



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN BACHILLERATO: TALLER PARA
FORTALECER LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

JONATHAN SAID AGUILAR ORTIZ

ASESORA: MTRA. CARMEN MARGARITA PÉREZ AGUILAR

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2018

DEDICATORIA.

Probablemente lo más lógico es que a estas alturas dedique y dirija estas letras a una o varias personas incluso a una institución, pero no es así, esta vez quiero dedicar mi esfuerzo, dedicación y trabajo a un proceso histórico, complejo, presente y permanente en los seres humanos, me refiero a la educación.

Esto es para ti, quien has sido mitificada, ignorada, agredida, perseguida, devaluada, usada como pretexto para lograr intereses personales, fuente de poder, objeto de negocio, instrumento de dominación y represión, parte de un discurso político, en pocas palabras una víctima, pero no sólo eso, puesto que has estado del otro lado, siendo verdugo, has sido teorizada, venerada, alcanzada e inmortalizada, un motivo de lucha, un refugio para muchos, un balde de agua helada para despertar, el puente hacia la libertad y la constante esperanza para mejorar.

Te han albergado en instituciones dentro de un Sistema, limitándote a cuatro paredes, sin saber que también caminas por las calles, encontrándote en esos lugares que no tienen un reconocimiento, transitando sin descansar, esperando llegar a cualquiera que deseé tenerte, sin discriminar, por el contrario, tú has sido condicionada por títulos y negociada al por mayor, vives y soportas buenas y malas prácticas, buenos y malos maestros, buenos y malos estudiantes, espacios deplorables, espacios modernos con gran tecnología donde lo único que falta eres tú, enfrentas nuevas políticas, nuevas reformas, nuevos modelos, una burocracia deficiente, movimientos sociales, pugnas sindicales por tu control y un futuro incierto.

Por todo lo anterior, anhelo que te sientas homenajada con mi humilde labor, porque no pretendo ser un documento más, sino contribuir a tu bienestar.

AGRADECIMIENTOS.

Manifiesto mi profunda y sincera gratitud al ser supremo y divino, en el que mi fe está puesta, Dios, mi señor, gracias por guiarme en este camino, por llenarme de tus dones, por darme la paz y el equilibrio espiritual, por bendecirme y permanecer conmigo en todo momento, sin ti nada soy.

Gracias de todo corazón a mis padres, seres maravillosos e irremplazables que me dieron la vida, agradezco cada momento a su lado, las palabras, regaños, risas, lágrimas, el afecto, los valores, sus consejos, cada sacrificio para darme absolutamente todo, su confianza y apoyo, pero de manera muy especial gracias por su infinito amor, ustedes son el motor de mi vida y grandes responsables de este logro, los amo.

Gracias a mis hermanas por todo su cariño y ser un ejemplo para mí, gracias a mi abuela por su sabiduría y esas frases que me dibujaban una sonrisa, siempre te recordaré, donde quiera que estés, sé que proteges mis pasos. Gracias a ustedes familia y amigos por alentarme y ayudarme a superar las adversidades, son parte importante de mi vida.

Gracias a cada persona que me causó dolor y tristeza, me hicieron más fuerte, de igual forma gracias a sus críticas y descalificación, estoy aquí a pesar de todo.

Gracias a todos aquellos que se involucraron en mi formación, en especial a la Maestra Carmen Margarita Pérez Aguilar, gracias por el tiempo, enseñanzas, compromiso y motivación, por ser tan humana y creer en mí.

Gracias a los miembros del jurado por su participación, sus observaciones y comentarios, mismos que enriquecieron mi trabajo.

Y finalmente gracias a la Pedagogía por permitirme descubrirla y hacerla mi profesión.

ÍNDICE.

| | |
|---|----|
| Introducción | 1 |
| <i>Capítulo I. EL CONTEXTO Y LA POLÍTICA EDUCATIVA</i> | |
| 1.1 El hombre postmoderno | 3 |
| 1.2 La sociedad de la información y sus necesidades educativas | 4 |
| 1.3 Las emociones en el nuevo modelo educativo su propuesta curricular en bachillerato | 7 |
| 1.4 El papel y rumbo de la escuela en educación emocional | 14 |
| <i>Capítulo II. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SUS COMPETENCIAS</i> | |
| 2.1 Las emociones | 17 |
| 2.2 Educación emocional | 20 |
| 2.3 Fundamentos de la educación emocional | 25 |
| 2.3.1 La inteligencia emocional | 27 |
| 2.3.2 Otras aportaciones a la educación emocional | 32 |
| 2.4 Competencias emocionales y sujeto a formar | 35 |
| <i>Capítulo III. LOS ADOLESCENTES Y SU FORMACIÓN</i> | |
| 3.1 La adolescencia | 43 |
| 3.1.1 Características cognitivas | 46 |
| 3.1.2 Características socioculturales | 48 |
| 3.1.3 Características emocionales | 53 |
| 3.2 Postura pedagógica y didáctica | 56 |

Capítulo IV. PROPUESTA PEDAGÓGICA

| | |
|--|-----|
| 4.1 El Taller | 60 |
| 4.2 Detalles en educación emocional | 63 |
| 4.3 El método didáctico | 68 |
| 4.4 Emocioligencia (Secuencias didácticas) | 73 |
| | |
| Conclusiones | 99 |
| | |
| Bibliografía | 106 |
| | |
| Anexos | 112 |

INTRODUCCIÓN.

El ser humano es un abanico enorme de diversos elementos que convergen para darle vida y sentido a su existencia, mismos que cumplen funciones particulares que se manifiestan en acciones, conductas o pensamientos. Una parte fundamental son las emociones, considerándose el motor de todo lo que se realiza.

Las emociones son resultado de las experiencias de los individuos con los diferentes contextos, siendo la sociedad y la cultura las generadoras de espacios de interacción, entrando aquí la experiencia educativa. De esta manera, las emociones tienen un lugar relevante en el aprendizaje, debido a que son las que le dan significado y sentido a dicha experiencia.

Es necesario manifestar que la educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal.

El trabajo que a continuación se presenta, cobra relevancia en el ámbito educativo, ya que es evidente que un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención. Además de que las investigaciones, arrojan que los bajos niveles de manejo emocional provocan o facilitan la aparición de problemas en los alumnos, tales como el déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico, la disminución en la cantidad y calidad de sus relaciones interpersonales, el descenso del rendimiento académico y, por último, la aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas, afectándolos dentro y fuera del contexto escolar.

Los sujetos destinatarios son los alumnos de bachillerato, debido a que se encuentran en la adolescencia, una etapa muy compleja, donde existen una serie de cambios físicos pero también afectivos o emocionales. Particularmente estos cambios no suelen comprenderse, no se sabe a ciencia cierta cómo enfrentarlos y en este nivel educativo son muy marcados y poco tratados, siendo pertinente atenderlos.

No tener una estabilidad emocional, puede reflejarse afectando su vida escolar, por el contrario, tener un mejor manejo de sus emociones y sentimientos es fundamental para hacerle frente a los conflictos que se les presentan, permitiéndoles actuar en función de su bienestar y la atención de sus necesidades.

La educación emocional se relaciona con la Pedagogía al involucrarse con el proceso educativo, específicamente con la formación de competencias emocionales en los alumnos, como factor esencial que permite un mejor bienestar personal, social y académico.

Por lo anterior, la presente propuesta se titula: "Educación emocional en bachillerato: taller para fortalecer las competencias emocionales", la cual se presenta en cuatro capítulos. En su primer capítulo se expone y describe el contexto sociocultural actual, así como la política educativa que enmarca al currículo y las prácticas educativas presentes del país en relación a lo emocional, esto como fundamentación. El segundo capítulo está dedicado al objeto de estudio, mencionando la perspectiva teórica de la educación emocional, detallando las competencias emocionales y culminando con el tipo de sujeto que se quiere formar. El capítulo tres contiene las características cognitivas, socioculturales y emocionales de los adolescentes por ser los sujetos en cuestión, tratando también sus necesidades y llegando hasta la explicación de la postura pedagógica y didáctica que se ha tomado.

Finalmente en el capítulo cuatro se establece la instrumentación didáctica, es decir, la propuesta como tal, clarificando aspectos del taller, el método y las secuencias didácticas con sus propósitos, contenidos, estrategias y actividades para su realización.

Todo esto en conjunto representa el diseño de una propuesta pedagógica (taller), para atender las competencias emocionales en los alumnos de bachillerato (adolescentes), siendo este el espacio para trabajarlas y fortalecerlas, sirviendo como trampolín para su formación integral.

CAPÍTULO I: CONTEXTO Y POLÍTICA EDUCATIVA.

1.1 El hombre postmoderno.

La sociedad se sitúa en un mundo que vive una crisis integral, donde los cambios se encuentran a la orden del día; es evidente que con el paso del tiempo el hombre actúa sólo para cubrir la necesidad o deseo del momento. Indiscutiblemente se es partícipe y testigo de esta nueva era, de la ya famosa postmodernidad.

De acuerdo con Lipovetsky (1986), la sociedad postmoderna es aquella en que reina la indiferencia de masa, donde domina el sentimiento de reiteración y estancamiento, sencillamente la gente quiere vivir enseguida, aquí y ahora.

Esto no sólo conlleva que impere lo efímero, el placer inmediato o que triunfe el “yo” sobre el “nosotros”, sino que también implica despojar al hombre de todo ídolo, tabú o esperanza, dejándolo vacío.

Este hombre postmoderno es un hombre nuevo, con diferente ideología y modo de ser, ya no cree en un futuro feliz, ahora él es quién busca su felicidad, tomando en cuenta que no debe esperar mucho tiempo para que suceda, ya que la encuentra en su presente.

Pero esta sociedad tiene la característica de ser a la vez una sociedad del consumo masificado. En ella lo que hoy es nuevo, mañana será viejo y desechable, nada es absoluto y cualquier momento es una oportunidad distinta para alcanzar la satisfacción.

Poco a poco el hombre postmoderno se ha convertido en un ser hedonista, quien por medio del placer inmediato encuentra la llave para llegar al éxtasis, a sentirse libre y realizado, a pesar de los frenos o limitaciones que le ejerce el sistema neoliberal.

En la actualidad se ha creado un gran individualismo, mismo que impacta en todos los ámbitos pero poderosamente más en la cultura. “La cultura postmoderna... legitima la afirmación de la identidad personal conforme a los valores de una sociedad personalizada en la que lo importante es ser uno mismo...” (Lipovetsky, 1986, p.11).

Anteriormente el hombre era un ser social, pero por lo antes señalado, se ha transformado en un ser egocéntrico, que alcanza la plenitud en su vida al velar por sus intereses, preocuparse por su bienestar y sentirse bien consigo mismo.

Tal y como menciona Lipovetsky (1986, p. 23), este hombre postmoderno se caracteriza por ser un "...individuo personalizado, narcisista, [y] sediento de [una] inmersión instantánea...".

Bajo esta condición, la humanidad se encuentra en un aislamiento social, pues cada vez son menos las personas que establecen relaciones interpersonales, prefiriendo hacerlo de forma virtual.

Los adolescentes y jóvenes de hoy han nacido en una revolución cultural y tecnológica que contextualizará de manera distinta sus hábitos ante la vida, permitiéndoles percibirla desde una óptica de unidad y simultaneidad. En este proceso de transformación, la revolución de las tecnologías de la información juega un papel fundamental, ya que gran parte de los intercambios con el entorno aparecen ahora mediados por alguna tecnología. De esta manera se está llegando a un nuevo tipo de ciudadano, con nuevos hábitos y valores sociales, nuevos intereses y formas diferentes de pensar e incluso sentir.

1.2 La sociedad de la información y sus necesidades educativas.

Intrínseca a la postmodernidad, se desarrolla la sociedad de la información, misma que define el nuevo escenario de relaciones sociales en el que se vive, un marco de organización que incluye prácticamente a toda la humanidad, a través de redes de información y comunicación. En este proceso se da un cambio central en la idea del ciudadano, cada vez más alejada de principios y valores como la igualdad, la justicia y la democracia. En este mundo globalizado, los jóvenes de diferentes lugares del mundo comparten consumos, gustos y prácticas.

Ibarrola (2003, p.1) resalta que "la sociedad actual, sociedad de la información y del conocimiento, se caracteriza por la complejidad del mundo industrial y tecnológico, y por una tendencia a la mundialización económica y cultural".

Por ello, exige el uso de todas las capacidades y de nuevas competencias personales, sociales y profesionales para poder conseguir un desempeño efectivo y afrontar los continuos cambios que se imponen. Sin embargo, la mayoría de las veces no se logra, generando frustración, ansiedad o estrés, que llevan a comportarse de una manera inadecuada tanto con sí mismo como con los demás. Quizás, uno de los motivos por los que esto sucede tiene que ver con la poca atención que tanto padres como la propia educación prestan a la dimensión emocional de los jóvenes, dimensión que debe ser educada para que las emociones y los sentimientos, que son tan importantes en la vida, se conviertan en su mejor arma y defensa.

Las nuevas tecnologías son clave en las experiencias de los jóvenes, pues es desde ellas donde hoy acceden a un sinfín de información y bienes culturales, escogiendo aquello que les resulte más atractivo y así, ir construyendo su identidad. La escuela pareciera no darse cuenta de esto y por el contrario, se resiste a los saberes que desarrollan los alumnos fuera de su ámbito, empeñándose en transmitir conocimientos que para los jóvenes no tienen sentido y que están alejados de sus intereses y contextos.

