 6.

Componente 5.Saber lo que se quiere: Metas.	
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Establecer metas a corto, mediano y largo plazo. ✓ Desarrollar una toma de decisiones asertiva.	
Actividades Sugeridas: - Entrenamiento autoinstruccional. (151) – Gráfica. (143)	– Instrucción verbal. (152) – Práctica (oportuna también). (153-154)

Componente 6. Aprender de los errores.		
Propósitos Específicos. Aprender a : ✓ Utilizar los errores como estrategia de aprendizaje para un mejor desarrollo. ✓ Establecer conductas contrarias a las que se consideran como errores.		
Actividades Sugeridas: - Asociación momentos, comentarios y emociones. (155) - Buzón. (151) - Calendario. (158)	- Diario. (143) - Entrenamiento autoinstruccional. (151) - Gráfica. (143)	- Pares de palabras. (150) - Periódico. (143) - Recados y recordatorios. (144)

Habilidad: Autoconocimiento.
Subhabilidad: Autorreconocimiento.
Componente 7.

Componente 7. Autopercibirse como una persona emocionalmente equilibrada y según la perspectiva de los y las demás.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Realizar descripciones del comportamiento propio y valorar su adecuación. ✓ Establecer comportamientos emocionalmente no alterados y que producen bienestar emocional. ✓ Contrastar las autopercepciones con las observaciones de otras personas sobre el comportamiento adecuado y no, emocionalmente.
Actividades Sugeridas: - Buzón. (151) – Describir comportamientos propios y ajenos. (157)

Habilidad: Autoconocimiento.
Subhabilidad: Autorreconocimiento.
Componente 8.

Componente 8. Principio de realidad.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Identificar comportamientos realistas ajustados a las exigencias de cada situación. ✓ Establecer objetivos razonables para afrontar situaciones que generan dificultades emocionales. ✓ Tener interés por ajustar el propio comportamiento a las demandas realistas y objetivas de cada situación. ✓ Especificar los estados emocionales que se viven.
Actividades Sugeridas: - Asociar situaciones, momentos y emociones. (155) – Listados. (159) – Gráfica. (143)

Habilidad: Autoconocimiento.
Subhabilidad: Autoestima.
Componente 1.

Componente 1. Seguridad.		
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Desarrollar seguridad de su propia persona. ✓ Manejar los cambios flexible y espontáneamente ✓ Saber que a su alrededor hay gente con la que puede contar.		
Actividades Sugeridas:		
- Buzón. (151)	- Compartir el lunch.	- Role plays. (155)
- Cartel con normas del grupo.	- Entrenamiento autoinstruccional. (151)	- Saludo inicial. (155)

Habilidad: Autoconocimiento.
Subhabilidad: Autoestima.
Componente 2.

Componente 2. Autoconcepto.	
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Lograr un real y adecuado autoconcepto. ✓ Entender los propios roles y deberes. ✓ Desarrollar el sentido de individualidad. ✓ Sentirse adecuado y adecuada. ✓ Aceptar elogios.	
Actividades Sugeridas:	
- Caja de cualidades. (158)	- Listados. (159)
- ¿Cómo soy? (158)	- Lo que me gusta y lo que deseo cambiar de mí. (152)

Habilidad: Autoconocimiento.
Subhabilidad: Autoestima.
Componentes 3 y 4.

Componente 3.Pertenencia.
Propósitos Específicos: ✓ Aprender a relacionarse efectivamente con otras personas como la familia, compañeros y compañeras, amistades.
Actividades Sugeridas: - Calendario. (158) - Compartir el lunch. – Listados. (159) – Role plays.(155)

Componente 4. Misión.	
Propósitos Específicos: ✓ Aprender a fijarse metas reales y alcanzables y trazar un plan para alcanzarlas.	
Actividades Sugeridas: - Calendario. (158)	– Metas en clase. (152)
– Lectura de cuentos. (159)	– Reconozco mis errores. (154)
- Libreta de tareas.	- Role plays. (155)

Habilidad: Autoconocimiento.
Subhabilidad: Autoestima.
Componente 5.

Componente 4. Capacidad o Aptitud.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Sentirse apto y apta. ✓ Desarrollar iniciativa para tomar riesgos y compartir ideas y opiniones. ✓ Ser consciente de los puntos fuertes y las debilidades. ✓ Percibir los errores como oportunidades para aprender más.
Actividades Sugeridas: - Autoevaluación. – Collage. (150) – Expertos y expertas. (152) - Listados. (159) – Mesa de autodiplomas. (152) – Reconozco mis errores. (154) – Reconozco los talentos ajenos. (154)

Habilidad: Autoconocimiento.
Subhabilidad: Personas y Conducta (Comportamientos).
Componentes 1, 2 y 3.

Componentes 1, 2 y 3. Asertiva, Pasiva y Agresiva.	
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Identificar entre los diferentes tipos de personas y conductas. ✓ Reflexionar sobre la propia conducta. ✓ Adquirir herramientas para desarrollar una conducta asertiva.	
Actividades Sugeridas: – Describir comportamientos propios. (157) – Entrenamiento autoinstruccional. (151) - Gráfica. (143)	– Instrucción verbal. (152) – Práctica (también oportuna y encubierta). (153-154) – Role plays. (155)

MÓDULO 2. HABILIDAD: AUTOCONTROL EMOCIONAL.

Para Goleman, la raíz del autocontrol emocional es resistir al impulso, demorar la gratificación autoimpuesta y dirigida a un objetivo, es decir, ser capaces de rechazar un impulso dirigido a un objetivo. Pues como afirma, "... la capacidad para postergar la gratificación contribuye poderosamente al potencial intelectual como algo separado del CI mismo. (El control deficiente del impulso en la infancia también es un pronosticador poderoso de la posterior delincuencia, también más poderoso que el CI)"[84].

Asimismo, Goleman sostiene que "...Las emociones descontroladas obstaculizan el intelecto. Pero, podemos volver a encarrilarlas; esta competencia emocional es la aptitud maestra que facilita cualquier otra clase de inteligencia"[85].

Propósito General: Iniciar y apoyar el aprendizaje para resistir los impulsos y demorar la gratificación autoimpuesta y dirigida a un objetivo y al mismo tiempo mantener la calma en las situaciones difíciles.

[84] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* p. 108.
[85] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* p. 112.

HABILIDAD: AUTOCONTROL EMOCIONAL.	
SUBHABILIDADES.	COMPONENTES.
Situaciones que generan emociones y el control de éstas.	1. Identificación de situaciones. 2. El estado de tranquilidad.
Relacionadas con los sentimientos.	1. Autoafirmaciones positivas. 2. Expresar y recibir emociones. 3. Defender los propios derechos y las propias emociones.
Toma de decisiones.	No hay componentes.

Habilidad: Autocontrol Emocional.
Subhabilidad: Situaciones que generan emociones y el control de éstas.
Componente 1.

Componente 1. Identificación de situaciones.	
Propósitos Específicos: ✓ Aprender a identificar las situaciones que alteran y controlarlas de un modo adecuado.	
Actividades Sugeridas: - Asociar situaciones, motivos y emociones. (155) - Gráfica. (143) - Lectura de cuentos. (159)	- Listados. (159) - Matrículas de sentimientos. (149)

Habilidad: Autocontrol Emocional.
Subhabilidad: Situaciones que generan emociones y el control de éstas.
Componente 2.

Componente 2. El estado de tranquilidad.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Mantener la calma. ✓ Tolerar la frustración. ✓ Afrontar los pensamientos negativos con positivos. ✓ Relajarse como una estrategia de control y tranquilidad. ✓ Identificar y controlar los síntomas psicofisiológicos de emociones que producen estados de ansiedad, impulsividad, poca tolerancia o frustración, ira, enfado, cólera.
Actividades Sugeridas: - "CALMA". (141) - Creación de imágenes. (146) - Entrenamiento autoinstruccional. (151) - Espacio para el buen humor. (143) - Instrucción verbal. (152) - Juego "mantén la calma". (148) - Práctica (oportuna y encubierta también). (153-154) - Recordando emociones. (157) - STOPP SPA. (144)

Habilidad: Autocontrol Emocional.
Subhabilidades: Relacionadas con los sentimientos.
Componentes 1 y 2.

Componente 1. Autoafirmaciones positivas.
Propósitos Específicos: ✓ Aprender a manejar un autolenguaje positivo que lleve a experimentar emociones benéficas para la propia persona.
Actividades Sugeridas: – Creación de imágenes. (146) - Entrenamiento autoinstruccional. (151)

Componente 2.Expresar y recibir emociones.	
Propósitos Específicos: ✓ Aprender a identificar las propias emociones y las de otras personas y responder a éstas de un modo adecuado.	
Actividades Sugeridas: - Asociar situaciones, momentos y motivos con emociones. (155) - Buzón. (149) - Caja de abrazos. (141) - Calendario. (158) - Cubo de emociones. (145)	- Diario. (143) - Periódico. (143) - Práctica (oportuna y encubierta). (153-154) - Recados y recordatorios. (144) - Trabajo lingüístico. (157)

Habilidad: Autocontrol Emocional.
Subhabilidades: Relacionadas con los sentimientos.
Componente 3.

Componente 3. Defender los propios derechos y las propias opiniones.
Propósitos Específicos: ✓ Aprender hacer valer las opiniones, respetar los derechos propios y ajenos.
Actividades Sugeridas: – Entrenamiento autoinstruccional. (151) - Role play. (155)

Habilidad: Autocontrol Emocional.
Subhabilidad: Toma de decisiones.

Toma de decisiones. Sin componentes.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Analizar la información disponible para una adecuada toma de decisiones. ✓ Tomar la mejor decisión en una situación interactiva de conflicto, considerando los derechos propios y ajenos. ✓ Valorar la importancia de tomar decisiones reflexivas para mejorar el control emocional.
Actividades Sugeridas: – Entrenamiento autoinstruccional. (151) – El juego de las pistas decrecientes. (148) - Role play. (155) - Semáforo. (145)

MÓDULO 3. HABILIDAD: AUTOMOTIVACIÓN.

Sofía Smeke considera la motivación como "...aquella voluntad, deseo, intencionalidad o decisión que surge con el fin de alcanzar una meta".[86]

Existen dos tipos de motivación, la extrínseca, que proviene de una influencia externa, y la intrínseca, que procede de la propia persona. La motivación intrínseca es la que debe alentarse en las personas para que sean capaces de llegar a la automotivación, la independencia y la tolerancia.

La automotivación, contiene en sí misma el optimismo y el abrigar esperanzas, pues como afirma Goleman:

> Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, abrigar esperanzas significa que uno no cederá a la ansiedad abrumadora, a una actitud derrotista ni a la depresión cuando se enfrente a desafíos o contratiempos... Ser optimista, al abrigar esperanzas, significa tener grandes expectativa de que, en general, las cosas saldrán bien en la vida a pesar de los contratiempos y las frustraciones. El optimismo es una actitud que evita que la gente caiga en la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad.[87]

Asimismo sostiene que el optimismo y la esperanza pueden ser aprendidos. "...Apoyar ambos es un concepto que los psicólogos llaman *autoeficacia*, la creencia de que uno tiene dominio sobre los acontecimientos de su vida y puede aceptar los desafíos tal como se presentan..."[88]

Propósito General: Iniciar y apoyar el desarrollo de la capacidad de motivarse por sí mismos y mismas con una actitud optimista y flexible que mira hacia delante sin perder las esperanzas ante los obstáculos.

---

[86] SMEKE, Sofía. *Op cit.* p.59.
[87] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* pp. 113-114.
[88] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* p. 116.

HABILIDAD: AUTOMOTIVACIÓN.	
SUBHABILIDADES.	COMPONENTES.
El optimismo y la flexibilidad.	1. Dinamismo y actividad. 2. La creatividad.
La responsabilidad.	1. El comportamiento responsable.

Habilidad: Automotivación.
Subhabilidades: El optimismo y la flexibilidad.
Componentes 1 y 2.

Componente 1. Dinamismo y actividad.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Generar autoconfianza en otras personas como consecuencia de una actitud optimista ante diferentes situaciones. ✓ Cambiar perspectivas pesimistas de situaciones con dificultad por un enfoque optimista objetivo.
Actividades Sugeridas: - Creación de imágenes. (146) - Gráfica. (143) - Pares de palabras. (150) - Entrenamiento autoinstruccional. (151) - Instrucción verbal. (152)

Componente 2. La creatividad.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Desarrollar un lenguaje creativo. ✓ Desarrollar habilidades creativas como elemento de desarrollo emocional. ✓ Aprender cambiar percepciones negativas por positivas con base a una actitud creativa y flexible.
Actividades Sugeridas: Mismas que en el punto anterior.

Habilidad: Automotivación.
Subhabilidad: La responsabilidad.
Componente 1.

Componente 1. El comportamiento responsable.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Desarrollar habilidades de asociación de tarea: interés personal/ obligación como factor de motivación personal. ✓ Aprender a identificar comportamientos responsables.
Actividades Sugeridas: - Diagrama de realización paso por paso. (147) - Pares de palabras. (150) - Entrenamiento autoinstruccional. (151) - Recados y recordatorios. (144) - Gráfica. (142) - Tareas y deberes. (155) - Instrucción verbal. (152)

MÓDULO 4: HABILIDAD: EMPATÍA.

Para Goleman, “la empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo; cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos... Porque toda compenetración, la raíz del interés por alguien, surge de la sintonía emocional, de la capacidad de empatía.”[89] La habilidad para interpretar canales no verbales de comunicación (tono de voz, ademanes, expresión facial, postura, entre otros) es la clave para intuir sentimientos de otro y otras.

Stern llama sintonía a la correspondencia, aceptación y recibimiento empático de emociones de los y las demás.

El nivel más avanzado de la empatía se da al finalizar la infancia. En la adolescencia, la comprensión empática puede ser un reforzador de convicciones morales que se centran en el deseo de alivio de la injusticia e infortunios.

Propósito General: Iniciar y apoyar el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar de otras personas para interpretar y comprender sus sentimientos, emociones y las circunstancias en que surgen de un modo efectivo.

[89] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* p. 123.

HABILIDAD: EMPATÍA.	
SUBHABILIDADES.	COMPONENTES.
Relacionadas con el comportamiento y los sentimientos.	1. Identificar y comprender los sentimientos de los y las demás. 2. Comprender los puntos de vista de los y las demás. 3. El comportamiento de los y las demás.
La comunicación. *	1. Posición de escucha. 2. Comunicación eficaz. 3. Escucha efectiva. 4. Escucha activa.

Posición de escucha: Posición física y mental que permite a una persona concentrarse en lo que su interlocutor o interlocutora comunican, convirtiéndose en un buen conversador o buena conversadora.

Escucha efectiva: Es escuchar lo que la persona realmente quiso expresar, y no una deformación de la mente de quien escucha, ya sea por falta de atención o por pensamientos propios que no permiten una percepción real del mensaje emitido.

Escucha activa: Implica la posición de escucha más el parafraseo. Parafrasear significa repetir con las propias palabras lo que el interlocutor o la interlocutora expresaron y mostrar una actitud de empatía real y facilitar la comunicación adecuada y asertiva.

* Los componentes de la comunicación son planteados por Sofía Smeke, véase pp.182-184.

Habilidad: Empatía.
Subhabilidades: Relacionadas con el comportamiento y los sentimientos.
Componente 1.

Componente 1. Identificar y comprender los sentimientos de los y las demás.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Discriminar entre diferentes estados de ánimo o emociones de otras personas y darles un nombre. ✓ Ponerse en los pies de la otra personas para comprender porque experimenta diferentes emociones en distintas situaciones y entender éstas de modo efectivo. ✓ Calmar a los y las demás, haciendo buen uso de la información emocional obtenida con la observación.
Actividades Sugeridas: - Adivina el sentimiento. (146) - Asociar situaciones, motivos y emociones. (155) - Caja de abrazos. (141) - Charadas de sentimientos. (146) - Cubo de los sentimientos. (145) - Describir comportamientos propios y ajenos. (157) - Juego del sonido apagado. (149) - Matrícula de sentimientos. (149) - Observación de canales de comunicación no verbal. (157) - Práctica (oportuna y encubierta también). (153-154) - Role plays. (155) - Títeres. (158)

Habilidad: Empatía.
Subhabilidades: Relacionadas con el comportamiento y los sentimientos.
Componentes 2 y 3.

Componente 2. Comprender los puntos de vista de los y las demás.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Ser tolerante ante la diversidad de opiniones. ✓ Emplear expresiones que denoten que esa es la propia opinión o apreciación de la situación. ✓ Identificar los sentimientos y emociones que se generan en diferentes controversias y utilizar esa información de forma positiva y adecuada.
Actividades Sugeridas: Mismas que en el componente anterior.

Componente 3. El comportamiento de los y las demás.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Aprender a identificar diferentes comportamientos de las personas a su alrededor. ✓ Aprender a identificar las emociones que se generan en los comportamientos para entablar mejores relaciones sociales.
Actividades Sugeridas: Mismas que en el componente anterior.

Habilidad: Empatía.
Subhabilidad: La comunicación.
Componentes 1 y 2.

Componente 1. Posición de escucha.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Lograr esta posición. ✓ Ubicarse frente a la persona con quien se habla, expresando un lenguaje corporal que indique interés por lo que la otra persona comunica, y mirar a los ojos, mientras se da la interrelación. ✓ Mejorar la concentración en el trabajo y el aprovechamiento académico.
Actividades Sugeridas: Mismas que en el componente anterior.

Componente 2. Comunicación eficaz.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Comunicar de forma eficaz y efectiva emociones. ✓ Conocer los elementos paralingüísticos que forman parte de la comunicación: cambios en la voz, claridad, volumen, duración, posición corporal e incorporarlos como parte de la escucha activa para una mejor comunicación.
Actividades Sugeridas: Mismas que en el componente anterior.

Habilidad: Empatía.
Subhabilidad: La comunicación.
Componentes 3 y 4.

Componente 3. Escucha efectiva.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Adoptar la posición de escucha. ✓ Entender claramente lo que la otra persona está expresando y procurar entenderlo. ✓ Pensar en la persona con la que se está comunicando y no lo que se desea contestar.
Actividades Sugeridas: Mismas que en el componente anterior.

Componente 4. Escucha activa.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Desarrollar habilidades para una comunicación eficaz. ✓ Llegar a ella en conversaciones. ✓ No realizar juicios de cualquier tipo durante una conversación.
Actividades Sugeridas: Mismas que en el componente anterior.

MÓDULO 5. HABILIDAD: MANEJO DE RELACIONES.

Siguiendo a Goleman, poder manejar las emociones de otros y otras es la clave para manejar relaciones, pues como afirma:

> Para manifestar este poder interpersonal, los niños primero deben alcanzar parámetros de autodominio, el comienzo de la capacidad de aliviar su propia ira y aflicción, sus impulsos y excitación, aunque esa habilidad a menudo se tambalea. La sintonía con otros exige un mínimo de serenidad en uno mismo. Manejar así las emociones de otro –el arte de las relaciones- exige la madurez de otras dos habilidades emocionales, autogobierno y empatía... Sobre esta base, las 'habilidades de la persona' maduran. Estas son las capacidades que contribuyen a la eficacia en el trato con los demás; aquí los déficits conducen a la ineptitud en el mundo social o a los desastres interpersonales repetidos. En efecto, es precisamente la ausencia de estas habilidades lo que puede hacer que incluso los más brillantes intelectualmente fracasen en sus relaciones, apareciendo como arrogantes, desagradables o insensibles. Estas habilidades sociales le permiten a uno dar forma a un encuentro, movilizar o inspirar a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás.[90]

Propósito General: Iniciar y apoyar el desarrollo de las herramientas básicas necesarias de interacción social para que los y las docentes las pongan en práctica al entablar nuevas amistades, conversaciones y en la solución de problemas.

[90] GOLEMAN, Daniel. *Op cit.* pp. 140-141.

HABILIDAD: MANEJO DE RELACIONES.	
SUBHABILIDADES.	COMPONENTES.
Básicas de interacción social.	1. Sonreír. 2. Saludar. 3. Presentaciones. 4. Cortesía y amabilidad.
Establecimiento de nuevas amistades.	1. La participación grupal. 2. La adaptación. 3. La diversión y el buen sentido del humor. 4. Reforzar a otros y otras. 5. Iniciaciones sociales. 6. Unirse al juego con otros y otras. 7. Cooperar y compartir.
Conversacionales.	1. Inicio, mantenimiento, unión y fin de una conversación.
Solución de problemas.	1. La resolución de conflictos interpersonales: a) Defenderse de críticas injustas. b) Aceptar críticas justas. c) Rechazar peticiones no razonables.
Ayuda.	1. Petición y ofrecimiento.

Habilidad: Manejo de relaciones.
Subhabilidades: Básicas de interacción social.
Componentes 1, 2, 3 y 4.