En este espacio entre lo que enseña la escuela y lo que los alumnos quieren, sienten y aprenden, así como entre lo que los adolescentes viven dentro y fuera de ella, se presentan diversas situaciones complicadas que pueden desembocar en el fracaso escolar. Crear puentes entre los contenidos curriculares y la realidad en la que se mueven los jóvenes, entre la cultura, las tecnologías, la escuela y sus emociones, son el desafío actual que tiene la sociedad pero sobre toda la educación.

No obstante, pese a los obstáculos y limitaciones, la demanda social por educación tiende a persistir. Ni la calidad dudosa de la oferta, ni las promesas incumplidas son capaces de ponerle un freno. Pero tal y como menciona Tenti Fanfani (2003, p.13) “el problema de la educación es siempre un problema para la sociedad, ya que sus consecuencias trascienden el plano de la experiencia escolar”.

Precisamente la Educación Media Superior (EMS) es la que con mayor razón envuelve mejor dicha situación, ya que alberga jóvenes y adolescentes, teniendo efectos inmediatos en su vida que involucran a su paso a sus familias y docentes, pero también pudiendo expresarse en conductas y prácticas que muchas veces podrían poner en peligro la propia integración de la sociedad como un todo. Por ende, el sistema educativo es una realidad extremadamente compleja que merece constituirse en objeto de reflexión especializada y sistemática.

“Licenciados en Ciencias de la Educación, pedagogos, sociólogos, expertos en organización, psicólogos sociales, humanistas, etc., deberán usar la imaginación para diseñar otra institución a la altura de los nuevos desafíos sociales y culturales de nuestra época” (Tenti Fanfani, 2003, p. 21). Indiscutiblemente las condiciones de la vida moderna obligan a invertir más tiempo en la formación de aquellas competencias básicas que habilitan a una persona para seguir aprendiendo toda la vida. De esta manera los bienes culturales que los jóvenes consumen fuera de la escuela (música, televisión, radio, videojuegos, internet, etc.) suponen el dominio de competencias específicas que a su vez, desarrollan saberes en ellos.

Las características del siglo XXI, conducen a la construcción de un proceso educativo que procure el desarrollo integral de los recursos humanos. En este proceso, otros aspectos de la persona como son el cuidado de su salud física y mental, su desarrollo emocional y el desarrollo de sus valores, tendrían que ser igual de importantes que el desarrollo intelectual.

Ante este contexto, se ha encontrado que la escuela como institución ha hecho poco al respecto, pues a pesar de pronunciarse a favor y de que hace algunos años la UNESCO publicó el informe Delors (1996), donde se hace referencia a los cambios de estilos de vida que vive el mundo contemporáneo y plantea alternativas para la educación de este siglo, y donde además destaca el papel de las emociones haciendo hincapié en la necesidad de educar la dimensión emocional del ser humano junto a su dimensión cognitiva; en la parte curricular no se han generado los cambios que reflejen el planteamiento y que desemboquen en mejores prácticas, provocando el desarrollo y cumplimiento del precepto.

1.3 Las emociones en el nuevo modelo educativo y su propuesta curricular en Bachillerato.

Muchos centros educativos expresan su interés por la dimensión emocional de los alumnos como parte de su educación integral, pero se queda sólo en el discurso, comprobando el nulo tratamiento de la cuestión emocional en la escuela y el currículo.

La escuela ha dejado de ser el único lugar para aprender y la infinidad de fuentes de información obligan a replantear las capacidades que los alumnos deben desarrollar en su paso por dicha institución. Se torna complicado para los estudiantes obtener aprendizajes profundos, que puedan trasladar a otros contextos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) en su documento: “El Modelo Educativo 2016”, indica que los aprendizajes adquieren sentido cuando verdaderamente contribuyen al pleno desarrollo personal y social de los individuos. El antes mencionado “desarrollo personal y social” incluye varios aspectos, dentro de los cuales se encuentra el conocimiento de sí mismo, teniendo lugar aquí: el cuidado de la salud, autoestima, conocimiento de las propias debilidades, fortalezas y capacidades como ser humano y manejo de las emociones (SEP, 2016). Este último rubro es la esencia del presente proyecto y como tal otorga evidencia de ser algo eminentemente necesario y en lo que se debe enfatizar.

El currículo tiene que ser mencionado puesto que es el espacio que marca el rumbo del quehacer educativo. Para poder seleccionar de manera adecuada los contenidos que deben formar parte del mismo, se debe ir más allá de procesos de revisión y actualización curricular. El progreso tecnológico y la globalización, aumentaron la velocidad a la que se genera el conocimiento, trayendo consigo una enorme cantidad de fuentes de información, vías de aprendizaje y socialización.

En ese sentido, “es preciso reconocer que la sociedad del conocimiento exige mayores capacidades de pensamiento analítico, crítico y creativo” (SEP, 2016, p. 36). Si bien en la sociedad actual la transmisión de la información y el conocimiento ocurren desde distintos ámbitos, las escuelas deben garantizar el ordenamiento crítico del conocimiento para asegurar que todas las personas accedan y desarrollen las capacidades para disfrutar de todos sus beneficios.

“La educación nunca ha sido una simple transmisión-adquisición de conocimientos, ya que involucra el cultivo de diversos tipos de inteligencia, del razonamiento lógico, el mundo de las emociones, el desarrollo del carácter, y de todas las facultades y dimensiones del educando” (SEP, 2016, p. 39).

Por ello, la función de la escuela ya no es enseñar a los niños y jóvenes lo que no saben, sino aquello que necesitan para aprender a aprender. Se requiere una formación que permita a los sujetos adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, que les asegure apropiarse de conocimientos y competencias para desplegar su potencial a lo largo de la vida. De acuerdo con la SEP (2016), la formación integral de los alumnos incluye, necesariamente, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la incorporación adecuada del deporte, las artes y la cultura como elementos indispensables de su desarrollo personal y social.

El currículo, tanto en la Educación Básica como en la Educación Media Superior (EMS), debe tomar en cuenta la forma en que las emociones y la cognición se articulan para guiar el aprendizaje. Las emociones positivas estimulan, por ejemplo, la memoria a largo plazo, mientras que las emociones negativas pueden afectar el proceso de aprendizaje. Tal y como lo marca la SEP (2016, p. 43): “De forma cada vez más contundente, se sabe hoy que la motivación es requisito necesario para adquirir conocimientos y habilidades de forma significativa”. Bajo esta lógica se debe ayudar a los estudiantes a reconocer sus sistemas de motivación y la forma como influyen en su aprendizaje.

El currículo nacional, expresado en los planes y programas de estudio de la Educación Básica y en el Marco Curricular Común (MCC) de la Educación Media Superior (EMS), debe establecer los objetivos generales y particulares para el desarrollo de competencias fundamentales que permitan a los egresados desarrollarse en todas sus dimensiones. Esto incluye las herramientas necesarias para la vida familiar y ciudadana, el aprendizaje socioemocional, el aprendizaje permanente y el ejercicio de la autonomía personal. Este currículo tendrá que fomentar el desarrollo de competencias para la vida que son fundamentales.

El Modelo Educativo 2016 establece que una competencia clave que estructura a otras es “aprender a aprender”, que significa aprender a pensar, a cuestionarse acerca de los diversos fenómenos, sus causas y consecuencias, a controlar los procesos personales de aprendizaje, así como a valorar lo que se aprende en conjunto con otros. Por otro lado, la segunda competencia considerada clave por tratarse de un fin que en esta época se debe priorizar, es “aprender a convivir”, relacionada con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños y adolescentes (SEP, 2016).

Continuando con la idea de la SEP, en su “Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016”, se aprecia que dentro del perfil de egreso de la Educación Media Superior (EMS), existe el precepto: “Regula sus emociones y cuida de su salud”. Describiéndose de la siguiente manera: “Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, tiene capacidad de afrontar la adversidad para seguir actuando con efectividad, cuidando de su salud física y mental, ejerce autocontrol, reconoce la necesidad de solicitar apoyo, y tiene la capacidad de construir un proyecto de vida, con metas personales”.

Siendo el anterior el único punto relacionado con la cuestión emocional, se podrá constatar posteriormente en este apartado y en el siguiente, que en Bachillerato no se le otorga la relevancia y el peso que necesitaría el tema en función de esa educación integral que se busca, obedeciendo al propósito que debe mantenerse de que los jóvenes del nivel medio superior logren los cuatro aprendizajes fundamentales que señala la UNESCO (informe Delors 1996): aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Sin duda, el principal desafío de la EMS alude al aprender a ser, por la importancia del desarrollo integral de los estudiantes y por la etapa de maduración física y emocional por la que atraviesan los adolescentes. Esto implica según la SEP (2016), el desarrollo de un conjunto amplio de habilidades socioemocionales generales, entre las que se incluyen las que tienen que ver con el conocimiento de sí mismo, la construcción de relaciones positivas con los demás, y la toma responsable de decisiones.

De las orientaciones y aportaciones realizadas en los Foros de Consulta Nacional, se desprendieron diversos elementos del Marco Curricular Común (MCC) de la EMS que debían ser revisados, actualizados y transformados para generar uno más apropiado para la formación de los jóvenes, y así, poner en marcha una renovación educativa de este nivel. Notándose la mención de: “Incluir las habilidades socioemocionales en los planes de estudio”. Específicamente, se propone introducir un conjunto de Habilidades Socioemocionales (HSE) al MCC, por el papel que tienen en la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje.

La Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 resalta que durante los años en que se cursa la EMS, los jóvenes enfrentan diversas situaciones de riesgo y problemáticas contrarias a su bienestar, tales como violencia y acoso escolar, consumo de bebidas alcohólicas, embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual y uso de drogas ilícitas, entre otras (SEP, 2016).

Sin embargo, la gran mayoría no encuentran acompañamiento en sus escuelas que favorezca su desarrollo integral, ya que no la perciben como un lugar de apoyo para recibir orientación o atención. Por esta razón, “la escuela debe potenciar las habilidades socioemocionales de los jóvenes, a fin de brindarles las herramientas para prevenir conductas de riesgo, y porque además contribuyen a apreciar el valor de la convivencia social y los beneficios de establecer relaciones armónicas” (SEP, 2016, p.298).

Existe un programa en este nivel educativo que ha intentado desarrollar las Habilidades Socioemocionales (HSE) en la Comunidad Escolar, su nombre es Construye T.

El documento técnico: “Programa Construye T 2014-2018”, menciona que este es un programa del Gobierno Mexicano, dirigido y financiado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), e implementado con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Se enfoca en desarrollar HSE en estudiantes, docentes y directivos de EMS para mejorar el aprendizaje y el ambiente escolar.

Las HSE permiten conocerse mejor como persona, mejorar las relaciones con los demás y tomar decisiones de manera responsable, mientras que el ambiente escolar refleja las normas, metas, relaciones, valores, enseñanzas, prácticas de aprendizaje y estructuras organizativas de un plantel (SEMS, 2014).

El programa tiene una cobertura total de 4,112 planteles públicos en todo el país, federales y estatales, tanto rurales como urbanos, que representa el 43% del total de escuelas públicas de EMS. Construye T desarrolla HSE a partir de tres dimensiones que son importantes para el desarrollo personal y profesional: Conoce T, Relaciona T y Elige T.

Conoce T es la capacidad para identificar, entender y manejar las emociones propias, mientras que Relaciona T se refiere a la capacidad para apreciar y potenciar el valor de relacionarse con los demás, desarrollar y mantener relaciones positivas y sentir empatía. Por otro lado Elige T es la capacidad para tomar decisiones responsables y asertivas en el ámbito personal, laboral, académico y social, para hacer frente a los retos de la vida diaria (SEMS, 2014).

Cada director actúa como líder del programa en el plantel y designa al tutor Construye T, el tutor funge como enlace del programa y coordina las actividades en el plantel con el apoyo de sus compañeros docentes quienes implementan las actividades del programa en el aula. Construye T capacita tutores, docentes y directivos en HSE de ambiente escolar a través de talleres virtuales y un diplomado en línea, a su vez, cada tutor fortalece este proceso de formación con sus compañeros docentes mediante comunidades de aprendizaje. Es responsabilidad de cada escuela crear su Comité Escolar Construye T, en el que tendría que participar toda la comunidad: estudiantes, docentes, familiares, el director y el tutor. Dicho comité debe elaborar un diagnóstico participativo, un plan de trabajo y establecer acuerdos de convivencia para mejorar el ambiente escolar. El funcionamiento del programa radica en que los docentes, independientemente de la materia que impartan, ocupen un espacio de 10 a 15 minutos para realizar ejercicios que desarrollen las HSE de sus estudiantes, utilizando los materiales del programa.

En la página web de Construye T (www.construye-t.org.mx) se encuentran los materiales para implementarlo, como lo son: fichas de actividades, guías, infografías y videos.

En continuidad del proceso de transformación que inició con la Reforma constitucional en materia educativa en 2012 y de los documentos que de ella se desprendieron tales como los citados previamente, se ha llegado al: “Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad”. Este documento presentado por la SEP en Marzo del 2017, es el encargado de conducir al mejoramiento de la educación, haciendo de este cambio un proyecto nacional. “La meta es clara: que todas las niñas, niños y jóvenes reciban una educación integral de calidad que los prepare para vivir plenamente en la sociedad del siglo XXI” (SEP, 2017, p. 29).

Se plasma que el propósito de la educación básica y la media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo. En otras palabras, se busca educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional.

Dentro del cuadro de perfil de egreso del estudiante al término de la EMS, que se muestra en el Modelo (SEP, 2017, p. 50), en el ámbito denominado: Habilidades Socioemocionales y proyecto de vida, se establece: Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, maneja sus emociones, tiene capacidad de afrontar la adversidad y actuar con efectividad, y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades, y sabe lidiar con riesgos futuros.