Componentes 1, 2, 3 y 4. Sonreír, saludar, presentaciones, cortesía y amabilidad.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Mejorar las relaciones interpersonales. ✓ Identificar y asociar tipos de sonrisas a diferentes estados emocionales. ✓ Saludar como reconocimiento y aceptación positiva hacia quien o quienes se saluda. ✓ Sonreír de forma honesta y comportarse con cortesía y amabilidad para que las relaciones interpersonales sea agradables. ✓ Presentarse ante otras personas. ✓ Responder cuando se es presentado o presentada por otra persona y presentar a otras personas que no se conocen entre sí.
Actividades Sugeridas: – Entrenamiento autoinstruccional. (151) - Instrucción verbal. (152) – Práctica (oportuna y encubierta). (153-154) - Role plays. (155) - Saludo inicial. (155)

Habilidad: Manejo de relaciones.
Subhabilidad: Establecimiento de nuevas amistades.
Componente 1.

Componente 1. La participación grupal.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Respetar las normas de funcionamiento de un grupo. ✓ Valorar positivamente el trabajo en grupo y disfrutarlo.
Actividades Sugeridas: – Establecer las normas del grupo entre el alumnado que lo conforman, así como posibles consecuencias en su incumplimiento. - Role plays. (155) - Voleibol cooperativo. (150)

Habilidad: Manejo de relaciones.
Subhabilidad: Establecimiento de nuevas amistades.
Componentes 2 y 3.

Componente 2. La adaptación.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Valorar la importancia de la adaptación a las exigencias de las nuevas situaciones para un desarrollo integral de la personalidad. ✓ Desarrollar una actitud positiva ante la necesidad de modificar comportamientos propios no adaptados.
Actividades Sugeridas: - Buzón. (151) - Las mismas que en el componente anterior.

Componente 3. La diversión y el buen sentido del humor.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Valorar las actividades de ocio y tiempo libre para el equilibrio emocional y mejora de relaciones sociales. ✓ Desarrollar buen sentido del humor como manifestación de equilibrio emocional.
Actividades Sugeridas: - Espacio para el buen humor. (143) - Las mismas que en el componente anterior.

Habilidad: Manejo de relaciones.
Subhabilidad: Establecimiento de nuevas amistades.
Componentes 4 y 5.

Componente 4. Reforzar a otros y otras.
Propósitos Específicos. ✓ Aprender a ver aspectos positivos de otras personas y comunicarlo de forma verbal y no verbal.
Actividades Sugeridas: - Caja de abrazos. (141) - Cubo de sentimientos. (145) - Las mismas que en el componente anterior.

Componente 5. Iniciaciones sociales.
Propósitos Específicos. ✓ Aprender a pedirle a alguien que juegue, hable o realice una actividad con nosotros o nosotras.
Actividades Sugeridas: - Las mismas que en el componente anterior.

Habilidad: Manejo de relaciones.
Subhabilidad: Establecimiento de nuevas amistades.
Componentes 6 y 7.

Componente 6. Unirse al juego con otros y otras.
Propósitos Específicos. ✓ Aprender a hacerlo de forma adecuada, logrando una mejor interacción.
Actividades Sugeridas: - Las mismas que en el componente anterior.

Componente 7. Iniciaciones sociales.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Intercambiar roles (quien manda o dirige, y quien sigue la instrucción). ✓ Aceptar y ofrecer sugerencias e ideas para juegos y actividades. ✓ Respetar turnos y realizar las actividades acordadas. ✓ Dar y recibir información. ✓ Demostrar actitudes de compañerismo. ✓ Participar con actitud positiva, amistosa y cordial.
Actividades Sugeridas: - Las mismas que en el componente anterior.

Habilidad: Manejo de relaciones.
Subhabilidades: Conversacionales.
Componente 1.

Componente 1. Inicio, mantenimiento, unión y fin de una conversación.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Poner en práctica habilidades empáticas, como escucha efectiva y comunicación eficaz para mantener la conversación de forma agradable. ✓ Saber cuándo y con quién iniciar una conversación. ✓ Unirse a una conversación (iniciada con anterioridad) sin perturbar, ni molestar. ✓ Desarrollar una actitud positiva para compartir en la conversación, ideas, opiniones, vivencias, sentimientos, emociones, informaciones, etc. ✓ Terminar las conversaciones de forma amistosa y agradable.
Actividades Sugeridas: - Cubo de sentimientos. (145) - Modelo de entrevistas del TV Talk Show. (149) - Todas las sugeridas para la habilidad de empatía.

Habilidad: Manejo de relaciones.
Subhabilidad: Solución de problemas.
Componente 1.

Componente 1. La resolución de conflictos interpersonales.
Propósitos Específicos. Aprender a : ✓ Desarrollar habilidades de solución de conflictos. ✓ Valorar la importancia de solucionar conflictos de forma socialmente adecuada. ✓ Cambiar o modificar comportamientos propios no adaptados. ✓ Tener una actitud favorable para prevenir situaciones originarias de conflictos interpersonales. ✓ Negociar, mediar y llegar a acuerdos en los conflictos interpersonales.
Actividades Sugeridas: - Entrenamiento autoinstruccional. (151) - Instrucción verbal. (152) - Listados. (159) - Pares de palabras. (150) - Práctica (oportuna y encubierta también). (153-154) - Rastreador de problemas. (144) - Role plays. (155) - Semáforo. (145) - STOPP SPA. (144) - Las del punto anterior.

Habilidad: Manejo de relaciones.
Subhabilidad: Solución de problemas.
Componentes 1a y 1b.

Componente 1a. Defenderse de críticas injustas.
Propósitos Específicos. Aprender a : ✓ No alterarse emocionalmente al defenderse de críticas injustas o al solucionar conflictos interpersonales. ✓ Tener una actitud de respeto a los derechos humanos.
Actividades Sugeridas: - Las del punto anterior.

Componente 1b. Aceptar críticas justas.
Propósitos Específicos. Aprender a : ✓ Admitir errores y efectos emocionales negativos de algunos comportamientos propios en los y las demás. ✓ Utilizar un lenguaje no agresivo como instrumento de formulación de quejas. ✓ Utilizar el error como medio de aprendizaje en posteriores relaciones interpersonales.
Actividades Sugeridas: - Las del punto anterior.

Habilidad: Manejo de relaciones.
Subhabilidad: Solución de problemas.
Componente 1c .

Componente 1c. Rechazar peticiones no razonables.
Propósitos Específicos. Aprender a: ✓ Decir no sin hostilidad, con respeto, de forma breve y concisa y expresando con claridad la negación. ✓ Identificar si en la situación propuesta hay chantaje emocional y responder adecuadamente. ✓ Mostrar respeto y tolerancia hacia los y las demás al ofrecer negativas.
Actividades Sugeridas: - Las del punto anterior.

Habilidad: Manejo de relaciones.
Subhabilidad: Ayuda
Componente 1 .

Componente 1. Petición y ofrecimiento
Propósitos Específicos. ✓ Con base en los propios conocimientos, desarrollar la capacidad de guiar y ayudar a compañeros y compañeras en la solución de sus problemas. ✓ Aprender a pedir ayuda en la solución de problemas.
Actividades Sugeridas: - Buzón. (151) - Juego de las pistas decrecientes. (148) - Entrenamiento autoinstruccional. (151) - Práctica (oportuna y encubierta también). (153-154) - Instrucción verbal. (152)

LISTADO DE ACTIVIDADES SUGERIDAS.

Las siguientes actividades se agrupan de acuerdo al autor o autora que las proponen, o bien en las que se basan la mayoría de las actividades. las que no tienen un solo autor aparecen como otras actividades, ya que son una mezcla de las sugerencias de los autores y las autoras y de mis propias ideas.

Asimismo, algunas actividades contienen sugerencias de adecuaciones para poner en práctica en los grupos.

MAURICE J. ELIAS, STEVEN E. TOBIAS Y BRIAN S. FRIEDLANDER.	
Actividad.	Descripción.
Caja de abrazos	✓ Se decora una caja pequeña (de toallitas o fichero alfabético). ✓ En su interior se colocan fichas con instrucciones, que a modo de juego, dan derecho al alumno o la alumna a recibir una clase o número determinado de abrazos. "Un abrazo constituye un modo seguro de compartir sentimientos de afecto y supone una expresión de inteligencia emocional sin palabras".[91]Por ejemplo: Un abrazo y una galleta (primero el abrazo y luego compartir con la otra persona la galleta favorita). ✓ Se debe tener especial cuidado que los niños y las niñas con necesidades educativas especiales reciban y den estas muestras de sentimientos de afecto.
CALMA	✓ Se designa un espacio con una silla, que no tenga ninguna clase de estímulos, puede ser un rincón del salón. La silla debe estar colocada de tal modo que el alumno o la alumna no vean al resto del alumnado ni otros espacios con material. ✓ Se lleva a cabo del siguiente modo:

[91] ELIAS, Maurice *et. al.* Educar con Inteligencia Emocional. México, Plaza & Janes, 2002 (c 1999), p.72.

	a) Decir al alumno o la alumna qué conductas se desean que sigan y cuáles que eviten. Explicarles qué significa el término CALMA, y en qué ocasiones se va a utilizar. b) Establecer el sitio determinado. c) Utilizarlo en casos de violación de normas o incumplimiento de órdenes. d) Cuando ocurra lo anterior, decir con 10 palabras o menos que se sienten en el sitio elegido para calmarse. El o la docente deben permanecer tranquilo o tranquila y actuar con naturalidad. Se debe utilizar un cronómetro y activarlo de 2 a 10 minutos, dependiendo de las características y necesidades propias del alumno o la alumna. Cuando suene la alarma, pueden volver de calmarse. Si durante este tiempo hacen ruidos considerables o regresan antes que suene la alarma, se vuelve a activar la alarma desde el principio. No se debe permitir que vayan al baño durante este periodo de tiempo. e) Si se resisten a ir al lugar de CALMA, añadir un minuto por cada vez que se nieguen, hasta llegar a cinco minutos adicionales. Si aún así se resisten, eliminar tres privilegios, uno a uno. Si aún así hay resistencia, se debe hacer que abandonen el salón de clases y vayan a la dirección. Cualquier explicación o discusión debe ser después de calmarse. f) Una vez que se hayan calmado, permitir que vuelva a su lugar. Si muestra una actitud positiva, elogiar; si vuelven a comportarse inapropiadamente se repite el proceso.
Conexión de colores	✓ Se designa una característica física y se asocia a un color. Por ejemplo: alguien dice fuerte, y otro alumno u otra alumna contestan el color en que les hace pensar esa palabra. ✓ Después se dice un término que denote un sentimiento o una emoción. Y se pregunta en qué colores hace pensar. ✓ Una variación es señalar algo del entorno y preguntar qué sentimientos se hallan asociados a ello. ✓ Este juego ayuda a incrementar el vocabulario emocional.