Así mismo, en el cuadro de las principales innovaciones del modelo educativo (SEP, 2017, p.54) destaca la incorporación del desarrollo de las HSE al currículo, describiendo esta innovación como: Reconocimiento del papel central de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, así como de la capacidad de las personas para relacionarse y desarrollarse como seres sanos, creativos y productivos.

Siguiendo con los detalles acreedores de mención, se resalta que una aportación de gran trascendencia en el campo educativo es el entendimiento del papel que juegan los afectos y la motivación en el aprendizaje, resultando cada vez más claro el impacto que las emociones tienen en el bienestar de los estudiantes y por ende en el logro de aprendizajes. El Modelo nos dice: “el quehacer de la escuela es clave para ayudar a los estudiantes a reconocer sus propias emociones y para expresarlas, autorregularlas y saber cómo influyen en sus relaciones y su proceso educativo” (SEP, 2017, p. 65).

Se apuesta al desarrollo de las HSE como parte del currículo, tanto en la educación básica, dentro del componente curricular “Desarrollo personal y social”, como en la EMS, al incluirlas en el Marco Curricular Común (MCC).

El currículo debe ser preciso para fungir como orientador de la práctica docente y de su trabajo en el aula, marco de referencia para las escuelas y guía para los estudiantes respecto a los aprendizajes que deben alcanzar, incluyendo a los padres y madres de familia. Con él se prevén los referentes de logro en el dominio de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se espera que los estudiantes desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar, todo esto mediante los planes y programas.

Entrando en el plano del currículo, en el esquema de organización curricular de la educación obligatoria que se muestra en el Modelo (SEP, 2017, pp. 80-81), se puede apreciar que en los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se ha agregado en todos los grados el Desarrollo Socioemocional como una de las tres Áreas de Desarrollo Personal y Social (Artes y Educación Física son las dos restantes), traducéndose en el nivel preescolar como un campo formativo del mismo nombre (Desarrollo Socioemocional) y en primaria y secundaria como una asignatura llamada Educación Socioemocional.

Caso contrario sucede en la EMS, puesto que a lo largo de los semestres no aparece lo emocional tal cual como una nueva asignatura, área o ámbito en el esquema, dejando ver que su presencia quedará implícita en alguna parte o momento de lo sí especificado.

Complementario al presente Modelo, la SEP a través de su documento: “Ruta para la implementación del Modelo Educativo”, deja claro que se promoverá el desarrollo de las HSE en los estudiantes de EMS en el marco de las competencias genéricas del MCC, particularmente fortaleciendo las consideradas prioritarias y que clasifica en las siguientes dimensiones: Conoce T, Relaciona T y Elige T, mismas que contempla el programa Construye T, dirigido a la comunidad de este nivel educativo y que no es nombrado en lo absoluto.

En esta ruta, la estrategia que se tiene para impulsar las HSE en cada escuela será el fortalecimiento de las competencias docentes y directivas que propicien la correcta concreción del currículo renovado de la EMS.

Es aquí donde se contempla una calendarización de las principales actividades, desde las ya hechas como incluir las HSE en los rasgos del egresado de la EMS, hasta aquellas por realizar programadas para los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019, que son: el establecimiento de un documento guía para difusión, desarrollar una plataforma virtual para que los docentes y directivos compartan materiales preparados por ellos mismos, teniendo por último desarrollar materiales de apoyo para los estudiantes, docentes, directores y padres de familia sobre el desarrollo de las ya muy señaladas HSE.

Este planteamiento, a pesar de su presunta labor innovadora en materia curricular, únicamente incorpora explicaciones y descripciones de las HSE como un componente clave del currículo, la obviedad por trabajar en ello para que los indicadores no se limiten al número de planteles, docentes, directivos y estudiantes participantes hace replantearse el camino en este nivel.

1.4 El papel y rumbo de la escuela en educación emocional.

Aunque existe un pronunciamiento a nivel internacional y nacional en pro de la atención y desarrollo de las emociones, su significación e implicaciones dentro del ámbito educativo, los esfuerzos han sido y siguen siendo escasos e insuficientes para lograr un avance considerable y por demás necesario en dicho terreno. Se ha vuelto evidente la carencia de espacios concretos en el currículo en los que se cristalicen los aspectos emocionales.

La situación pasa más por un tema de falta de investigaciones con un corte pedagógico y sobre todo didáctico, del poco seguimiento que se le da a los programas e iniciativas que pregonan lo emocional como parte del proceso educativo, mismas que emanan del propio Estado mediante la política educativa y sus reformas, de la mala implementación que se les da, de la precariedad de recursos destinados a este sector, así como de apoyo a las propuestas ajenas y externas a la burocracia que pretenden aportar al mejoramiento de dicha cuestión, todo esto como resultado de la insensibilidad por parte de los involucrados en dicha política, tanto autoridades como ciertos actores educativos.

Ciertamente la escuela se ha convertido en un espacio que no es atractivo para los adolescentes, a causa de que los alumnos no son tomados en cuenta más allá de lo estrictamente escolar, puesto que los profesores sólo los ven como ese ente cognitivo, pasivo, que debe llegar todos los días, tomar un lugar en el aula y adquirir conocimientos, como si estos se les fueran inyectados e irremediablemente aprendieran, sin importarles qué les inquieta y sobre todo cómo se sienten, olvidando por completo que la motivación debe estar presente en la construcción de aprendizajes significativos, y para que estén motivados se necesita tratar la parte emocional.

Verdaderamente, se debe recordar que, como lo indican De Agüero y Mata (2013), no hay ningún plan de estudios que dedique tiempo a que los alumnos interpreten y gestionen sus propios sentimientos y emociones, además de las de sus otros compañeros, dado que son un producto de las relaciones sociales que se tienen y de los contextos en los que se actúa.

El problema es justamente el poco, deficiente o nulo tratamiento de la cuestión emocional, pero con mayor peso la falta de competencias emocionales, lográndose identificar esa dificultad de los jóvenes de bachillerato para manejar sus emociones.

El fortalecimiento de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional.

Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales, la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, por lo tanto las emociones son inherentes a la educación, y si de educación se trata, la pedagogía sin duda es la encargada para darle sentido a dicho quehacer, planteando y resolviendo la interrogante: ¿Qué tipo de sujeto queremos formar?

CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SUS COMPETENCIAS.

2.1 Las emociones.

La palabra clave de la educación emocional es “emoción”, por lo tanto se requiere una base teórica bajo el marco conceptual de las emociones y sus teorías, lo cual llevará a varios constructos hasta llegar al de competencia emocional, siendo este la esencia de dicha educación.

Saber qué es una emoción y las implicaciones de este concepto es indispensable para las prácticas que se quieran derivar. De acuerdo con Bisquerra (2003, p. 12), “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone una respuesta organizada”. Las emociones se generan como respuesta a un suceso externo o interno. Bajo esta idea, su producción se da de la siguiente manera: primero la información sensorial llega a los centros emocionales del cerebro, como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica, por último se interpreta la información.

Cuando se produce una emoción, la mayor parte de lo que el cerebro realiza es de forma automática, independientemente del conocimiento consciente, es decir que la mayoría de emociones se generan inconscientemente.

Existen tres componentes en una emoción: neurofisiológico, conductual y cognitivo. Para Bisquerra (2003), el neurofisiológico se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, secreciones hormonales, respiración, etc. Lo antes mencionado son aspectos involuntarios, que no se pueden controlar, pero mediante técnicas como la relajación es posible prevenirlas.

A través del comportamiento de un individuo se puede inferir qué tipo de emociones está experimentando, esto como parte del componente conductual.

Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales.

En cuanto al cognitivo, es lo que a veces se denomina sentimiento. Algunos son angustia, rabia, etc. Este componente hace que se califique una sensación y se le dé un nombre, aludiendo a las sensaciones conscientes que se tienen. Las limitaciones del lenguaje dificultan la toma de consciencia de las propias emociones, provocando la sensación de no saber lo que pasa, de ahí la importancia de un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional.

Mora (2012, p.22), establece que la emoción es “aquello que nos mueve y empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y nosotros mismos”.

Las emociones según Mora (2012), cumplen distintas funciones, describiéndolas en siete puntos:

1. Sirven para defenderse de estímulos nocivos (enemigos o riesgos) o aproximarse a estímulos placenteros (juego o actividad sexual) que mantengan la supervivencia, además de ser motivadoras, empujando a conseguir o evitar lo que es benéfico o dañino.
2. Hacen que las respuestas del organismo ante los acontecimientos sean flexibles, dotando de más versatilidad a la conducta. No en respuestas fijas ante un estímulo como son los reflejos, sino que bajo la reacción general de alerta, el individuo escoge la respuesta más adecuada entre un repertorio posible.
3. Alertan al individuo ante un estímulo específico. Activan múltiples sistemas cerebrales (atencional, sensorial, motores), endocrinos (medular, cortical y otras hormonas), metabólicos (glucosa y ácidos grasos), así como el cardiovascular y respiratorio.
4. Mantienen la curiosidad y con ello el interés por el descubrimiento de lo nuevo.
5. Sirven como lenguaje para comunicarse con los otros, creando lazos emocionales (amistad) que pueden repercutir en el individuo.
6. Almacenan y evocan memorias de una manera más efectiva. Todo acontecimiento asociado a un episodio emocional, tanto placentero como de sufrimiento, permite un mayor y mejor recuerdo de lo sucedido.

7. Son mecanismos que juegan un papel importante en el proceso de razonamiento. Los procesos cognitivos en general se crean en las áreas de asociación de la corteza cerebral con información que ya viene impregnada de colorido emocional, de bueno o malo, teniendo presencia en la toma de decisiones conscientes de la persona.

Se puede decir, partiendo de Bisquerra (2013), que existen emociones básicas o primarias, que son: miedo, ira, tristeza y alegría, estando acompañadas de otras a las que se les puede llamar secundarias.

El miedo es una emoción que comparten tanto humanos como animales, jugando un papel importante en el desarrollo de la humanidad, gracias a él se ha podido detectar los peligros y actuar para aumentar las probabilidades de supervivencia. Actualmente la sociedad sigue funcionando con el mismo sistema de antes y eso puede provocar ciertos problemas de adaptación. Del miedo se desprenden un conjunto de emociones relacionadas: pánico, preocupación, nerviosismo, espanto, ansiedad, horror, estrés, etc. Estos son matices, a veces de mayor o menor intensidad que constituyen un grupo de emociones que afectan a muchas personas y son causa de malestar (Moreno, 2013).

La ira es una emoción caracterizada por sentimientos que varían en intensidad, se desencadena ante situaciones que son valoradas como injustas o que atentan contra los valores y la libertad personal. Dentro de la ira se encuentran: furia, rencor, odio, indignación, impotencia, violencia, rabia, etc., siendo esta “familia” la más común y observada en la sociedad (Filella y Oriol, 2013).

La tristeza surge de experimentar la pérdida de algo o alguien con quien se ha establecido un vínculo afectivo o apego, esto sugiere que para trabajar la tristeza se tenga presente la vinculación emocional. Aquí se derivan: melancolía, pesar, pesimismo, depresión, etc. (Cabero, 2013).

La alegría nace de la satisfacción y triunfo, es algo diferente a la ausencia de adversidades emocionales, más bien, es la consecuencia de cómo se construye como persona y de cómo se está con el mundo. Dicha, euforia, gozo, placer, optimismo, felicidad, etc., son ejemplos de lo que guarda la alegría (Cabero, 2013).

Aprender a tomar conciencia de las emociones antes descritas para regularlas de forma apropiada, puede evitar trastornos, conflictos y mantener un equilibrio emocional.

“Las emociones sirven para centrar la atención sobre temas específicos de interés particular y dedicarse a ellos con implicación emocional total” (Bisquerra, 2009, p.71).

Contemplar que las emociones generan una conducta impulsiva y que esto se ve reflejado en la forma de actuar de los individuos, movilizándolo hacia una acción específica, es señal de que puede funcionar como una herramienta educativa eficaz, sabiendo que la “dimensión emocional es básica, esencial y fundamental en la persona, y por tanto en su educación y desarrollo” (Toro, 2008, p. 153).

2.2 Educación emocional.

Tras saber los por menores de la emoción, toca el turno de pisar propiamente los terrenos de la educación emocional. Debido a que las condiciones de la sociedad actual demandan que la educación y específicamente la escuela puedan desarrollar individuos que fueran más allá de lo cognitivo, es como nace la educación emocional, emergiendo como una innovación educativa; justificada en las necesidades sociales y cuya finalidad es el desarrollo de competencias emocionales. Se requería que el rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos cambiara, en este marco, el respaldo emocional del docente en el proceso de aprendizaje es primordial, esperando que se pase del profesor instructor preocupado sólo por la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante brindándole apoyo emocional.

Bisquerra (2003), indica que existen datos sobre los problemas derivados del poco desarrollo de la educación emocional, como baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no protegida, etc., siendo evidencia de comportamientos de riesgo, afirmando que muchos de los problemas que afectan a la sociedad tienen un fondo emocional.

Estados emocionales como la apatía o la depresión que en algunos casos llega a intentos de suicidio, están relacionados con deficiencias en la madurez y equilibrio emocional, mismos que reclaman una atención por parte del Sistema Educativo, exigiendo un cambio en cuanto a cómo se atienden estos acontecimientos, siendo la educación emocional sin lugar a dudas, la respuesta a dichas eventualidades.

Para Bisquerra (2003, p.27), la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”. La educación emocional debe estar presente a lo largo de todo el currículo y en la formación constante durante toda la vida, la propuesta es optimizar el potencial humano, es decir, la parte personal y social, en otras palabras, el mejoramiento de la personalidad integral del individuo. En este proceso pueden distinguirse dos grandes aspectos: el cognitivo y el emocional.

Miras (2002), manifiesta que el aprendizaje debe ser abordado como un proceso en el que los sujetos involucran la dimensión cognitiva y la afectiva, siendo necesario reconocer que los afectos no se pueden separar del conocimiento ni tampoco considerarlos como un agregado y viceversa, pues las dos dimensiones están siempre interrelacionadas en cada actividad que realiza una persona, incluso cuando se encuentra en situaciones de aprendizaje, ya que en todo momento se percibe, piensa, aprende y siente.

Al tener presente ambas dimensiones como una unidad, se puede decir tal y como lo perciben Pérez Aguilar y Deveaux González (2012) que en los procesos de enseñanza y aprendizaje están presentes factores que intervienen en los procesos cognitivos, actitudes, experiencias, entre muchos otros, esto es para profesores y estudiantes, todos ellos están permeados de afecto, este último es un componente fundamental que permite conocer, actuar y relacionarse. Reconocer la importancia del aspecto emotivo, nos plantea la necesidad de conocerlo, para comprenderlo y educarlo.

La educación emocional se orienta a que los alumnos adquieran conocimientos fundamentados sobre las emociones y conforme a su desarrollo evolutivo, sean capaces de valorar sus propias emociones y las de los demás, pretendiendo potenciar desde la confianza en las capacidades de los alumnos, un buen desarrollo integral en emociones y relaciones sociales.

Pérez González y Pena Garrido (2011) establecen que las investigaciones en los últimos años revelan que la educación emocional constituye una excelente herramienta personal para lograr mayores niveles de adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional. La educación emocional para estos autores está definida como: “el proceso educativo y preventivo articulado sobre programas cuyo cometido es desarrollar la inteligencia emocional y/o las competencias emocionales o socioemocionales” (2011, p. 32).

Una persona educada emocionalmente es aquella que está en condiciones de construir su propio bienestar y contribuir al bienestar general, en colaboración con los demás. La construcción del bienestar incluye la regulación de las emociones negativas y la potenciación de las positivas.

“La condición básica para que la ayuda educativa sea eficaz y pueda actuar como tal, es que esa ayuda se ajuste a la situación y a las características que, en cada momento, presenta la actividad mental constructiva del alumno” (Arias Zamora, Ascorra Acosta y Graff Gutiérrez, 2003, p. 119).

En el contexto escolar, el clima en el aula representa un factor relevante que propicia las condiciones favorables para la emergencia de competencias emocionales en niños y jóvenes.

El clima de aula en una dimensión emergente de las relaciones entre los actores educativos, constituyendo un proceso de interacción conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales y prácticas sociales existentes en este espacio, generando nuevos patrones socioafectivos de acción.

La posibilidad de que la escuela sea vista por el estudiante como una experiencia emocionalmente positiva dependerá en gran medida del ambiente que logren crear los actores involucrados, particularmente alumnos y profesores.

Asimismo, Arias Zamora, Ascorra Acosta y Graff Gutiérrez (2003), consideran que el ambiente en el que el alumno se sienta respetado, apoyado, identificado con un curso, convencido de que lo que aprende es útil y significativo, es sin duda el clima de aula denominado positivo, por el contrario el ambiente que produce estrés, apatía, temor al castigo y a la equivocación, carente de motivación, es un clima de aula negativo. Brindar apoyos y crear un ambiente agradable y gratificante en el aprendizaje, son componentes de la educación emocional.

La orientación educativa y la acción tutorial representan vías favorables para aplicar y propagar las cuestiones emocionales en la escuela, debido a que se ocupan de objetivos y contenidos afectivos, complementando la enseñanza y aportando de este modo al desarrollo integral de los estudiantes.

“Las emociones al igual que cualquier otra dimensión humana, son relevantes para la educación, en la medida en que son susceptibles de aprendizaje” (Romero Pérez, 2006, p. 106). Las neurociencias informan que el cerebro humano es emocional, capaz de activar procesos conscientes relacionados con los aspectos cualitativos de la experiencia. Al mismo tiempo, los estudios neurobiológicos han demostrado que en el comportamiento humano coexisten tres tendencias: la tendencia al placer, la tendencia al afecto y la tendencia a la agresividad.

Y si la pregunta fuese: ¿Es posible educar las emociones?, la respuesta es afirmativa, ya que el equipamiento neuronal del que dispone el humano lo hace posible, necesitando de la educación para completar el proceso.

Desde el pensamiento de Romero Pérez (2006), existen distintas formas de percibir y entender a la educación emocional, pero particularmente dos de ellas se adscriben con mayor presencia y claridad al acontecer cotidiano.

La primera que pone a la educación emocional como solución a problemas de aprendizajes académicos y sociales. Bajo este planteamiento, quedaría como una medida educativa de carácter reactivo y centrada en aprendizajes vinculados a la satisfacción de necesidades sociales o académicas.

“Asertividad, resolución pacífica de conflictos, motivación hacia el aprendizaje escolar, falta de atención, ansiedad ante los exámenes y desarrollo de la autoestima de los estudiantes suelen ser los contenidos más demandados” (Romero Pérez, 2006, p. 107).

Las finalidades que orientan esta visión se inclinan más a satisfacer las necesidades del sistema social o el propio sistema escolar, que a satisfacer demandas específicas para el desarrollo humano, interpretándose que la inclusión de una oferta educativa de este tipo tiene sentido sólo cuando ayuda a mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

Se habla que desde esta óptica, la educación emocional estaría destinada a una población reducida a la que se le denominaría “problemática”, desempeñando entonces el papel de un correctivo con fines educativos.

La segunda concepción muestra a la educación emocional como una vía para el cultivo del desarrollo y autorrealización humana, aunada a promover el bienestar psíquico. Esta lectura que se formula desde la Pedagogía, indica que introducir en la escuela programas de educación emocional no supone negar la existencia de carencias educativas a las que habría de dar respuesta, sino en acentuar la mirada meramente educativa insistiendo en las posibilidades educativas de la institución y de aprendizaje, pero sobre todo en las capacidades de las personas, mismas con el potencial de ser aprovechadas como recursos para la prevención, mejora y desarrollo de los individuos (Romero Pérez, 2006).

En este enfoque se incorpora la dimensión de salud mental, donde los informes y estudios de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre este constructo, otorgan una relevante importancia a la parte afectiva por estar siempre presente en los esfuerzos por crear instrumentos para evaluar el grado de salud mental positiva en una persona o grupo

Podría decirse que la educación emocional vista desde aquí, es de cierta forma, un ámbito de actuación en el marco de la educación para la salud.

Las formas de abordar la educación emocional varían de acuerdo a los distintos presupuestos científicos y también epistemológicos de los que se parta.

Siguiendo con la línea de Romero Pérez (2006), los principales enfoques paradigmáticos y las teorías científicas que se sitúan dentro de ellos sobre los que se han venido fundamentando las propuestas pedagógicas para trabajar la dimensión emocional en contextos escolares, se pueden dividir en enfoque cognitivo o psicológico y enfoque no cognitivo o cultural.

Emoción en el enfoque cognitivo, es concebida como un recurso evaluativo que hace posible la toma de decisiones y la acción racional. En este enfoque las emociones tienen un carácter más activo y racional, la idea central es la naturaleza psicológica de la emoción o la emoción como estado mental. Aquí se encuentran: la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría de la inteligencia emocional y la teoría de la resiliencia.

Por otro lado, en el enfoque no cognitivo, se le atribuye un mayor peso al lenguaje, la cultura, el contexto y la historia personal del sujeto para explicar la dinámica emocional. No se niega que los factores cognitivos estén involucrados en el comportamiento afectivo, pero no causan la respuesta afectiva. Las causas habría que hallarlas en la esfera cultural y relacional, la naturaleza social de la emoción es la esencia. La teoría del aprendizaje social es la más representativa.

Las teorías que forman parte de cada enfoque serán tratadas en el siguiente apartado.

2.3 Fundamentos de la educación emocional.

Esta educación contiene fundamentos y aportaciones de diferentes ciencias, integrando una unidad teórica base.

La educación del carácter, la educación de la virtud, remiten a los antecedentes de lo que hoy se conoce como educación emocional. Las propuestas pedagógicas inspiradas en diversas teorías morales aluden a la educación de la dimensión emocional como vía para la educación en valores, dado que las respuestas y los juicios morales poseen indudablemente un componente emocional, demostrando que dentro del discurso pedagógico lo emocional no es un elemento desconocido.

En algunos movimientos de renovación pedagógica de escuela nueva, la afectividad tenía un papel relevante dentro de la educación para la vida que se proponía. Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, entre otros, son claros representantes.

Por otro lado, el counseling y la psicoterapia pueden considerarse como una terapia emocional, ya que se centran en los problemas emocionales (ansiedad, estrés, depresión, etc.). Pero es la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y las que a la postre de ella se generarían, lo que marca el antecedente y sustento teórico más significativo para la educación emocional.

En 1983, Howard Gardner comenzó a desarrollar la “teoría de las inteligencias múltiples”, en la cual explica y conceptualiza ocho tipos de inteligencia, pues la percepción de inteligencia que existía hasta entonces sólo se enfocaba en la parte cognitiva, incluso la medición del Coeficiente Intelectual (CI) no tomaba en cuenta la naturaleza del potencial humano en su totalidad.

Esta nueva visión de la inteligencia como una capacidad múltiple, como un abanico de capacidades intelectuales que engloba diversos niveles, reconocía la existencia de otros tipos de inteligencia, mismas que tendrían que ser explotadas por igual y de manera organizada en la esfera educativa.

Las inteligencias que distingue son las siguientes: lingüística, naturalista, lógico-matemática, cinético corporal, musical, espacial, interpersonal e intrapersonal. De todas ellas son las dos últimas las que particularmente interesan aquí.

La inteligencia intrapersonal que permite comprenderse y trabajar con sí mismo y la interpersonal que se caracteriza por la habilidad para discernir, trabajar y relacionarse con los demás (Gardner, 1994).

Según Collell y Escudé (2003, p. 9), ambas configuran la Inteligencia Emocional (IE), siendo esta “la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía de pensamiento y de acción”.

2.3.1 La inteligencia emocional

Propiamente se empezó a hablar de la Inteligencia Emocional (IE) a partir de las investigaciones de Salovey y Mayer iniciadas en 1990, para estos autores, emociones y pensamientos conforman una red entrelazada de elementos involucrados en la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Percibir, usar, comprender y gestionar las emociones son las capacidades que de acuerdo con dichos investigadores integran a la Inteligencia Emocional (IE).

Desde la teoría de Mayer y Salovey (citados por Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p.2), la IE se define como la “habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás”.

Esta idea implica cuatro grandes componentes explicados por Fernández-Berrocal y Extremera (2002):

1. Percepción y expresión emocional: Una buena percepción se traduce en saber leer los sentimientos y emociones, vivenciarlos y etiquetarlos. Junto a la percepción de los estados afectivos, se suma el reconocer las emociones expresadas, tanto verbal como gestualmente, en el rostro y cuerpo de las personas; incluso distinguir el valor o contenido emocional de un evento o situación social.
2. Facilitación emocional: Las emociones y los pensamientos se encuentran fusionados sólidamente. Si se utilizan las emociones al servicio del pensamiento, ayudarán a razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones, favoreciendo una adaptación más apropiada al ambiente.
3. Comprensión emocional: Comprender cuáles son las necesidades y deseos que se tienen, qué cosas, personas o situaciones causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan tales emociones, cómo afectan y qué consecuencias y reacciones provocan son puntos de vital importancia. Si se reconocen y entienden las propias emociones, más facilidades habrá para conectar con las del prójimo.

4. Regulación emocional: Consiste en la habilidad para moderar o manejar la propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas, evitando respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo, para posteriormente decidir de manera prudente y consciente, cómo se quiere hacer uso de tal información, de acuerdo a las normas sociales y culturales, alcanzar un pensamiento claro y eficaz y no basado en el arrebató y la irracionalidad.

Del mismo modo, una regulación efectiva contempla la capacidad para tolerar la frustración y sentirse tranquilo y relajado ante metas que se plantean como muy lejanas o inalcanzables.

Se trata entonces de la habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar las emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre la propia vida emocional.

Pero el término se difundió y popularizó con Daniel Goleman (1996), quien reconoce basar su trabajo en lo desarrollado por los antes mencionados, entiendo él a la IE en cinco aspectos:

1. Conocer las propias emociones: ser consciente de las propias emociones y reconocer un sentimiento en el momento que ocurre.
2. Manejar las emociones: manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada, suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental para las relaciones interpersonales.
3. Motivarse a sí mismo: una emoción tiende a incitar una acción. Encaminar las emociones y la motivación consecuente hacia el logro de objetivos es esencial, realizar actividades creativas y el autocontrol conlleva a dominar la impulsividad, quienes poseen estas habilidades tienden a ser más productivos y efectivos en lo que realizan.
4. Reconocer las emociones de los demás: las personas empáticas sintonizan mejor con las señales que indican lo que los demás necesitan o desean.
5. Establecer relaciones: El dominar la habilidad social para interactuar de forma suave y efectiva con los otros individuos.

Esta aportación se empezó a aplicar con éxito en la formación de directivos y su personal en el sector empresarial, introduciéndose poco a poco en los contextos escolares a estudiantes y profesores.

Habitualmente se acostumbra relacionar la inteligencia con la capacidad de raciocinio lógico, con las competencias que componen el coeficiente intelectual como son la capacidad de análisis, comprensión, retención, resolución de problemas de índole cognitivo, etc.