Diario	✓ Sobre una mesa o silla se pone un cuaderno con arillo, y en él, el alumnado escribe pensamientos, experiencias, preguntas, preocupaciones, etc. ✓ Si hay alumnos o alumnas con problemas de escritura, pueden dibujarlo y pedirle a alguien que escriba lo que su dibujo significa. También pueden utilizar recortes de revistas, palabras o imágenes, estampas. ✓ El resto pueden contestar por escrito o mediante el buzón.
Espacio para el buen humor	✓ Se coloca un corcho o tablón. ✓ Se utilizan viñetas o caricaturas (pueden ser del periódico que leen en la familia, o revistas como cómics). Se recortan los textos y el alumnado y el o la docente los sustituyen por otros escritos por ellos y ellas. ✓ Se puede pedir a la familia que apoye esta actividad contando anécdotas familiares chistosas.
Gráfica	✓ Sirve para seguir detenidamente algunas conductas. Se estructura así: a) Objetivos o propósitos. Inicialmente seleccionar de 1 a 3. Se añaden otros conforme se alcanzan éstos. Hay que expresarlos en forma positiva y si se sigue una conducta negativa, compensarla por una positiva. b) Marco temporal. Primero trazar los días de la semana, se pueden incluir subdivisiones, pues depende de los propósitos u objetivos trazados. c) Sistema de puntuación. Depende de los propósitos. Pueden utilizarse caras felices cuando se alcanza una conducta positiva y dibujar o poner una triste o preocupada cuando se trata de algo negativo.
Periódico	✓ Se colocan hojas de papel bond o papel de estraza en alguna pared del salón. ✓ Cada día el alumnado registra sucesos significativos o interesantes que hayan provocado sentimientos intensos, positivos o negativos.

Rastreador de problemas	✓ Los rastreadores de problemas constituyen una manera de empezar a hacer acopio de las aptitudes para reducir los conflictos familiares e incrementar la capacidad de sus hijos de resolver problemas de forma independiente. Un rastreador de problemas es una especie de cuestionario que el niño debe rellenar; así se le anima a pensar en un problema y en cómo resolverlo antes de discutirlo con un progenitor.[92] ✓ Las hojas de éstos deben estar en un lugar accesible para el alumnado, para que pueda acudir a ellos de forma independiente y en el momento que lo necesite. ✓ Los autores muestran dos tipos de cuestionarios.[*] Queda a decisión del o la docente cuál de estos utilizar, o si elaborar otro con base en éstos. (ver anexo 4).
Recados y recordatorios	✓ Éstos se escriben como si el deber o tarea fuera escrito por ese deber o tarea. Por ejemplo: Para: Fulanita De: Cuaderno de Español. Querida Fulanita: Soy tu cuaderno de español. Tengo unas hojas en blanco porque no has escrito sobre mí. Por favor trata de revisar hoy esas hojas para que me llene de vida y tu continúes aprendiendo. Gracias.
STOPP SPA	✓ Su propósito es desarrollar la capacidad de solucionar problemas de forma independiente y responsable. Sus siglas significan: a) Los **S**entimientos me estimulan a actuar con la debida reflexión.

[92] ELIAS, Maurice et. al. *Op cit.* p.146.
[*] ELIAS, Maurice et. al. *Op cit.* pp.148,150.

	b) **T**engo un problema. c) Mis **O**bjetivos me proporcionan una guía. d) **P**ienso en qué cosas puedo hacer. e) **P**reveo el resultado. f) **S**elecciono la mejor solución. g) **P**laneo cómo proceder, me anticipo a los escollos, practico y persevero. h) **A**dvierto qué ha sucedido, y ahora ¿qué? ✓ Véase el anexo 5 para leer los consejos fase por fase.

DANIEL GOLEMAN.	
Actividad.	Descripción.
Cubo de los sentimientos y emociones	✓ Se elabora un cubo, en cuyas caras se escriben emociones. ✓ El alumnado se coloca en círculo y hace girar el cubo, y por turno describen un momento en el que hayan tenido ese sentimiento. ✓ Con esta actividad se desarrolla la empatía y el vincular los sentimientos con palabras.
Semáforo	✓ Se hace un póster grande, visible con un semáforo, que tiene seis pasos: Luz Roja: 1. Detente, cálmate y piensa antes de actuar. Luz Amarilla: 2. Cuenta el problema, y di cómo te sientes.

	3. Proponte un objetivo positivo. 4. Piensa en una cantidad de soluciones. 5. Piensa en las consecuencias posteriores. Luz Verde: 6. Adelante, y pon en práctica el mejor plan. ✓ Los seis pasos pueden acompañarse de dibujos y los círculos con velcro para que el alumnado pueda despegar y pegar conforme avanza en cada paso.

LAWRENCE E. SHAPIRO.	
Actividad.	Descripción.
Adivina el sentimiento	✓ Se lee una oración simple y se graba cinco veces, pero cada vez con un tono de voz distinto. ✓ El alumnado debe adivinar el sentimiento. ✓ Si dados los recursos materiales con que se cuentan, no se puede utilizar una grabadora, el o la docente pueden leer la oración en voz alta, pero cuidando que el alumnado no observe su expresión facial.
Charadas de sentimientos	✓ Con grupos de 3 a 5 niños y niñas, se forma un mazo con veinte tarjetas de sentimientos escribiendo diferentes emociones sobre dichas tarjetas. ✓ Se establecen los turnos. La primera persona escoge una tarjeta y representa el sentimiento sin palabras en tres minutos o menos. Quien adivine el sentimiento correctamente conserva la tarjeta y sigue jugando. Quien obtenga la mayor cantidad de tarjetas al final del juego gana. ✓ Cuando los niños y las niñas aumenten su destreza se añaden al mazo más sentimientos nuevos y sutiles.
Creación de	✓ Se pide al alumnado que se siente cómodamente, que respire lenta y profundamente, que relajen todos sus músculos hasta

imágenes	sentir que toda la tensión se liberó. ✓ Ahora el o la docente describe una imagen con todo detalle. Se le habla lentamente, pero con emoción. ✓ La imagen debe conllevar actitudes de cooperación, aceptación e integración de niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales, utilizando además, elementos de la vida cotidiana del alumnado.
Descríbase con sentimientos	✓ Se pide al alumnado que traiga fotos de ellos y ellas, donde muestren sentimientos o emociones. ✓ Primero se observan y analizan la expresión facial, se clasifican por emociones y se guardan en una carpeta. ✓ Si el alumnado no tiene suficientes fotos puede recortar personas de revistas y periódicos. ✓ Después se trabaja la postura corporal. ✓ También se puede hablar sobre las situaciones, circunstancias y motivos que generan estas emociones y poner un texto breve debajo de las imágenes. ✓ Otra opción, si es que los recursos escolares lo permiten, es utilizar una cámara instantánea y fotografiarse entre el alumnado mostrando diferentes emociones. Se pueden ver primero frente al espejo, ensayar y después que se les tome la foto.
Diagrama de realización paso por paso	✓ "... fue concebido para ayudar a los niños a dividir las tareas en subpasos, a asignar la cantidad de tiempo correcta a cada paso, y a controlar su progreso en la realización de cada paso".[93] ✓ El o la docente pueden ayudar a llenarlo o bien, pedir el poyo de la familia también, poniéndolo en práctica en casa. (Ver anexo 6).
Diccionario de	✓ Se hace una lluvia de ideas sobre sentimientos y emociones. ✓ Después el alumnado escribe cada uno en una hoja o ficha blanca, y lo colocan en orden alfabético.

[93] SHAPIRO, Lawrence E. *Op cit.* p.311.

sentimientos	✓ En la parte posterior puede escribir o hacer un dibujo alusivo al sentimiento o emoción e ir ampliándolo. ✓ Cada quien tendrá su diccionario, pero lo enriquecerán conforme a las aportaciones grupales y propias.
Juego "Mantén la calma"	✓ Se juega con palitos chinos, pero con una variante. Mientras un alumno o una alumna intentan agarrar un palito otro u otra pueden hacerle burlas sin tocarlo o tocarla físicamente. ✓ Si quien juega logra mantener la calma, su palito vale el doble, pero si no lo logra, pierde su turno y cede su lugar a quien hace las burlas. ✓ Se puede jugar en equipos de 5 a 6 niños y niñas. ✓ Si un alumno o alumna con necesidades educativas especiales muestra demasiada dificultad y desea que alguien más agarre los palitos puede hacerse, pero las burlas deben ser hacia el alumno o la alumna con necesidades educativas especiales.
Juego de las pistas decrecientes	✓ Se dibujan tres laberintos. En la parte superior de la hoja se escribe un problema (de preferencia real), así como los obstáculos posibles para resolver el problema. Se juegan tres vueltas. ✓ Primera vuelta: El alumno o la alumna deben estar con los ojos vendados e intentar solucionar el laberinto sin tocar callejones sin salida y obstáculos. Otro compañero o compañera le irán guiando en el trayecto con comentarios y señalizaciones espaciales. Obtiene 20 puntos si completa el laberinto, y pierde 1 cada vez que cruza una línea o toca un obstáculo. ✓ Segunda vuelta: Nuevamente ojos vendados. Pero ahora sólo se pueden hacer 10 comentarios para ayudar y guiar. Obtiene 20 puntos si gana, y nuevamente se le resta 1 por tocar línea u obstáculo. Además se resta 1 punto más por cada comentario extra que se haga. ✓ Tercera vuelta: Nuevamente ojos cerrados. Ahora sólo pueden hacer 5 comentarios. Gana 40 puntos si consigue terminar el