Sin embargo, la IE, que determina cómo nos manejamos con nosotros mismos y con los demás, ha ido generando su propio empuje para ser considerada.

Extremera y Fernández-Berrocal (2003), sostienen que la IE se acuña como una forma de inteligencia genuina, basada en aspectos emocionales, que incrementa la capacidad del grupo clásico de inteligencias para predecir el éxito en diversas áreas vitales. En la actualidad, aceptada como una inteligencia más, la IE se plantea como un acercamiento general que incluye las habilidades específicas necesarias para comprender, regular y experimentar las emociones de forma más adaptativa.

Cabe considerar que las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Efectivamente, las emociones tienen una gran importancia. En primer lugar porque constituyen una especie de código con el que nuestro cuerpo nos habla de lo que necesita para estar sano y feliz. Y en segundo lugar, las emociones nos dan otra versión de la realidad distinta y complementaria a la que nos proporcionan otras fuentes de información.

En palabras de Valdez Sierra, Pérez Sánchez y Beltrán Llera (2010, p. 4), la IE consiste en “saber lo que nos hace sentirnos bien y lo que nos hace sentirnos mal, y pasar de sentirnos mal a sentirnos bien. Esto permite orientarnos en la vida y nos diferencia de los animales inferiores”.

Por su parte, Vivas (2003), reconoce que la modificación de la IE es algo a resaltarse, pues a diferencia de lo que ocurre con el Coeficiente Intelectual (CI), la IE puede mejorar a lo largo de la vida.

Trujillo Flores y Rivas Tovar (2005), destacan dos modelos para trabajar la IE: modelo de habilidades y modelo mixto o basado en rasgos de personalidad. El modelo de habilidades se centra en el contexto emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

Las cualidades de este modelo han sido desarrolladas a través de la elaboración de escalas y medidas que interesan por los constructos encontrados en ellas, tales como expresión y regulación de las emociones en uno mismo y en los otros. Este modelo es común en la educación, basado en lo realizado por Salovey y Mayer.

En forma particular, el modelo mixto combina rasgos de personalidad (control de impulsos, manejo del estrés) con rasgos motivacionales (automotivación) y con atributos comportamentales (manejo de las relaciones interpersonales), intentando entender cómo la capacidad para controlar el estrés afecta la habilidad para concentrarse y usar la inteligencia, utilizándose en el área administrativa con sujetos que laboran en alguna empresa, siendo Goleman el máximo representante de dicho modelo.

“Educar la inteligencia emocional se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los padres y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos” (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008, p. 434).

Si dentro de la misión educativa se encuentra reflejado el interés por el desarrollo emocional del alumno, es importante comprender que no basta con un contenido teórico, sino que se tienen que desarrollar actividades y una cultura organizacional que promueva el crecimiento emocional de toda la comunidad educativa. La enseñanza de las habilidades emocionales depende de la práctica y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitarlas y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona. Evidentemente la educación de las emociones requiere una formación inicial pero también una formación permanente.

En el contexto escolar, los profesores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es un gran avance. Uno de los requisitos para que el profesorado asuma la misión de desarrollar la IE de sus alumnos es que se comprometa a desarrollar su propia IE.

Tal y como lo indica Ibarrola López (2003), educar con IE implica que el profesorado sepa identificar sus sentimientos y emociones, sepa controlar su expresión, no reprimirla sino ofrecer modelos adecuados de expresión sobre todo cuando se trata de emociones negativas que suelen ser más difíciles de comunicar de una forma respetuosa.

Se ha comprobado que la IE del profesor es una de las variables que está presente en la creación de un clima de aula emocionalmente saludable, donde se gestionan de forma correcta las emociones y donde se puede expresar sin miedo a ser juzgado o ridiculizado.

Aunado a lo anterior, Extremera y Fernández-Berrocal (2004), indican que los alumnos pasan en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se produce principalmente el desarrollo emocional del niño, de forma que el entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional y el profesor se convierte en su referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. El docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo. De ahí que Vivas (2003, p.14) opine que “el compromiso del docente con el desarrollo emocional de los alumnos no se circunscribe sólo a las primeras etapas, sino que debe estar presente a lo largo de todas las etapas del proceso educativo”

Marina (citado por Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005, p. 12), afirma que si bien es cierto que “las ciencias cognitivas han realizado aportaciones valiosas, la labor pendiente es la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana, la cual deberá desarrollarse holísticamente, lo que es lo mismo no sólo enfocada hacia la razón, sino también provista de emociones”.

Al respecto, se tiene que pensar que la IE ha surgido como una nueva forma de inteligencia necesaria de desarrollar, complementaria a las demás y que debe fomentarse en un sistema educativo más amplio y no como un añadido de lo ya establecido.

2.3.2 Otras aportaciones a la educación emocional

Posteriormente, se pueden encontrar las aportaciones de las neurociencias, las cuales han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones, por ejemplo saber que las emociones activan respuestas fisiológicas (taquicardia, sudoración, tensión muscular, etc.) que una vez producidas son difíciles de controlar, o que la disminución en el nivel de serotonina puede provocar estados depresivos, aportando datos valiosos para la intervención. Investigaciones como las de la psiconeuroinmunología, indican como las emociones negativas debilitan las defensas del sistema inmunológico, mientras que las emociones positivas lo refuerzan, siendo trabajos que evidencian la relación entre las emociones y la salud.

La teoría de la resiliencia es una más que se inserta en el mundo de las emociones, esta trata de explicar los factores involucrados en la capacidad de respuesta adaptativa de las personas a situaciones adversas, la resiliencia se refiere a la resistencia o fortaleza psicológica. En este sentido, Siebert (citado por Romero Pérez, 2006, p. 114), la concibe como la capacidad de:

“arreglárselas bien cuando hay alteraciones profundas; mantener una buena salud y energía cuando alguien está sometido a presión constante; recuperarse fácilmente de los contratiempos; superar las adversidades; cambiar de estilo de vida y de trabajo cuando no es posible mantener los actuales y hacer todo lo anterior sin actuar de una manera dañina o disfuncional”.

Relacionado con lo anterior está el concepto de *fluir* o experiencia óptima, mismo que introdujo Csikszentmihalyi (citado por Bisquerra, 2003, p. 29) y que se refiere a las “ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que lo habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida”.

La felicidad entonces, es una condición vital que cada persona debe cultivar y cuidar de forma individual, ya que no parece depender de los acontecimientos externos sino más bien de qué interpretación les da cada uno.

Por otro lado, en educación emocional es importante no perder de vista la interpretación que hacen de las emociones y su aprendizaje las teorías centradas en los efectos de la cultura y la actividad simbólica (lenguaje) en la formación de la identidad humana y por lo tanto en el proceso de autoconocimiento. Es un hecho contrastado por la ciencia que “la cultura condiciona los esquemas emocionales de las personas y el modo en que expresamos y regulamos nuestras emociones” (Romero Pérez, 2006, p. 115).

Especial relevancia tiene la teoría del aprendizaje social de Bandura (citado por Romero Pérez, 2006), la cual indica que la adquisición de aprendizajes complejos, como el aprendizaje social, se produce a partir de la interacción de factores personales, conductas y acontecimientos en el medio. Este aprendizaje requiere de un procesamiento cognitivo (también de las emociones) y de la observación de modelos (en vivo, simbólicos, electrónicos, escuchado o leyendo). Se pone énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje, sugiriendo la inclusión del modelado como estrategia de intervención haciendo hincapié en analizar cómo los modelos (compañeros, profesores, padres, figuras públicas) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos.

En otro punto, se aprecia que el rígido control social de la emoción ha incrementado la importancia de experimentar emociones cada vez más fuertes como una especie de compensación, explicando el auge de los parques de diversión con juegos cada vez más espectaculares, la presencia de ciertos géneros cinematográficos (violencia, terror, sexo, etc.), los deportes extremos (rappel, parkour, escalada, artes marciales mixtas, etc.), los reality shows, etc.

Una teoría explicativa de estos fenómenos es la teoría de la inversión, centrada en el análisis fenomenológico de las emociones y motivaciones humanas. Al respecto, Apter (citado por Bisquerra, 2003) destaca la existencia de dos estados metamotivacionales: télicos y paratélicos. Estos son estados mentales básicos transitorios ocultos en una motivación específica. Los télicos representados por la actividad profesional, caracterizados por tener una finalidad, orientarse hacia una meta, ser serios y regirse por la realidad. En contraposición, los paratélicos son lúdicos, en donde se disfruta el momento presente y se tienen comportamientos espontáneos, siendo ejemplo las actividades de tiempo libre (ver televisión, escuchar música, bailar, chatear, etc.).

El arousal sentido, hace referencia al grado de excitación en un momento dado en una persona. Se puede sentir calma, relajación, tranquilidad, o por el contrario se puede sentir ansiedad, estrés, etc. Entre ambos extremos hay una amplia posibilidad de matices. El nivel de arousal sentido trae emociones distintas de acuerdo al estado metamotivacional en que se encuentre. En el estado paratélico, un alto arousal incita placer, es decir un tono hedónico alto; mientras que un bajo arousal produce aburrimiento, o sea, un tono hedónico bajo. Para el estado télico, un alto arousal provoca ansiedad y un bajo arousal causa relajación, esto es el fenómeno de la inversión.

Un individuo puede tener una predominación télica o paratélica. Se ha comprobado que en la medida que avanza la edad, se tiende a pasar de lo paratélico a lo télico, dado que comportamientos excitantes y arriesgados son más propios de jóvenes y adolescentes que de personas mayores.

También, lo emocional puede aterrizar en la resolución pacífica de los conflictos, ya que como menciona Cascón Soriano (2010, p. 30) “cuando estalla un conflicto afloran muchas emociones y sentimientos”.

“Los seres humanos somos sentimentales por naturaleza. Es importante conocer el significado de nuestros estados afectivos. Todos ellos nos informan sobre el logro de nuestros objetivos o metas, sobre el afianzamiento o violación de nuestros valores” (Acosta, López, Segura y Rodríguez, 2003, p. 5).

Desde la idea de Trianes Torres y García Correa (2002), las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos que afecten cualquier contexto en el que se desarrolle la vida de una persona (escuela, trabajo, hogar, comunidad, etc.). Estos conflictos afectan los sentimientos, de tal manera que a veces pueden llegar a producir respuestas violentas.

Asimismo, explican que en las escuelas se presentan comportamientos violentos e indisciplinados que tienen en su base sentimientos de insatisfacción e inadaptación socioemocional en alumnos, buscándose la educación socio-moral y afectiva del individuo como expresión de una educación integral y como prevención efectiva de conflictos escolares, formando personas felices, con amistades, afectos y amores, que participen en la construcción y mantenimiento de la sociedad, asimilando la necesidad de ser solidarios.

Todo el conocimiento aquí descrito ha desembocado en la llamada educación emocional, trayendo consigo la generación de competencias emocionales como el elemento más importante a desarrollar para mantener su presencia y ganar un lugar vitalicio en la formación académica y por consecuencia personal y social de los estudiantes.

2.4 Competencias emocionales y sujeto a formar.

Tomando en cuenta que los objetivos generales de la educación emocional se resumen en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir. Ha llegado el momento después de lo previamente abordado, de clarificar el constructo de competencias emocionales.

Bisquerra (2003, p.22), define a la competencia emocional como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

Para este autor existen cinco grandes competencias, dentro de las cuales se encuentran otras particulares, estas competencias emocionales se pueden agrupar en dos grandes bloques. El primero como las capacidades de autoreflexión (inteligencia intrapersonal) y el segundo como las habilidades para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal). Desde esta lógica, a partir del marco de Bisquerra (2003, pp. 23-26), la estructura de las competencias emocionales a considerar es:

1. Conciencia emocional:

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Esto se consigue gracias a la autoobservación y a la observación del otro, suponiendo la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones, evaluando su intensidad, reconociendo y utilizando el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.

1.1 Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples.

1.2 Dar nombre a las propias emociones: habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en la cultura para etiquetar las propias emociones.

1.3 Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

2. Regulación emocional:

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión.

La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación.

2.1 Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

2.2 Expresión emocional: capacidad de expresar las emociones adecuadamente. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros.

2.3 Capacidad para la regulación emocional: los sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión).

2.4 Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autoregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; imaginación emotiva y atribución causal.

2.5 Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar el propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

3. Autonomía personal (autogestión):

Capacidad de dirigir, organizar y decidir de forma personal los aspectos emocionales. Se incluyen un conjunto de características entre las que se encuentran la autoestima y motivación como ejes principales. Motivación provienen de la raíz latina *movere* (mover); igual que emoción (de *ex-movere*, mover hacia fuera).

La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción, a través de esta vía se puede llegar a la automotivación, abriendo un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad.

3.1 Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo; valorarse.

3.2 Automotivación: capacidad de generar un empuje anímico y empuje positivo a sí mismo, implicándose emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

3.3 Actitud positiva: capacidad para percibir las cosas de buena manera actuando de la misma forma ante la vida, sintiéndose optimista y fuerte al afrontar los retos diarios, con la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

3.4 Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir las consecuencias en la toma de decisiones.

3.5 Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales y culturales que puedan marcar normas que influyan en comportamientos personales.

3.6 Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

3.7 Autoeficacia emocional: capacidad para verse y sentirse como uno mismo lo desea. Es decir, que el individuo acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con sus creencias sobre lo que constituye un balance emocional deseable. Vivir de acuerdo con la teoría personal que se tenga sobre las emociones

4. Habilidades sociales o Inteligencia interpersonal:

Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto requiere manipular las habilidades sociales, la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

4.1 Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas y dialogar.