	laberinto de forma correcta. Se utilizan los mismos criterios que en las dos vueltas anteriores para restar puntos. ✓ Se suman todos los puntos. Si obtiene más de 25 gana, pero sólo si puede escribir una buena solución para el problema original. En este momento es importante dialogar y retomar el semáforo de toma de decisiones. Analizar los obstáculos y las soluciones que se vayan planteando.
Juego del sonido apagado	✓ Se graba un video, de preferencia que tenga que ver con las interrelaciones entre niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales. ✓ Se muestra con el sonido apagado. Se detiene la cinta en diferentes momentos (queda a decisión del o la docente cuáles momentos) y se describen las señales de comunicación no verbal. ✓ Después se vuelve a pasar el video, pero con sonido para confrontar las primeras intervenciones. ✓ La duración aproximada del video debe ser de 15 minutos.
Matrículas de sentimientos.	✓ Se pide al alumnado que memorice o escriba placas de automóviles (si tienen auto propio, pueden empezar con la placa de éste). ✓ Con cada una de las letras designar un sentimiento que inicie con dicha letra y contar alguna ocasión en que se experimentó esa emoción.
Modelo de entrevistas del TV Talk Show.	✓ Un alumno o una alumna actúan como anfitrión o anfitriona, otro u otra como invitado o invitada. ✓ El anfitrión o la anfitriona deben hacer sentir a su invitado o invitada, bienvenido o bienvenida, mientras se entera de sus opiniones, sentimientos, emociones, intereses, etc. ✓ El resto del grupo observa. ✓ Tiempo: 3 minutos. ✓ Con el formato que se encuentra en el anexo 7, se obtiene un punto por habilidades que se observen. ✓ Finalmente se solicita al grupo que mantenga conversaciones de forma más natural y que desarrollen sus propios temas y

	mantengan mayor tiempo la conversación.
Pares de palabras	✓ Se enseñan 6 pares de palabras que forman la base de las capacidades para resolver problemas. Deben estar escritos en tarjetas y en un lugar accesible para el alumnado. Éstos ayudan a pensar si deben hacer sus tareas ahora o más tarde, lo qué ocurrió antes y después de un conflicto, etc. Los pares son: es/ no es antes/ después. algo/ todo. y/o ahora/ más tarde. mismo/ diferente. ✓ Una vez que aprendieron éstos, se pueden introducir otros. Shapiro recomienda: es un buen momento/ no es un buen momento. sí/ entonces. podría/ quizá. la razón por la que/ porque justo/injusto.
Voleibol cooperativo	✓ Se forman equipos de 3 a 5 niños y niñas. ✓ Deben intentar mantener un globo en el aire la mayor cantidad de tiempo posible, pero nadie puede volver a golpearlo hasta que todos y todas lo hayan hecho. ✓ El equipo deberá tratar de romper su propio récord, lo que fomenta la autoevaluación.

SOFÍA SMEKE.	
Actividad.	Descripción.
Buzón	✓ Se hace un buzón con bolsas, y en cada una se coloca la foto del alumno o la alumna a quien pertenece. ✓ Sirve para que los compañeros y compañeras escriban emociones, quejas, agradecimientos, elogios, lo que den a la persona. ✓ Las cartas del buzón pueden ser compartidas o dejarlas en la intimidad, respetando el deseo derecho de cada personas a compartir o no.
Collage	✓ Los posibles temas son habilidades y talentos, emociones y su expresión facial. ✓ Sin embargo, el o la docente pueden incluir otros tantos de acuerdo a las necesidades, intereses y características de su alumnado. ✓ Se deja que el alumnado decida qué elementos utilizará para crearlo.
Entrenamiento autoinstruccional	✓ Es la forma en al que uno aprende a hablarse a sí mismo antes, durante o posterior a la interacción social... Para enseñar el lenguaje autoinstruccional, el adulto hace una demostración, hablándose a sí mismo en voz alta y el niño observa. Posteriormente el padre o maestro dice: 'Ahora tú te hablas a ti mismo, mientras yo te voy indicando en voz alta que decirte', el siguiente paso es que el niño se autoinstruye en voz alta, luego en voz baja, y por último en silencio.[94] ✓ Se utilizan estas verbalizaciones en. a) Definición de un problema o tarea. b) Autoinstrucciones que guían la propia conducta. c) Autoevaluación. d) Autocorreción, afrontamiento de errores y reacción ante ellos.

[94] SMEKE, Sofía. *Op cit.* p.170.

	e) Autorefuerzo.
Expertos y expertas	✓ Se asignan en clase porque son realmente buenos o buenas para algún aspecto o habilidad, que no es únicamente académico. ✓ Debe cuidarse que también los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, sean designados y designadas por alguna habilidad en particular. Ya que esto forma parte del reconocimiento de la diversidad y de las capacidad diferentes, y contribuye a una mejor integración.
Instrucción verbal	✓ Implica la utilización del lenguaje oral para describir, explicar, incitar, definir, preguntar o pedir comportamientos personales.
Lo que me gusta y lo que deseo cambiar de mí	✓ Se utilizan papeles doblados. ✓ En un lado se escribe ¿qué me gusta de mí?, y en el otro lado ¿qué deseo cambiar de mí? ✓ Aquellos alumnos y aquellas alumnas que tienen problemas en escritura, pueden dibujar estas preguntas y la maestra, el maestro o algún compañero o compañera escribir lo que significa el dibujo.
Mesa de autodiplomas	✓ Se destina una mesa con materiales diversos (plumones, colores, cartulinas, hojas, etc.). ✓ Cuando alguien hace algo bien se le pide que vaya a la mesa y haga su diploma por esa acción. El resto del grupo en alguna parte, firma como aceptación del hecho.
Metas en clase	✓ En cada actividad de clase, preguntar: ¿Cuál es tu meta en este trabajo?, ¿En qué estás tratando de mejorar?, ¿Cómo vas?, ¿Puedo hacer algo por ayudarte?, en especial con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

	✓ Las metas a largo plazo. De 3 a 4 semanas. Se escriben o dibujan en un lugar visible para el alumnado. Constantemente deben ser recordadas.
Modelado	✓ Es un aprendizaje por medio de la observación. Se exponen ante el alumnado distintos modelos que exhiben conductas que es conveniente que aprendan. Sus efectos se incrementan si hay características similares con quines observan (edad, sexo, intereses, si tienen o no necesidades educativas especiales), la presentación es clara, detallada, secuenciada en dificultad, con diferentes ejemplos y mucha repetición, y si quien observa siente atracción por el modelo. ✓ Existen tres variantes: a) Modelado de dominio. Se muestra el comportamiento deseado sin errores. b) Modelado de afrontamiento. Se muestra el comportamiento que al principio siente miedo o ansiedad, tiene dificultades y comete errores. Éste persevera en él y poco a poco se supera y el modelo llega a ejecutar el comportamiento deseado. c) Modelado encubierto. Se pide al alumno o la alumna que imaginen una situación vivida o que puede presentarse, y en ella deben ejecutar el comportamiento deseado. Por ejemplo: ¿qué pudiste haber hecho para solucionarlo de otro modo?
Moldeamiento	✓ " Se refuerzan las conductas que se aproximan a la conducta deseada y/o los componentes de la respuesta que reflejen mejoría. Al principio se refuerzan conductas aún con poca similitud con la conducta deseada y gradualmente se retira el reforzamiento de las conductas menos semejantes hasta llegar a la conducta esperada".[95]
Práctica	✓ Ensayar y ejecutar las conductas deseadas de aprendizaje hasta incorporarlas y exhibirlas cuando sea necesario.
Práctica encubierta	✓ "Se lleva a cabo cuando el sujeto ensaya en su mente la ejecución de cierto comportamiento modelado por sí mismo y para sí mismo como una preparación previa a una situación natural. (Puede ir acompañado de autolenguaje)".[96]

[95] SMEKE, Sofía. *Op cit.* p.172.
[96] SMEKE, Sofía. *Op cit.* p.173.

Práctica oportuna	✓ "Practicar la habilidad que está aprendiendo en cualquier momento 'oportuno' durante el día en el colegio o con la familia en situaciones naturales".[97]
Reconozco mis errores	✓ Se utiliza la siguiente oración que debe ser completada por el alumno o la alumna: "Mi error fue... la próxima vez..."
Reconozco talentos ajenos.	✓ Se utiliza el siguiente enunciado: "Me he dado cuenta que eres muy bueno o buena en... porque tú...." ✓ Debe tenerse especial cuidado en que cada alumno y cada alumna reconozcan talentos en el resto de sus compañeros y compañeras, en especial, con quienes presentan necesidades educativas especiales.
Reforzamiento .	✓ Son expresiones de gusto, aceptación o reprobación a comportamientos o actitudes y pueden ser: a) Sociales. A través de la comunicación verbal, no verbal o ambas. b) De actividad. Permitir actividades como estímulo y reforzamiento que la persona disfruta. c) Materiales. ✓ Para que su desempeño sea correcto, deben ser congruentes con las características del sujeto individual e inmediato a la habilidad o conducta esperada. ✓ Asimismo debe estimularse el elogio entre compañeros y compañeras, en especial, a quienes presentan necesidades educativas especiales, y el autorreforzamiento.

[97] *Íbidem.*

Retro-alimentación	✓ Es proporcionar información de cómo se ha realizado la habilidad o comportamiento deseado, acompañando esto con sugerencias, pistas e indicaciones para mejorar y realizar ejecuciones más exitosas.
Role plays	✓ "Es la práctica de conductas en situaciones simuladas o artificiales. Es una dramatización en la que el niño o adolescente adopta un papel y ensaya la conducta deseada imitando las conductas previamente observadas en los modelos. En esta técnica hay tres tipos distintos de participantes: actores, coactores (ayudan al actor) y observadores".[98]
Saludo inicial	✓ Siempre saludar a todos los alumnos y a todas las alumnas, todos los días en la puerta del salón de clases con una sonrisa franca. ✓ Ellos y ellas deberán hacer lo mismo con el resto del grupo. ✓ Se puede implementar una canción hecha por el grupo.
Tareas y deberes	✓ Deben ser lo más precisos e individualizados posibles. Se pide al alumnado que ejecute cierta habilidad que está aprendiendo en distintas circunstancias, en casa y escuela.

ANTONIO VALLÉS ARÁNDIGA Y CONSOL VALLÉS TORTOSA.	
Actividad.	Descripción.
Asociar situaciones, motivos, circunstancias y	✓ Explicar, asociar, referir en qué situaciones se dan dichas emociones. ✓ Discriminar diferentes situaciones (ilustraciones gráficas) de acuerdo con el estado emocional en qué se produce cada una de ellas. ✓ Asociar frases como las siguientes con estados emocionales:

[98] *Íbidem*.

emociones	a) Te dicen que un compañero o una compañera de clase está muy enfermo o enferma en el hospital. b) Vas a buscar tu juguete favorito y no lo encuentras. ✓ Contestar por qué puede ocurrir, por ejemplo: a) Un niño o una niña se enoja con otro u otra. b) Un compañero o compañera de clase está triste. ✓ Proponer ejemplos como los siguientes y preguntar: ¿Cómo se sentirán?,¿Con motivo o sin motivo?, ¿Se podrían sentir de otra manera?, ¿Cuál? a) Juanita es una excelente alumna, suele obtener muy altas calificaciones, sin embargo, en el examen de matemáticas, le fue muy mal y reprobó. b) Mario siempre interrumpe a Diana cuando habla porque tartamudea mucho. ✓ Identificar los sentimientos en los conflictos de clase. Decir al alumnado: "A veces hay situaciones en la clase en las que tenemos conflictos con los compañeros y las compañeras y ello nos hace sentir mal, se altera nuestro estado de ánimo". Después preguntar: a) ¿Cuándo te sientes tú culpable? ¿Por qué? b) ¿Cuándo se siente un compañero o una compañera enojado o enojada contigo? ¿Por qué? c) ¿Cuándo te sientes avergonzado o avergonzada? ¿Por qué? d) ¿En qué situación de clase (o en el patio de recreo) te sientes rabioso o rabiosa? ¿Por qué? e) ¿En qué situaciones de clase te sientes ansioso o ansiosa? ¿Por qué?

	✓ Escribir la emoción o sentimiento que podrían suscitar expresiones como las siguientes: a) La estamos pasando muy bien (alegría). b) Esto es muy difícil de hacer, no seré capaz de hacerlo (.....) c) No quiero ni probarlo, me da (.....) d) ¿Te ocurre algo? ¿Necesitas que te ayude? (.....) e) No me lo esperaba (.....)
Describir comportamientos propios y ajenos	✓ Cuidando que al describir ajenos no se haga faltando al respeto, y guiando para que se haga de la manera más apegada a las observaciones que se han hecho durante el ciclo escolar sobre el comportamiento del alumnado.
Identificando emociones	✓ Identificar estados emocionales en rostros. ✓ Recortar fotografías de revistas que expresen estados emocionales.
Observación de canales de comunicación no verbal	✓ Observar a compañeros y compañeras, prestando atención a la expresión emocional.
Recordando emociones	✓ Evocar emociones positivas mediante el recuerdo intencional de las situaciones que las produjeron.
Trabajo lingüístico	✓ Escritura de frases alusivas a estados emocionales. ✓ Completar frases.

	✓ Asociar emociones por sinónimos y antónimos.
Títeres	✓ Utilizarlos para representar estados emocionales.

OTRAS ACTIVIDADES.	
Actividad.	Descripción.
Caja de cualidades	✓ Se decora una caja de cartón por cada alumno o alumna y se pide que peguen su foto en ella. ✓ Se pide al grupo que escriba o dibuje en tarjetas pequeñas cualidades de cada miembro del grupo y las coloquen en la caja correspondiente. ✓ Se pide a cada alumno y alumna que dibujen o escriben cualidades propias y se introducen en la caja propia. ✓ Se elige un día para sacar una o dos tarjetas. Cuando esto se hace se comenta cómo las cualidades hacen referencia a la propia persona.
Calendario	✓ Se hace un calendario con grandes espacios para cada día de la semana para que se escriban, o bien dibujen sucesos importantes, emociones, pensamientos motivantes y llevar un registro.
¿Cómo soy?	✓ Se escribe en una hoja dos columnas Parecido- Diferente. ✓ Se pide que escriban en cada columna lo correspondiente con respecto a sus compañeros y compañeras del salón. ✓ El o la docente preguntan si consideran que el ser parecido, parecida o diferente a las compañeras y los compañeros los hace mejores o peores personas. Después comenta sobre la importancia de darnos cuenta que somos diferentes y especiales.

	✓ Se pide que recorten la parte inferior de su hoja y anoten una característica o cualidad y la escriban en la parte recortada y quienes lo deseen la comenten en voz alta con el grupo.
La lectura de cuentos e historietas	✓ Al leer cuentos e historietas hacer preguntas cuyas respuestas conlleven al análisis de las emociones, situaciones, motivos y circunstancias que las generan, la solución de conflictos y todas las habilidades y subhabilidades de la inteligencia emocional revisadas. ✓ Antes de leer el final, hacer una lluvia de ideas sobre cómo se desenlazará y después leer el final. ✓ Preguntar por qué fue diferente el final de los propuestos, y si hubo alguno similar por qué.
Listados	✓ Hacer listados sobre los siguientes tópicos y comparar, o pedir la opinión de algún compañero o alguna compañera. a) Valorar las cosas positivas que se hacen. b) Conocer los defectos personales y la necesidad de cambiar. c) La resolución de conflictos interpersonales. Escribir distintos problemas y sus distintas soluciones para optar por la que se crea más útil. d) Situaciones conflictivas (peleas, enfrentamiento, amenazas, molestias, trabajo en equipo, ayuda a compañeros y compañeras.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES.

Más que redactar una conclusión única y final, mi interés se centra en realizar reflexiones sobre lo que he investigado y sobre lo que a mi parecer aun falta por caminar en este proceso de inclusión escolar y social.

Primero quiero resaltar la importancia de respetar, promover y luchar en pro del derecho a la educación que todos los seres humanos tenemos. Pues constituye un punto de partida para lograr una sociedad educada en la igualdad y como ciudadanía que convive y lucha día con día en nuestro país. La integración significa esta lucha, no es un acto de benevolencia o simplemente una política populista para ganar votos a favor de alguien o algún grupo en especial. Es simplemente lograr el respeto y la acción continua del derecho a la educación.

Aunada a esta primera reflexión, quiero señalar la importancia que tiene el abordar este proceso integrador desde una perspectiva humanista, pues es la teoría de la inteligencia emocional, la que desde mi análisis pedagógico, sustenta y da forma de manera más concreta al respeto del ser humano a desarrollarse de forma plena. En este sentido, ésta teoría dota de vitalidad la visión del sistema educativo mexicano respecto al desarrollo pleno de las capacidades de los mexicanos y las mexicanas, y dentro de esta nacionalidad, se encuentran los niños y las niñas que presentan necesidades educativas especiales, y aquellos y aquellas que no las presentan.

Por otra parte, hay cimientos que deben ser considerados como parte de esta construcción de la diversidad. Las políticas de integración educativa, tanto a nivel nacional, como internacional, son documentos y normas que permiten dar mayor fuerza y empuje a esta propuesta educativa, pues ya no es solamente una idea de inclusión, sino que significa una política que se está trabajando, y en la que es necesario apoyar con ideas novedosas y estudiadas.

Asimismo, quiero mencionar que para mí el realizar esta tesina, y en especial poder realizar la propuesta significan un logro educativo, primero porque en ella enmarco y lucho a favor del ejercicio pleno del derecho a la educación para todos y para todas, sustentada desde una teoría que abarca el desarrollo emocional de la persona y no sólo el racional, segunda porque me hace repensar en las

prácticas docentes cotidianas, en lo que es rescatable y aquello que debe ser reconceptualizado como válido. Es decir, no pensar que porque algunas estrategias ayudan al o la docente a cubrir un programa, y porque el 50 más 1 por ciento del grupo aprendió, o medio aprendió los contenidos, está del otro lado.

Siempre que se entra a un aula se debe pensar que existe un sinfín de personalidades, de necesidades y de estilos de aprendizaje. Este punto es fundamental para entender porque la importancia de utilizar la teoría de la inteligencia emocional, pues con ella, podemos lograr, que aunque nuestro alumnado no encuentre en las estrategias cotidianas docentes su mejor estilo para aprender, tendrá herramientas para autoconocerse, autocontrolarse y reconocer alternativas ser capaz de proponerlas y será capaz de automotivarse, podrá comprender al compañero o la compañera que siente que no avanza y será capaz de ofrecer su ayuda o pedirla para solucionar su problema, siempre con el conocimiento de su propios ser, y buscando el bien para todos y todas. Sin embargo, esto sólo podrá ser posible, si su guía de aprendizaje es alguien también emocionalmente inteligente y es en este punto donde recae la importancia de capacitar primero a los maestros y las maestras.

Me parece que este trabajo puede servir como un ejemplo de lo rico que es el campo de la Pedagogía cuando se ama y se cree firmemente en la educación como un medio para el avance de la sociedad, y puede ser un ejemplo para ampliar las investigaciones sobre la utilización de la teoría en el proceso de integración educativa, y avanzar hacia una sociedad más democrática, plural, tolerante, emocionalmente inteligente y diversa.

Hago hincapié en que trabajar con la teoría de la Inteligencia Emocional no implica una reforma educativa. Lo único que requiere es un cambio en la visión y forma de educar, no es necesario introducir materias nuevas, ya que de forma natural, las actividades que sirven de apoyo para su desarrollo pueden ser puestas en marcha como estrategias de aprendizaje y enseñanza nuevas, que no implican cambios radicales en la metodología. Pues mi propuesta es una posibilidad para modificar algunos aspectos sobre la operatividad del proceso de integración educativa.

Por otra parte, es importante mencionar que como toda propuesta tiene en sí misma ventajas y desventajas que deberán ser valoradas en su contexto y como una forma de avanzar cada día más y no sólo como desventajas que no aportan nada.

Entre las principales ventajas se pueden mencionar lo rico que es propiciar el conocimiento de la propia persona, la congruencia entre los pensamientos y los actos, respetando siempre al otro y a la otra, la madurez emocional de la conducta a la que pueden acceder las personas, la cual implica una riqueza sin precedentes en cuanto al desarrollo personal y social.

En contraste se encuentran algunas posibles desventajas que deben ser afrontadas sin temor y siempre pensando que constituyen un medio para generar nuevas oportunidades y estrategias, y no obstáculos. La resistencia de los maestros y las maestras para cambiar sus métodos de trabajo y la disposición de los recursos materiales. No obstante, son dos situaciones que aunque debe reconocerse que no son sencillas, tampoco son imposibles de solucionar. La resistencia de los maestros puede irse calmando si se les sensibiliza sobre la importancia del cambio y los beneficios de la utilización de esta teoría. En cuanto a la disposición de los materiales, se puede apelar a la creatividad de cada docente, lo cual le dota de mayor poder e importancia en este proceso de innovación y cambio.

Sólo me queda escribir que hoy es el momento en que se debe continuar esta lucha y lograr el real cumplimiento de derecho a una educación de calidad con valores de equidad y aceptación de la diversidad, desde una perspectiva humanista, considerando todas las facetas del desarrollo de las personas.

BIBLIOGRAFÍA.