4.2 Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

4.3 Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

4.4 Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

4.5 Compartir emociones: capacidad para interactuar las emociones siendo consciente de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen definidas por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva y el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

4.6 Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

4.7 Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir ¡no! y mantener la postura, evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

5. Habilidades de vida y bienestar:

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

5.1 Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.

5.2 Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

5.3 Solución de conflictos: capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.

5.4 Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

5.5 Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de satisfacción y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Entre los factores que favorecen el bienestar subjetivo están las relaciones sociales y la familia, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción profesional, las actividades de tiempo libre, salud, etc.

5.6 Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Derivado de los planteamientos anteriores, se puede decir que las primeras tres competencias (conciencia emocional, regulación emocional y autogestión) corresponden al bloque de las capacidades de autoreflexión, puesto que se trata de condiciones que tienen que ver más con el propio sujeto, posicionando a las últimas dos competencias (inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar) en el bloque de las habilidades para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo, al dirigirse a situaciones que involucran a las personas que rodean al individuo.

El dominio de estas competencias permite producir un número muy grande de acciones que favorecen a quienes las manifiestan en su día a día.

Se ha llegado a manejar que las competencias sociales se deben complementar con las emocionales, pasándose a hablar de competencias socioemocionales, pero es un hecho que existe un convencimiento general en la necesidad de desarrollar competencias que vayan más allá de lo habitual, mismas que aquí se han denominado como emocionales y que se entienden como parte de esas competencias básicas para la vida.

Las competencias emocionales cobran importancia desde el momento en que facilitan una mejor adaptación al contexto y favorecen un mejor afrontamiento a las circunstancias de la vida.

Pérez-Esconda y Bisquerra (2010), plantean que entre los aspectos que se ven enriquecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

Dichas competencias pueden conducir a una regulación de los procesos cognitivos y sociales, acercando a una persona a estar en un estado de bienestar. Si se tiene una perturbación emocional constante se pueden crear carencias en las capacidades intelectuales del individuo, deteriorando su capacidad para aprender.

El aprendizaje se relaciona con la parte académica y por ende se inserta así la idea de éxito o fracaso en los estudiantes.

El pensamiento de Ruelas Ibarra (2006), muestra que desde la perspectiva de los docentes de bachillerato, el concepto de un estudiante exitoso no se limita a la capacidad intelectual, ellos coinciden que están presentes otros elementos, tales como: actitud positiva, alta autoestima, empáticos, responsables, comprometidos, con metas y motivados. Mientras que, partiendo de la óptica de los alumnos de este nivel, ser exitoso significa: establecer metas, considerar los sentimientos propios y de los demás, saber adaptarse, sentirse feliz con su vida, trato con las personas sin perder la identidad y estar dispuestos a mejorar.

Los estudiantes exitosos muestran un mayor desarrollo de las competencias emocionales que los no exitosos, destacando la fijación de metas y la canalización del esfuerzo para su consecución, por lo que se ha señalado que la educación emocional tiene un peso determinante en el éxito o fracaso de los estudiantes (Ruelas Ibarra, 2006).

La educación emocional colabora en el proceso de desarrollo integral de los individuos, a través de la articulación de las competencias emocionales. Hablar de competencias requiere señalar que este término remite a la integración de un saber, un saber hacer y un saber ser, en conexión con lo recogido en el informe Delors (1996).

El desarrollo curricular y metodológico de la educación emocional adquiere fuerza en la escuela teniendo como esencia considerar las emociones como una competencia básica.

Convertir a las competencias emocionales en uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela es la siguiente tarea en la lista, misma a la que mediante propuestas pedagógicas de índole emocional será más fácil llegar.

Dándole respuesta a la pregunta con la que finalizó el capítulo anterior, el sujeto que se anhela formar con esta propuesta es un ser sensible, capaz de expresar su sentir y responsable de las consecuencias que ello pudiese generar, reflexivo del uso de sus emociones, consciente de lo que ocurre a nivel personal y con las personas a su alrededor en cuanto a fenómenos emocionales, con conocimientos sobre las emociones y la relación que tiene con sus pensamientos y comportamientos, entusiasta, que mantenga contacto con sus sentimientos y establezca relaciones interpersonales sólidas, creando vínculos afectivos sanos, alguien que identifique sus conflictos emocionales, además del cómo afectan su día a día y de esa manera poder enfrentarlos, sabedor de los efectos nocivos que produce no trabajar la dimensión emocional así como de la necesidad por hacerlo, victorioso ante las adversidades, que pueda regular y manejar sus emociones buscando su bienestar y el de los demás, motivado, hábil para generar emociones positivas, adoptando una buena actitud, con buen desempeño escolar, que aproveche la cuestión emocional, dándole un significado y lugar especial para mejorar su vida académica, personal y social, contribuyendo a su felicidad.

En resumidas cuentas, un sujeto emocional en toda la extensión de la palabra. Puesto que todas las personas son emocionales en automático por el hecho de albergarse emociones en cada uno, es insuficiente su sola presencia si se vive ignorando el alcance, implicaciones y todo lo que puede detonar conocer y potenciar las competencias emocionales.

Ante este planteamiento, se puede inferir que la educación emocional es indispensable en los procesos educativos, dado que sólo será posible alcanzar el éxito académico, si se desarrollan las competencias emocionales de los estudiantes. Por consiguiente, resulta pertinente evocarse en los adolescentes, siendo ellos la población a la que está dirigido este esfuerzo.

CAPÍTULO III: LOS ADOLESCENTES Y SU FORMACIÓN.

3.1 La adolescencia.

La vida es una constante ascensión por la cual hombres y mujeres se van perfeccionando física, moral e integralmente. Desde el nacimiento, el crecimiento y los cambios se hacen presentes, pero la condición de ser humano jamás cambia, por ello cada etapa de la vida es muy importante para alcanzar la plenitud.

Una de estas etapas es la adolescencia, misma que tiene un sello particular, considerada para algunos como la más importante, pero lo que no está a discusión es su enorme complejidad y la carencia para ser comprendida y trabajada.

La palabra “adolescencia” proviene del verbo latino *adolescere*, que significa “crecer” o “crecer hacia la madurez”. Mucho se habla que es una etapa en la que los individuos pasan de la condición de niño a la de adulto, experimentando diversas cuestiones físicas y psicológicas, en términos generales, se maneja que la adolescencia inicia cuando el sujeto accede a la madurez sexual y culmina con su independencia legal de la autoridad de los adultos.

Es difícil establecer el comienzo y final dada la particularidad de cada persona, aunque se dice que dicho periodo se extiende desde los 12 a los 18 años en las mujeres y desde los 13 a los 19 años en los hombres (Hurlock, 2001).

Partiendo de la óptica biológica, se asume que la adolescencia termina cuando la persona deja de crecer, es decir, cuando su potencial fisiológico se ha completado, en la mayoría de los casos ocurre a los veintitrés. Pero desde el plano cognitivo, el término es más impreciso, debido a que las estructuras de conocimiento crecen durante toda la vida, pasando lo mismo con las estructuras emocionales (Robles Garibay. 2004).

Aunque todas las esferas del desarrollo están relacionadas, cada una tiene fisonomía y ritmo propio.

Pero más allá de lo anterior, tendría que concebirse a la adolescencia como cambio, no en la parte anatómica como en todos lados se menciona, sino un cambio en la vida, en conductas, pensamientos e intereses, un camino que tiene que recorrerse, enfrentándolo y viviéndolo de la mejor manera, volviéndose vital en el desarrollo humano.

Este término ha sido definido como un periodo de transición, como una etapa que transcurre desde la niñez a la edad adulta y que supone demasiados cambios biológicos, psicológicos y sociales. Se le ha caracterizado como un momento de innumerables tensiones, confusiones, tormento y estrés, predominando esta orientación teórica.

Sin embargo, reemplazar esta visión es conveniente si se pretende dar un sentido positivo al desarrollo, presentar la adolescencia como un periodo evolutivo durante el cual el individuo se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades resulta más adecuado, entendiendo que el adolescente también contribuye, implicándose en un proceso de negociación con sus padres, maestros, la sociedad y el contexto en el que se desenvuelve, anhelando ejercer un mayor control sobre su vida.

Es aquí donde se suscita el cuestionamiento de las normas de funcionamiento familiar. El grupo de iguales se convierte en un poderoso referente que puede llegar a desorganizar las pautas establecidas por la familia, requiriendo una reorganización de sus reglas de interacción.

Los adolescentes son el espejo en el que se mira una sociedad. Espejo en cuanto en ellos se puede ver materializado el proyecto de hombre y sociedad que las generaciones adultas han construido para sí y para las generaciones posteriores (Castañeda, 1995).

Sería un error pensar que la adolescencia es una sola, ya que bastaría con cambiar de ciudad, de estrato económico, de tipo de escuela o de familia para comprender que cada desplazamiento produce una manera especial de ser adolescente. Pero a su vez, se podría hablar de los adolescentes de manera generalizada puesto que existen algunas sensibilidades por las que atraviesan todos, generando tendencias, intensidades y mezclas que se van contextualizando a medida que se presentan.

Un rasgo distintivo de la adolescencia son los “fenómenos típicos” en estas edades: embarazos no deseados, conflictos de oposición con figuras de autoridad, el consumo de drogas legales e ilegales, o las dificultades de las primeras experiencias en la incorporación al mundo laboral, mismas que resultan útiles para interpretar en términos generales esta condición de vida.

Por supuesto que el proceso de cambio adolescente está sujeto a la variabilidad de un amplio abanico de factores (económicos, sociales, individuales, etc.). En este sentido se puede considerar a la adolescencia como una construcción (Adrián y Rangel, 2007).

De acuerdo con Lozano Vicente (2014), la adolescencia se presenta hoy como una realidad de la que se ocupan diversas disciplinas científicas, constituyendo un campo de estudio para la antropología, la psicología, la biología del desarrollo, la sociología y la historia, apareciendo también como un concepto mundano de la realidad familiar, social y educativa. En ocasiones estos enfoques son contradictorios, pero indudablemente es un tema abierto a la investigación que sigue preocupando y provocando un intercambio de opiniones entre científicos, educadores, padres de familia e instituciones públicas.

Esta situación puede opacar el propósito de entender mejor dicho fenómeno, siendo conveniente insistir que no existe una teoría única correcta sobre el desarrollo adolescente, resultando más esclarecedor intentar caracterizarla que pretender definirla.

Tomándose la decisión de hacerlo en las dimensiones: cognitiva, sociocultural y emocional, por estar involucradas y relacionarse con el interés de esta investigación: la educación emocional.

No dándole un espacio detallado a la parte biológica por su recurrente aparición y por demás sobre entendimiento, siendo tratada y citada en la mayoría de los estudios, lo que no significa que se le pierda de vista o no se le tome en cuenta para beneficio del trabajo.

3.1.1 Características cognitivas

Adrián y Rangel (2007), resaltan que en la adolescencia se producen importantes cambios en las capacidades cognitivas y por lo tanto en el pensamiento de los jóvenes, asociados a procesos de inserción en la sociedad adulta. Durante esta etapa los jóvenes acceden en distinto grado a formas de razonamiento propias, mismas que les capacita para el desarrollo de un pensamiento crítico, que aplicarán en su perspectiva sobre la sociedad y en la elaboración de proyectos de vida.

Robles Garibay (2004), sostiene que los adolescentes manifiestan una gran inquietud intelectual y una necesidad de exploración de ambientes y personas, adquiriendo un valor documental renovado, por ello ejercen crítica contra todo lo que les rodea. Su creciente capacidad les obliga a reorganizar sus valores y preferencias, conduciéndolos al logro de un nuevo sentido de identidad. En este proceso podrán estructurar su personalidad, misma que orientará acciones, como determinar aquello que les gusta o no, que aceptan o rechazan, que juzgan como positivo o negativo, lo que están dispuestos a hacer o a evitar, etc.

Al concebir el aspecto cognitivo como resultado de la interacción entre cerebro y cultura, se percibe que “los límites del conocimiento se producen entre los parámetros de la capacidad nerviosa y las posibilidades de ponerse en contacto con los componentes de la cultura vigente en un tiempo y espacio” (Robles Garibay, 2004, p. 103).

Esto indica que el proceso de desarrollo cognitivo requiere de factores endógenos (internos) y exógenos (externos), en otras palabras, de la cultura como integrante ambiental básico, así como de la capacidad del sistema nervioso, siendo complementarios e incidiendo uno dentro del otro, haciéndose presentes en el adolescente.

Siendo fundamentales por un lado el progreso de la inteligencia y de las operaciones lógicas, y por otro, la perspectiva desde la que se percibe lo que debe hacerse y las razones para actuar ante determinada situación (Linde Navas, 2009).

Con la llegada de la adolescencia suele producirse un salto cualitativo en el desarrollo cognitivo, donde el individuo comienza a manifestar el uso de un tipo de razonamiento diferente, en el cual los datos provenientes de los sentidos pasan a segundo plano, e incluso, puede llegarse a cuestionar su validez.

El adolescente va poniendo a su alcance el mundo de la ciencia y el de la solución de problemas, haciéndose cada vez más de la capacidad de abstracción y generalización, expandiendo sus posibilidades para la elaboración de ideas.

Para Adrián y Rangel (2007), en esta etapa, los jóvenes desarrollan formas de pensamiento con mayor nivel de abstracción para un mayor análisis y comprensión de la realidad, a la vez que acceden de manera más completa a la representación del mundo que les ofrece el conocimiento científico. La capacidad metacognitiva para planificar, regular y optimizar de manera autónoma su propio proceso de aprendizaje, se hace presente, permitiéndoles también, desarrollar niveles más elevados de juicio y razonamiento moral.