ACLE TOMASINI, Guadalupe. La Integración Más Allá del Aula. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. s/fecha. , en: www.consejopromotor.org.mx/ educacion/ponencias/2RETOS-1/M5_52A~1.html

BAYOT, A., del Rincón, B. y Hernández Pina, F. (2002). "Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 8*, n. 1. , en: www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_2.htm.

COLL, C. PALACIOS, J. y MARCHESI, A. Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, Alianza- Psicología, 1990.

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**.** La Educación Para Todos Para Aprender a Vivir Juntos: Contenidos y Estrategias de Aprendizaje - Problemas y Soluciones. Cuadragésima sexta reunión Centro Internacional de Conferencias, Ginebra 5 -8 septiembre 2001, UNESCO, en: www. unesco.org

DELORS, Jacques et al. La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París, Correo de la UNESCO, 1995.

ELIAS, Maurice et al. Educar con Inteligencia Emocional. México, Plaza & Janes, 1999.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Educar en Tiempos Inciertos. Madrid, España, Morata, 2001.

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. Educación Para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes. Dakar, UNESCO, 2000, en: www. unesco.org

_____. Comentario Detallado del Marco de Acción de Dakar. París, UNESCO, 2000, en: www. unesco.org

FLORES MONTÚFAR, Ma. Concepción. "Educación de calidad y exigencia de la sociedad", en: Memoria II Congreso Internacional de Educación: Patrimonio y Reto del Tercer Milenio. Secretaría del Estado de Guanajuato, México, 1999.

GARCÍA CEDILLO et al. Integración Educativa. Seminarios de actualización para Profesores de Educación Especial y Regular. (Material de Trabajo). México, SEP/Cooperación Española, 1999.

_____. La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias. (Materiales de Trabajo). México, SEP/Cooperación Española, 2000.

GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. México, Javier Vergara Editor, 2000.

MARTIN, Doris y BOECK, Karin. EQ: Qué es Inteligencia Emocional. España, EDAF, 2001.

NAVA ORTIZ, José. La Orientación Educativa en México. Documento Base. México, Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO), 1993.

PUENTES OSMA, Yecid. Organizaciones Escolares Inteligentes: Enseñanza para la Comprensión, Inteligencias Múltiples, Competencias Organizacionales, Prácticas Alternativas de Evaluación. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.

QUINTA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS (CONFINTEA). Tema 8: "Las personas discapacitadas". Hamburgo, 1997, UNESCO, en: www. unesco. org

RUBIO SÁNCHEZ, Berenice. La Inteligencia Emocional. (Tesis de Licenciatura en Psicología). México, UNAM, 2000.

SEP. Programa Nacional de Educación 2001- 2006. México, 2001.

_____. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México, 2002.

SMEKE, Sofía. Alcanzando la Excelencia Emocional en Niños y Jóvenes. Propuesta Educativa Dirigida al Desarrollo de la Inteligencia Emocional y de las Habilidades Sociales en los Niños y Adolescentes. México, Tomo, 2002.

SHAPIRO, Lawrence. La Inteligencia Emocional de los Niños. España, Punto de Lectura, 2001.

UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 junio 1994, UNESCO, en: www. unesco.org

VALLÉS, ARÁNDIGA, Antonio y VALLÉS TORTOSA, Consol. Inteligencia Emocional. Aplicaciones Educativas. Madrid, EOS, s/fecha.

Internet:

www. unesco.org

www. inteligencia- emocional.org

www. calidadevida.com.ar

www. sep.gob. mx

ANEXOS

ANEXO 1. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Rubro.	Aspectos y Observaciones.
1. Situación actual de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa.	**1. Cobertura y operación del servicio.** ✓ Población atendida por servicios de educación especial, no incluye los de sostenimiento privado, ciclo escolar 2001-2002: 525,232 estudiantes de educación básica y regular, del cual 112,000 aproximadamente presentaba alguna discapacidad. ✓ Número y distribución de los servicios de educación especial en los últimos 10 años ha aumentado, aunque es insuficiente. La distribución desigual, se concentra en zonas urbanas y municipios más grandes. (ver anexo 1). ✓ Formación y actualización del personal de educación especial: ▪ Precisar misión de los servicios y funciones del personal. ▪ Acciones de actualización para personal de educación especial: - Curso Nacional de Integración Educativa, promovido por el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP). - Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular, del proyecto de investigación e innovación "Integración Educativa".
	1. Calidad de los servicios de educación especial. ✓ En USAER se detectan los siguientes problemas: 1. Alumnos y alumnas se quedan sin su servicio porque la cantidad supera a 20, quienes no necesitan del servicio. 2. Prevalece idea que el personal de apoyo debe atender alumnado con rezago escolar, dentro del cual no siempre hay niños y niñas con necesidades educativas especiales con discapacidad, ni niños y niñas sobresalientes. 3. La asesoría no siempre se centra en promover estrategias para atender a alumnado con necesidades educativas especiales, se confunde con asesoría pedagógica general, que corresponde a asesoría técnica de zona. 4. En muchos casos, el personal de USAER, desconoce estrategias didácticas específicas para las necesidades del alumnado con discapacidad. ✓ Centros de Atención Múltiple (CAM): ▪ Eran los Centros de Intervención Temprana, escuelas de educación especial y Centros de Educación Especial.

1. Situación actual de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa. (*continuación*).	▪ El trabajo con el currículo común dentro de ellos ha promovido: 1. En los últimos años, se han rechazado niños y niñas que presentan discapacidad severa o múltiple, bajo el argumento que por sus características no pueden acceder al currículo básico, quedando prácticamente sin opción educativa. 2. En ocasiones, la planeación de los y las docentes está alejada de las necesidades y características del alumnado. ✓ Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP): ▪ Propósito: servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a alumnado de jardines de infancia oficiales que presentan problemas en su adaptación al proceso educativo y dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o en su desarrollo psicomotriz. ✓ Unidades de Orientación al Público (UOP): ▪ Surgieron con la reorientación de los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE). Son el servicio de educación especial que orienta a padres y madres de familia, a docentes y comunidad en general sobre el proceso de integración educativa. Actualmente existe únicamente en 17 entidades. ✓ Proceso de integración educativa: ▪ Se impulsa de manera decisiva a partir de 1993. ▪ En el Proyecto de investigación e innovación “Integración Educativa” participaron 28 entidades entre 1996 y 2002. Sus acciones principales fueron: 1. Sensibilización de padres y madres de familia. 2. Actualización del personal directivo y docente de escuelas de educación regular y servicios de educación especial. 3. Evaluación de los niños, las niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales 4. Planeación y seguimiento de las adecuaciones curriculares para este alumnado. Propósitos : 2. Promover cambios en las prácticas del personal de educación especial y regular. 3. Propiciar un trabajo colaborativo entre profesionales de educación regular y especial para ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades especiales del alumnado que las presenta, y 4. Conformar escuelas integradoras para ofrecer una atención educativa adecuada.

1. Situación actual de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa. (*continuación*).	✓ Otras acciones de la S.E.P.: 2. Incorporación de las asignaturas de Necesidades Educativas Especiales en los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Primaria (1997), Educación Preescolar (1999) y Educación Física (2002). 3. Incorporación de algunos aspectos relacionados con la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales en el documento Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas Primarias y Secundarias Oficiales Incorporadas al Sistema Educativo nacional, en los últimos ciclos escolares. **2. Factores que explican la situación actual de la educación especial y de la integración educativa.** ✓ Falta de lineamientos sobre la organización y el funcionamiento de los servicios de educación especial, imprecisión en su misión, y falta de claridad en la funciones que los y las profesionales de educación especial deben ejercer, ni la población que deben atender. ✓ En pocos estados existen proyectos o programas conjuntos para fortalecer el proceso de integración educativa. ✓ No existe una relación interinstitucional efectiva que optimice los recursos para atender al alumnado con necesidades educativas especiales, prioritariamente aquel con discapacidad. El rango de la educación especial en el organigrama de las instancias educativas estatales varía: en 20 es una jefatura, en 6 dirección, en 4 subdirección o coordinación y en dos no existe instancia específica. ✓ Recursos humanos, financieros y materiales insuficientes. ✓ Criterios y normas de inscripción, acreditación, promoción y certificación de las escuelas de educación regular no consideran evaluar y promover al alumnado con necesidades educativas especiales con una propuesta curricular adaptada a sus necesidades, tampoco hay criterios para evaluar y certificar jóvenes de los grupos de capacitación laboral de los CAM.
2. Hacia el fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.	**a) Fortalecimiento de la educación especial.** ✓ Misión de la educación especial: "...favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente." (p.31). ✓ Orientación y funcionamiento de los servicios de educación especial. ▪ Servicios de apoyo. Apoyan la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, prioritariamente el que presenta discapacidad. Los principales son USAER y CAPEP, los CAM pueden funcionar como tal.

2. Hacia el fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. *(continuación).*	▪ Servicios escolarizados. El principal servicio es CAM, responsable de escolarizar alumnado con alguna discapacidad o múltiple que no logre integrarse al sistema educativo regular. ▪ Servicios de orientación. Brindan información y orientación a las familias del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, así como a la comunidad en general, a los y las docentes de educación inicial, básica y/o media superior y al personal de educación especial que lo requiera. ✓ Actualización del personal de educación especial. Este programa considera "imprescindible diseñar una estrategia de actualización que promueva que este personal tenga acceso a los contenidos que le permitan atender de manera adecuada a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, particularmente a los que presentan discapacidad". (p.35). ✓ Ampliación de la cobertura de los servicios de educación especial, considerando una mejor distribución de los servicios y de los recursos existentes. **b) Fortalecimiento del proceso de integración educativa.** ✓ Sensibilización e información a la comunidad educativa para que cuente con información suficiente y una actitud positiva hacia las personas con necesidades educativas especiales con discapacidad, y existan mayores posibilidades para la integración educativa y social. Los Consejos Estatales Consultivos para la integración de las personas con discapacidad son la instancia que puede coordinar estas acciones y dar seguimiento a las propuestas específicas encaminadas a lograr la integración de las personas con discapacidad en todos los ámbitos. ✓ Actualización del personal de educación general. La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, por medio del PRONAP, ofrecerá opciones de actualización para todo el personal de educación regular, de los distintos niveles y modalidades. Deberá ser apoyada por las entidades federativas mediante una oferta de cursos pertinentes a las características y necesidades estatales particulares, diseñados por sus instancias de actualización. Estos cursos deben contemplar aspectos como: ▪ Conocimiento general de las principales discapacidades, su impacto en el desarrollo y en el aprendizaje de las personas que las presentan, estrategias para atender sus necesidades, principalmente las educativas. ▪ Participación del personal de la escuela en la evaluación psicopedagógica, en la detección de necesidades específicas del alumnado y en la definición de prioridades de éste en distintas áreas y en la elaboración de adecuaciones curriculares. ▪ Estrategias metodológica diversas. ▪ Evaluación de los aprendizajes del alumnado.

	✓ Respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado, mediante: ▪ Evaluación psicopedagógica. ▪ Propuesta curricular adaptada. ▪ Trabajo en conjunto. ✓ Apoyos técnicos y/o materiales para el alumnado con discapacidad. (ver anexo 2).
3. Objetivos, líneas de acción y metas.	**a) Objetivos Generales y específicos.** ✓ Objetivo General: "Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial." (p.43). ✓ Objetivos específicos: ▪ Establecer el marco regulatorio nacional de la educación especial y del proceso de integración educativa. ▪ Proporcionar al personal docente de todos las modalidades, tipos y niveles recursos de actualización y apoyos necesarios para atender al alumnado con necesidades educativas especiales, dando prioridad a quienes presentan discapacidad. ▪ Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial. ▪ Promover la participación de la familia en la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, mediante acciones de sensibilización y asesoría técnica. ▪ Establecer una coordinación interinstitucional con otros sectores que garantice y/o apoye la satisfacción de las necesidades específicas del alumnado con discapacidad que asiste a escuelas de educación regular o a servicios escolarizados de educación especial, así como la integración al campo laboral. **b) Líneas de acción y metas al 2006.** ✓ Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial y ampliar la cobertura a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención del alumnado con necesidades educativas especiales con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. ✓ Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica.

	✓ Garantizar que el personal de educación especial, inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente al alumnado con necesidades educativas especiales, prioritariamente al que presenta discapacidad, asimismo que posean recursos y apoyos necesarios ✓ Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Asimismo desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y las alumnas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. ✓ Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la atención integral del alumnado con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad al que presente alguna discapacidad.
4. Operación del programa.	**b) Responsabilidad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.** ✓ Coordinar y dar seguimiento a las acciones del programa. ✓ Evaluar los avances del programa en cada entidad y en el ámbito nacional. **c) Responsabilidad de las instancias educativas estatales.** ✓ Responsables de la operación del programa. ✓ El equipo estatal será el encargado de establecer los vínculos necesarios con las autoridades educativas estatales y federales, con los responsables de otros niveles educativos como el tecnológico o superior y con los de organizaciones civiles y de otros sectores como el de salud y trabajo. Este equipo será coordinado por el o la responsable de educación especial y dependerá de la Subsecretaría o Dirección de Educación Básica.

Fuente: SEP. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México, 2002.

ANEXO 2. Población atendida, número y distribución de los servicios de educación especial.

Población atendida en los principales servicios de educación especial. Cifras aproximadas.								
Servicio	Total	Alumnado sin discapacidad	Alumnado con discapacidad	Porcentaje aproximado por discapacidad				
				Discapacidad visual	Discapacidad auditiva	Discapacidad motora	Discapacidad intelectual	Autismo
USAER	319,843	287,859	31,984	7%	14%	11%	51%	17%
CAM	101,776	30,523	71,253	2.7%	13%	155	69%	0.4%
CAPEP	99,500	92,535	6,965	6%	16%	31%	47%	---
Otros Servicios	4,113	2,858	1,528					
Total	525,232	413,502	111,730					

Fuente: SEP. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México, 2002. p.19. (Información aportada por los responsables de los servicios de educación especial de las entidades federativas).

Servicios de educación especial.										
	Escuela de educación especial o CAM	Unidades de grupos integrados	Centros psicopeda-gógicos	COEC	CECADEE	CAPEP	USAER	UOP	Otros	Total
1970	96	250	36	2	10	18	---	---		412
1980	298	736	224	27	29	91	98	1		1,504
1990	764	328	340	49	60	172	1,052	28		2,793
2000	1,198	17	26	6	24	212	2,091	51		3,625
2002	1,316	---	22	8	8	262	2,327	66	88	4,097

Fuente: SEP. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México, 2002. p.18. (Información aportada por los responsables de los servicios de educación especial de las entidades federativas).

CAM	Centro de Atención Múltiple.
COEC	Centro de Orientación, Evaluación y Canalización.
CECADEE	Centro de Capacitación de Educación Especial.
CAPEP	Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar.
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.
UOP	Unidad de Orientación al Público.

ANEXO 3. Apoyos técnicos y/ o materiales para alumnado con discapacidad.

Alumnado con...	Apoyos técnicos o materiales que pueden requerir	Otros apoyos que pueden requerir
Discapacidad visual	Bastón, máquina Perkins, ábaco Cramer, regleta, punzón, caja aritmética, computadora adaptada, calculadora parlante, lupa, macrotipos, entre otros.	Señalización y enseñanza del sistema Braille, entre otros.
Discapacidad auditiva	Auxiliares auditivos, material visual, sistema FM, entre otros.	Señalización, enseñanza del lenguaje manual e intérprete de lenguaje manual, entre otros.
Discapacidad motora	Mobiliario específico, tablero de comunicación, apoyos para mantener la postura, computadora adaptada, silla de ruedas, andadera, muletas, entre otros.	Diseño y enseñanza del uso del tablero de comunicación, entre otros.

Fuente: SEP. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México, 2002. p.41.

ANEXO 4. Rastreadores de problemas.

RASTREADOR DE PROBLEMAS 1.

Nombre: Fecha:

¿Dónde tuvo lugar el problema?

En el autobús en el pasillo en el parque

En casa en el patio en casa de un amigo o una amiga

En la escuela en la comida en mi habitación.

¿Qué sucedió?

Me fastidiaron me hicieron daño me maldijeron

Se burlaron de mí me sentí frustrado o frustrada me insultaron

Me pegaron

Otras posibilidades:_____ ¿Quién fue el o la causante?_____ _____

Yo me sentí:

Mal enojado o enojada avergonzado o avergonzada asustado o asustada

Triste preocupado o preocupada furioso o furiosa harto o harta

Feliz Otras posibilidades:_____

Mi reacción fue:

Pegarle hacerle daño utilizar los pasos para mantener la calma

Negarme a jugar ignorarle salir corriendo

Molestarle insultarle mostrarle plena confianza en mis persona

Decírselo a una persona adulta esbozar una mueca

Otra:_____

¿Qué me pareció positivo de mi reacción?

¿Qué me pareció negativo de mi reacción?

¿Cuál sería mi reacción la próxima vez?

RASTREADOR DE PROBLEMAS 2.

Nombre: Fecha:

¿Dónde estabas?

¿Qué sucedió?

¿Quién más estuvo involucrado o involucrada?

¿Cómo actuaste tú?

¿Cómo actuaron las demás personas implicadas?

¿Qué sentimientos experimentaste? ¿Qué sentimientos experimentaron las otras personas?

¿Cómo crees que fue tu comportamiento?

1	2	3	4	5
malo	no muy bueno	correcto	bueno	estupendo

¿Hasta que punto estabas enfadado o enfadada?

1	2	3	4	5
como loco o loca	mucho	bastante	poco	en absoluto

¿Qué otras cosas podrías haber hecho?

¿Qué podrías haber hecho para solucionar el problema o para evitarlo en el futuro?

Fuente: ELIAS, Maurice et al. Educar con Inteligencia Emocional. México, Plaza & Janes, 1999, pp. 150-151.

ANEXO 5. STOPP SPA. Consejos fase por fase.

S Asegurarse que los alumnos y las alumnas hablen de sentimientos específicos en lugar de describir el problema o lo que hicieron.

T Animarlos y animarlas a ser específicos y específicas y de comprender la secuencia de sucesos y actos: quién hizo qué y cuándo.

O Haga que se concentren en lo que quieren, no en qué quieren hacer o que quieren hacer los y las demás , sino en el punto final, en el resultado definitivo cuando las cosas se hayan resuelto.

P Cuando aporten diferentes opciones, pregúnteles cuáles han probado ya. No critique en este punto, simplemente escuche y anime a aportar más ideas (lo ideal sería cuatro o cinco).

P Revise cada opción, puede ser importante escribirlas. Establezca diferentes columnas de resultados a corto y largo plazo, y de consecuencias para los niños, las niñas y para otras personas implicadas. Una vez que les haya sondeado un poco, quizá quiera añadir resultados probables de los que usted sea consciente pero en los que los niños y las niñas tal vez no hayan pensado.

S Recuérdeles a los niños y a las niñas el objetivo y pregúnteles si esa solución les permitirá alcanzarlo.

P Revise el quién, el qué, el dónde y el cómo. Anticípese a los problemas que surgirán al poner en marcha el plan y cómo pueden enfrentarse a ellos los niños y las niñas.

A Tras la puesta en práctica del plan, revise con el niño o la niña lo que hizo o dejó de hacer.

Fuente: ELIAS, Maurice et al. Educar con Inteligencia Emocional. México, Plaza & Janes, 1999, pp. 167-168.

ANEXO 6. Diagrama de realización paso por paso.

DIAGRAMA DE REALIZACIÓN PASO POR PASO.

Escriba la tarea:_____
_____
_____

Divida la tarea en subpasos secuenciales lógicos:_____
_____
_____
_____
_____

Planeé cuánto durará cada subpaso y cuándo será realizado:_____
_____
_____
_____

Haga que su hijo, hija, alumno o alumna verifiquen cada subpaso después de realizarlo:

Subpasos	¿Cuánto tiempo llevará cada uno?	Hecho
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Fuente: SHAPIRO, Lawrence. La Inteligencia Emocional de los Niños. España, Punto de Lectura, 2001, pp.311-312.

ANEXO 7. Modelo de entrevistas del TV Talk Show.

MODELO DE ENTREVISTAS DEL TV TALK SHOW.

(Ponga una cruz cada vez que el anfitrión o la anfitriona hagan alguna de las siguientes intervenciones. Utilice una hoja para cada entrevista).

Hace preguntas	_____
Comparte información acerca de sí mismo o misma	_____
Hace sugerencias o brinda ayuda	_____
Hace afirmaciones positivas (por ejemplo, un cumplido)	_____
Comparte información personal.	_____
Proporciona retroalimentación positiva.	_____
Muestra interés.	_____
Expresa aceptación y aprobación respecto a lo que dice la otra persona.	_____
Ofrece sugerencias apropiadas.	_____

Fuente: SHAPIRO, Lawrence. La Inteligencia Emocional de los Niños. España, Punto de Lectura, 2001, p.245.