Los procesos cognitivos de los adolescentes son parecidos a los de los adultos en términos de la memoria de trabajo, la velocidad del procesamiento, el conocimiento contenido y la capacidad para identificar las estrategias adecuadas para las tareas. La diferencia con los adultos, es que pueden regresar a su pensamiento simple, ya que sus creencias llegan a obstaculizar procesos de pensamiento más sofisticados (Kail y Cavanaugh, 2006).

Uno de los rasgos del aspecto cognitivo adolescente es la capacidad de enfocarse en los objetos del mundo real y en sus leyes.

“En el adolescente comienza a observarse una capacidad para pensar en términos de lo puramente posible. El mundo real, sus objetos y las relaciones entre los objetos son consideradas como parte de lo que potencialmente pudiera ser” (Lara Ortega, 1996, p. 159).

Derivado de lo anterior, el adolescente a la hora de resolver un enigma, es capaz de formular mentalmente hipótesis, cuya validez deberá contrastar posteriormente en la realidad.

Ante un determinado problema, el adolescente “comienza por considerar las posibles soluciones. Tras ello, por deducción, concluirá con razonamientos de este tipo: si la hipótesis A fuera verdadera, entonces debería ocurrir el fenómeno X” (Lara Ortega, 1996, p. 159).

Otra de las características esenciales de la cognición del adolescente es la aparición del pensamiento proposicional. Siendo este momento donde se vuelve “capaz de operar con proposiciones, esto es, con enunciados, afirmaciones, implicaciones, conjunciones, disyunciones, etc., que contienen los datos de la realidad. De esta manera, el pensamiento proposicional consiste en el manejo de operaciones lógicas” (Lara Ortega, 1996, p. 160).

Dichos elementos permiten al adolescente generar alternativas frente a lo que viven día a día, donde podría eliminar algunas situaciones que no le satisfacen, como la injusticia o el dolor, esto explicaría por una parte el enfrentamiento hacia el mundo de los adultos, debido a que descubre la existencia de otras posibilidades de la realidad diferentes a las que le han sido dadas por sus padres, necesiéndose adentrar en la parte sociocultural y emocional para obtener una reflexión más completa.

3.1.2 Características socioculturales

La condición juvenil puede entenderse como la forma en que la sociedad construye y atribuye significado a ese momento del ciclo vital, pero también como el modo en que esta construcción es experimentada de acuerdo con las diferencias sociales de clase, género, entre otras.

Comúnmente se ha presentado a la adolescencia como una fase de transición hacia la etapa adulta, asociando a esta última con la plenitud de la vida humana, dicha visión es tomada por la escuela al exigir que las nuevas generaciones se preparen para el trabajo adulto a lo largo de casi todo el primer tercio de vida.

Sin embargo, la impresión que se tiene actualmente es que ser adolescente se ha constituido en una forma de ser y estar en el mundo que los distingue de niños y adultos, donde gustos, estilos, vestimenta, lenguaje y consumos son por esencia los de su edad.

Lo ideal es pensar que se está enfrentando a una nueva condición juvenil contemporánea, a una cultura como tal.

“Cultura son hábitos de vida (alimentación, vestimenta, ocio...), organización familiar, instituciones de educación, trabajo (medios de subsistencia), estilo de relaciones humanas, recursos tecnológicos, vida política y asociativa (ciudadanía), creencias religiosas (o su ausencia), gustos estéticos” (Perinat, 2003, p. 69).

La cultura adolescente juvenil viene considerándose como algo al margen de la cultura de la sociedad en la que crecen, un espacio donde ellas y ellos se expresan a su manera.

Esta llamada cultura popular, es definida por Morduchowicz (2004, p.29) como “aquella que construyen los medios de comunicación, la música, el cine y otras expresiones, es para muchos jóvenes el lugar desde el cual dan sentido a su propia identidad”. Su estrecha relación con los adolescentes les permite entender quiénes son, cómo se les define socialmente y cómo es y funciona la sociedad en la que viven. Las nuevas formas en que perciben el mundo son la primera marca de la cultura popular en la creación de la identidad juvenil.

La relación con la sociedad para los adolescentes pasa más por su sensibilidad y su cuerpo, comunicándose a través de ello con su vestimenta o los tatuajes que puedan portar. Se mueven en un mundo de concreción, de dinamismo, de fragmentación, de gratificación sensorial, de emotividad y de continua estimulación (Morduchowicz, 2004).

Es así como los jóvenes viven una nueva sensibilidad, que si bien se dice tener un déficit, también cuenta con dimensiones de gran potencial para el aprendizaje.

La apertura hacia un nuevo concepto de espacio y tiempo, más rapidez de reflejos y mayor capacidad para integrar elementos visuales y sonoros son ejemplos de ello.

Se dice que los adolescentes parecen moverse en un universo que se rige por unos parámetros distintos de aquellos que legitima la cultura escolar, los jóvenes han rebasado a la institución escolar, quien ha permanecido al margen de los procesos de configuración sociocultural de las identidades juveniles y continua pensando al joven como “ejemplo de libro de texto” que debe expresar ciertos comportamientos. El conflicto cultural entre los jóvenes y la escuela se remite a la coexistencia de dos formas de apropiación y uso de la cultura, una tradicional y otra que tiende a que se experimente y aprenda al mismo tiempo en la relación con los medios masivos de comunicación.

Frente esta realidad cultural, lo que la sociedad y especialmente la escuela deberá hacer, es reflexionar y replantear la manera en que se acerca a la cultura juvenil, incluso si no lo hace.

Los adolescentes son consumidores intensivos de cultura extraescolar, teniendo acceso a diferentes bienes culturales, dichos bienes (música, televisión, radio, videojuegos, internet, etc.) suponen el dominio de competencias específicas.

Ante esto, Morduchowicz (2004, p. 34), indica que las identidades de los jóvenes se generan en “la interacción del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular. Los centros comerciales, los cafés, la televisión, los recitales de música y las nuevas tecnologías modifican la percepción que los jóvenes tienen de la realidad”.

Las representaciones mediáticas producen significados a través de los cuales se da sentido a la experiencia personal y al rol social de cada uno, aportando a la construcción de la identidad individual y colectiva.

“Los jóvenes usan Internet para comunicarse, a través de chats, redes sociales, correo electrónico y blogs. Otros usos que le dan a la red son: buscar información, hacer tareas escolares, escuchar o descargar música, ver videos y participar de videojuegos” (Contreras y Lafferte, 2017, p.46).

Sin necesidad de que vivan o conozcan la ciudad, son influenciados por el fenómeno urbano en cuanto a moda, música, lenguaje y tecnología, accediendo de acuerdo a sus posibilidades y relaciones.

Entonces, si las identidades de los jóvenes se definen no sólo por el libro que leen, sino por los programas de televisión que ven, las páginas electrónicas por las que navegan, la música que escuchan y las películas que eligen, la escuela necesita acercarse a estos consumos para entender la cultura juvenil. Si se parte de donde están los jóvenes y no de donde la escuela cree que están o quiere que estén, se habrá tomado el mejor camino para que la cultura escolar pueda aproximarse a la cultura de las nuevas generaciones.

Volviéndose necesario clarificar más el tema cultural, se tiene que la cultura “es una manera de posicionarse frente al mundo, frente a los demás y frente a uno mismo. Permite mirar de otra manera la realidad y pensar en el lugar que cada uno ocupa en ella (Morduchowicz, 2004, p. 39).

Cultura es un concepto esencial para la educación, porque es el espacio en el que los adolescentes definen y trazan su relación con el mundo. De ahí que se hable del capital cultural, teniendo la escuela como objetivo el dotar de este a sus alumnos, permitiéndoles encontrar significaciones plurales en los discursos, los textos y la información que se produce y circula en la sociedad y que inciden en su visión del mundo. Por lo tanto, el capital cultural es “volumen y estructuras. Implica contar con un stock propio y, sobre todo, significa estar en condiciones de estructurar y encontrar relaciones. Supone estructurar los saberes adquiridos con los que se incorporan y construyen diariamente” (Morduchowicz, 2004, p. 40).

Los medios de comunicación modifican la percepción de la realidad, la actitud ante el conocimiento y la manera de concebir el mundo, influyendo sobre lo que las personas aprenden, tanto en los contenidos (volumen) como en la manera de aprender y relacionar aquello que adquieren (estructuración).

Si los medios aportan información socialmente significativa para la vida cotidiana de los estudiantes, el papel de la educación es convertir esta información en conocimiento para que ese conocimiento integre el capital cultural de los alumnos.

El conocimiento que los adolescentes construyen en la escuela y para el cual utilizan la información que reciben de los medios, fortalece su capital cultural, requiriendo del contacto con la información para aprender a apropiarse de ella (seleccionarla, procesarla, incorporarla o desecharla), no sólo como receptores sino también como emisores o productores de una nueva, sabiendo utilizar los medios de comunicación para expresar su opinión (Morduchowicz, 2004).

Más aún, el papel de los jóvenes, gracias a su dominio de la tecnología, puede extenderse a la producción de información y productos culturales; lo que supone de la escuela, apoyo para el desarrollo de las habilidades que se productor requiere.

Diferencias en el capital cultural afectan el vínculo y la percepción que los jóvenes tienen de la realidad, la exclusión de la cultura forma parte de la fragmentación social que viven muchos sectores de la población, siendo el desafío para la escuela, demostrarles que el saber tiene valor, que aprender permite al individuo comprender y apropiarse del sentido de la vida y posicionarse en el mundo en relación con los demás.

Castañeda (1995), plantea que existe una frecuencia cada vez mayor en la que no sólo los adolescentes sino la sociedad en general, expresan la pérdida de credibilidad en instituciones como la familia, el trabajo, la política, la iglesia, el Estado y sobre todo la escuela. Pero sin duda, la escuela sigue siendo el espacio institucional en el cual es posible acceder a las formas más complejas y elaboradas de la cultura, razón suficiente para volver la mirada a ella y explotar todo su potencial educativo.

Socialmente, se espera que el adolescente reemplace sus actitudes y conductas infantiles por las más adecuadas a su nuevo status evolutivo.

La socialización “es el proceso de aprendizaje de la conformidad a las normas, hábitos y costumbres del grupo. Es la capacidad de conducirse de acuerdo con las expectativas sociales” (Hurlock, 2001, p. 122).

La incorporación de valores y creencias de la sociedad en la que vive y la adopción de determinados papeles o roles sociales, son tareas que el sujeto tiene que realizar para hacer frente a las exigencias y expectativas adultas.

Se enfatizan los procesos de integración en el mundo laboral, como soporte necesario de ese tránsito desde una situación general de dependencia a otra de independencia.

Hurlock (2001), destaca que los adolescentes establecen nuevas relaciones con ambos sexos, desean alcanzar un comportamiento socialmente responsable, desarrollar habilidades y conceptos intelectuales necesarios para desempeñarse como ciudadano, tratan de lograr una condición de mayor autonomía por medio de la independencia emocional con sus padres y otros adultos.

El grupo de pares ejerce un desplazamiento sobre la hegemonía socializadora de la familia y la escuela, esto adquiere sentido al entender que entre los iguales, se comparten sensibilidades que son ajenas e incomprensibles para el mundo adulto y que para los adolescentes son el centro de su espacio vital.

La creación de amistades les otorga un patrón de conducta social de gran importancia, ya que al pensar que sus padres no entienden sus problemas y que sus profesores no tienen tiempo para auxiliarlos en cuestiones ajenas a la enseñanza, por lo general se dirigen a sus compañeros en busca de consejo y ayuda. Experimentan preocupaciones, ansiedades y frustraciones, necesitando del apoyo de los adultos y no sólo de sus iguales, para estar satisfechos y transformar sus pautas sociales como más les convenga.

Todo esto denota la emotividad presente en la vida adolescente, cuya peculiaridad será abordada a continuación.

3.1.3 Características emocionales

Dentro de una misma sociedad, el momento histórico, la zona geográfica, la cultura y religión son aspectos que condicionan las particularidades de la transformación hacia la edad adulta.

Al respecto, Adrián y Rangel (2007), declaran que los individuos se diferencian en sus experiencias, potencialidades y recursos, pero también en la dimensión emocional, que a pesar de ser poco mencionada, da una muestra puntual y significativa del cómo se encuentran y hacia dónde van los jóvenes.

Por ejemplo, no es lo mismo afrontar la formación de la identidad personal en este periodo desde una autoimagen previa negativa que desde una positiva, de igual modo en el grado de apoyo social y familiar para realizar tareas que impliquen el desarrollo de la independencia emocional ante la resolución de problemas, o en situaciones escolares y de relaciones interpersonales donde la automotivación, expresión y regulación correcta del sentir otorgan resultados favorables. Por consiguiente, es la conjunción de todos esos factores incluyendo y ponderando lo emocional, lo que perfila la realidad inmediata de cada adolescente, más allá de las características generales de la etapa.

Al hablar del desarrollo afectivo de los adolescentes, debe partirse de que sus emociones dependen de la satisfacción de sus necesidades (ampliar sus relaciones con ambos sexos, sentir que son tomados en cuenta por los demás, poner en práctica sus ideas, disfrutar de actividades recreativas saludables, pensar en su futuro, etc.), mismas que cambian continuamente por la variedad de situaciones y experiencias que viven. De la satisfacción de éstas y muchas otras, dependerán sus sentimientos y emociones, ya que determinan los estados de ánimo y afectos que en ellos se desarrollan. Se ha observado que dichos estados establecen la tonalidad de sus demás vivencias.

La agudeza intelectual combinada con la cuestión hormonal, cambian la sensibilidad del adolescente, por lo que ya no sentirá las cosas de la misma manera que en su niñez, teniendo que aprender a identificar y controlar nuevas emociones.

Aparece la atracción por el género opuesto y el establecimiento de relaciones de pareja les abre espacios para aprendizajes y vivencias desconocidas, pertenecer a un grupo de iguales es otra necesidad que surge, en esta convivencia adquieren experiencia a través del intercambio. También se presentan conflictos humanos que causarán la integración de nuevas respuestas, tanto de defensa como de aceptación, que utilizarán durante muchos años (Robles Garibay, 2004).

Hurlock (2001), establece emociones comunes en la adolescencia, tales como: miedo, ira y algunas otras como preocupación, ansiedad, frustración y curiosidad. Los adolescentes amplían poco a poco su repertorio emocional, que les puede permitir la identificación de diferentes estados emocionales en sí mismos y en los demás, desarrollando paulatinamente la capacidad para actuar de manera más autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y emociones.

En la adolescencia las emociones se intensifican, en especial si se experimentan con mayor fuerza y persistencia de lo habitual, caer en el extremo es algo recurrente, por ejemplo, un adolescente puede estar profundamente deprimido en un momento de severa autocrítica o sentir una gran admiración hacia sí mismo cuando sobresale en una labor importante para él y para los demás. Estas manifestaciones pueden ocasionar problemas personales como hábitos nerviosos y alimenticios e incluso en las relaciones que se establecen, derivando en peleas.

El aumento de la emocionalidad negativa y la variabilidad del comportamiento adolescente se han relacionado en distintos estudios con los cambios hormonales en el periodo. Niveles elevados de andrógenos se asocian a conductas violentas e impulsivas, mientras que existen algunos indicios que relacionan niveles elevados de estrógenos con depresión. Pero el efecto de las hormonas, considerado aisladamente, no es suficiente para dar cuenta del comportamiento adolescente, sino que son dependientes de la mediación ejercida por los procesos emocionales personales y grupales que viven (Adrián, y Rangel, 2007).

Esta condición se relaciona con una mayor vulnerabilidad general en la adolescencia, teniendo gran probabilidad de mantener hábitos de salud dañinos, de padecer depresión, relaciones sexuales tempranas, así como niveles educativos y ocupacionales más bajos. Al parecer, el poco desarrollo emocional que presentan incide directamente en ellos, dejándolos a merced y con la posibilidad de sufrir efectos nocivos a largo plazo. La combinación entre “inmadurez” social y cognitiva, aunados a un creciente desarrollo físico, no deben ser vistos como las únicas determinantes, pues limita el hecho de reconocer el vínculo con las emociones del individuo.

Se manifiesta una modificación en los vínculos establecidos hasta ese momento con los padres, conduciendo al adolescente a buscar relaciones amorosas fuera del ámbito familiar, estando impulsado por un deseo de independencia, de índole afectiva, que supone romper los lazos de dependencia anteriores. Durante dicho proceso se puede experimentar comportamientos como la identificación con artistas o deportistas, inestabilidad emocional en las relaciones interpersonales, contradicciones en los pensamientos, cambios en el humor e inconformismo. En efecto, se tiene que ir construyendo una noción de identidad personal que implica la continuidad de lo emocional frente a los cambios del ambiente y del crecimiento individual (Adrián y Rangel, 2007).

Pero tal parece que en cuanto al presente hedonismo de emociones, sentimientos, sensibilidades y pasiones de los adolescentes, la escuela intenta llevar a sus alumnos a un estado de asepsia afectiva, a una neutralización de sus emociones. Básicamente controla el cuerpo, la risa, el humor, las expresiones amorosas, y rechaza lo que no comprende, así como las nuevas ideas de sus alumnos o maestros, dándose un choque temporal entre ella y los adolescentes, evidenciado fundamentalmente a través de la indiferencia e incompreensión por parte de ambos.

El adolescente es, entonces, la integralidad de lo cognitivo, social y emocional, que demanda un proceso educativo en el que estas dimensiones, no sólo se trabajen, sino que se busque su vinculación en la construcción de explicaciones y el desarrollo de prácticas.

Motivo para actuar desde la pedagogía con todo el peso didáctico que eso requiere, siendo imprescindible manifestar el entendimiento que se tiene de estos conceptos, perfilando así el trayecto de esta propuesta.

3.2 Postura pedagógica y didáctica.

A través del tiempo, se han generado innumerables ideas y puntos de vista acerca de la pedagogía, siendo fundamento para las investigaciones actuales, dando la pauta para el desarrollo de proyectos educativos, convirtiéndose en tema de discusión dentro del mundo académico.

Pero cualquiera que sea la concepción que se adopte (disciplina, estudio, conjunto de normas, entre otras), su vigencia y sentido recaen sin discusión en ese hecho, proceso o actividad que lleva por nombre: educación, misma que también está plagada de significados.

En primera instancia, se debe diferenciar la ciencia del objeto de estudio, en este caso la pedagogía es la ciencia y la educación su objeto de estudio.

Profundizando en este cuestionamiento, la pedagogía “debe referirse siempre a la educación en todas sus formas y aspectos, y comprender tanto la reflexión como el conjunto de reglas que permitan, respectivamente, explicarla como hecho y encauzarla como actividad consciente” (Nassif, 1974, p.39).

Núñez Cubero (2008), comparte que pedagogía es la ciencia aplicada (tecnología) que se ocupa de la actividad educativa propiamente dicha desde el punto de vista de la normatividad de los procesos.

En este sentido, la pedagogía constituye un ámbito especializado de conocimientos teórico-prácticos dentro de la estructura conceptual de la teoría de la educación, desarrollando un campo de estudio e investigación que se ocupa del análisis e intervención sobre los factores involucrados en los procesos educativos, tanto en contexto escolares como fuera de él, ofreciendo principios de acción que permitan la operatividad en la toma de decisiones de educadores y formadores en su práctica profesional.

Así pues, se tiene que pedagogía es un término polisémico, lleno de múltiples formas de percibirlo, sobresaliendo como influencia y actividad intencional, pero al mismo tiempo, siendo una realidad en la vida del hombre y de su sociedad orientada a mejorar la educación, interviniendo a nivel teórico como práctico.

Es un campo que “demanda estudios, análisis, prácticas argumentativas, fundamentación rigurosa y coherente de los saberes y de los problemas que se han elegido y, en esa expresión argumentativa van en juego habilidades racionales complejas, que demandan habilidades intelectuales muy desarrolladas” (Pasillas Valdez, 2008, p.39).

Por su parte, se coincide en que la educación es “la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente, o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo” (Nassif, 1974, p. 11).

Nuevamente se hace referencia a que la educación, más que al intelecto, se dirige a la personalidad total del individuo, valiéndose de una influencia intencional y metódica que se centre sobre el alumno, haciendo del contenido a transmitir un medio para el desarrollo de todo el potencial de ese ser.

Después de las consideraciones previas, se puede manifestar que la pedagogía es el quehacer que comprende una serie de teorías, metodologías, enfoques, estrategias y técnicas que se vinculan en torno al proceso educativo, ya sea formal e informal, con la intención de comprenderlo para actuar efectiva y positivamente sobre él. Esta construcción en relación a la pedagogía es un punto importante, ya que se trata de articular las diversas dimensiones para conducir el currículo, considerando la forma en que los adolescentes van adquiriendo los elementos característicos, transformando el conocimiento y expresándose de acuerdo a la etapa, permitiendo comprender y apuntar al proceso de aprendizaje que se desea lograr. Evidentemente, en educación emocional tomar en cuenta a la población destinataria cobra sentido al enmarcar los comportamientos y actitudes que ellos tienen en situaciones de aprendizaje y que está directamente relacionado con lo que se tendrá que hacer para conseguir la formación de dichos sujetos, pasando así, a la gran importancia de la didáctica.

Una apreciación oportuna de didáctica es la de Alves de Mattos (1990), quien la coloca como el conjunto sistemático de normas, recursos y procedimientos específicos que se debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a los alumnos en el aprendizaje, contemplando los objetivos educativos.

Desde otra perspectiva, la didáctica es “una disciplina del campo educativo que tiene como objeto de trabajo dar pautas, normas y orientaciones, sugerir instrumentos para articular dos procesos muy diferentes entre sí: la enseñanza y el aprendizaje” (Pasillas Valdez, 2008, p. 39).

Didáctica es “una disciplina fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula, para planificar una reforma educativa y para entender el sentido de una innovación en la educación” (Díaz Barriga, Á., 2009, p. 53).

Se puede decir, partiendo de lo mencionado, que la didáctica es una disciplina que engloba medios, métodos y acciones del proceso educativo, que no queda limitada solo a la enseñanza sino que llega al aprendizaje, pero que, además, sale del espacio habitual que es el aula, siendo práctica y reflexión en su carácter epistémico.

Si bien es una disciplina que responde a un núcleo básico de preguntas con relación a la enseñanza, no se le puede considerar tan sólo como algo instrumental, pues también se relaciona con la formación del sujeto social y del ser humano.

Se entiende como una serie de preguntas sobre la formación, sobre la enseñanza, como el constructo que permite darle un significado a las propuestas en el campo de la educación, pero sobre todo, ofrece el elemento básico que da sentido y unidad a los momentos del proceso de aprendizaje, dirigiéndolo y convirtiéndolo en el objetivo, en efecto, se trata del método, mismo que se detallará a continuación.

Por eso, tras encausar a lo largo de varios párrafos, se pasará a la propuesta pedagógica diseñada, plasmada en el último capítulo que revelará una serie de componentes que lo configuran.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA PEDAGÓGICA.

4.1 El taller.

Siendo la propuesta pedagógica una construcción estratégica para atender un determinado problema educativo, que consiste en el diseño didáctico de situaciones de enseñanza y aprendizaje con una intencionalidad formativa, finalmente se dará a conocer la instrumentación didáctica, es decir, la concreción del proyecto, la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para dar seguimiento a lo anterior, las presentes líneas detallan la modalidad educativa elegida en la que se traduce y materializa esta propuesta: el taller.

En el lenguaje coloquial, la palabra taller indica un lugar donde se trabaja, se construye o se repara algo para ser utilizado, ejemplos de esto son los talleres mecánicos o de carpintería. En términos pedagógicos, el concepto tiene una aproximación a lo antes mencionado, pues en lo sustancial “se trata de una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (Ander-Egg, 1999, p. 14).

De acuerdo con esta característica, el taller otorga una posibilidad participativa y activa, resultando una alternativa ante la enseñanza centrada en la recepción de contenidos, ya que prioriza la utilización de métodos de apropiación del saber.

Mediante el taller, los alumnos “se ven estimulados a dar su aporte personal, crítico y creativo, partiendo de su propia realidad y transformándose en sujetos creadores de su propia experiencia y superando así la posición o rol tradicional de simples receptores de la educación” (Maya Betancourt, 1996, p. 16).

No se recibe solamente información, también se construye y participa activamente del aprendizaje.

El taller es una estrategia educativa para generar aprendizaje significativo tanto individual como colectivamente. Implica actitud, conocimientos y emociones en las personas al respecto de algo, ya sea problemas teóricos, prácticos o sociales.

Se aprende haciendo y en el hacer se resuelven cuestiones que transforman la realidad. Es importante que los participantes se comprometan en términos de participar, reflexionar y pensar, conjugando mente, emoción y comportamiento (Sosa Giraldo, 2002).

Abalos (2013) presenta al taller como una modalidad de trabajo grupal en el que se pueden utilizar herramientas técnicas, lúdicas, audiovisuales, etc. Estas se aplican con el objetivo de desplegar el proceso reflexivo, proponiendo un trabajo que no está centrado exclusivamente en la palabra. Los aprendizajes son individuales, pero eso no excluye el trabajo en grupo porque la reflexión se logra mejor al interactuar y conocer las ideas de los otros, es así como se construye el propio.

Ander-Egg (1999, p. 34), aporta que el aprendizaje dentro del taller, trata de integrar “en un mismo proceso la acción y la reflexión que se transforma en praxis, en cuanto ésta supone una práctica que suscita y enriquece los conocimientos teóricos”.

Otro punto a exponer es que el taller produce el conocimiento fundamentalmente en respuesta a preguntas, es decir, consiste en formular preguntas para desarrollar la actividad intelectual, emocional y social para un fin común. La pregunta en el taller ayuda a iniciar procesos interactivos de aprendizaje y solución de problemas, sin ella no habría dinamismo (Maya Betancourt, 1996).

Los talleres tienen que partir no sólo de los conocimientos y experiencias de los participantes, sino de una motivación, y para ello, se requiere planearlos dinámica y participativamente. Se debe guiar avanzando de lo más sencillo y cercano hasta lo más complejo, propiciando un buen clima de grupo sin sacrificar el fondo por la forma. La creación de un ambiente de confianza donde los sujetos se sientan animados y se fomente la participación será un factor ineludible para la efectividad y buen funcionamiento del taller.

Para cumplir sus objetivos, la mejor manera es alcanzarlos conjuntamente, aunque esto supone la acción personal de cada uno y no descarta que el aprovechamiento sea diferente en cada uno de los involucrados.

Reyes (1977), concibe al taller como una realidad integradora, compleja y reflexiva, donde se unen teoría y práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, teniendo relación con la realidad social y formando un equipo de trabajo dialógico en el que cada uno de los miembros puede aportar. Facilita una educación integral al ofrecer experiencias de vida que exigen la activación de lo cognitivo, emocional y social.

La puesta en marcha del taller sólo puede hacerse en torno a un proyecto de trabajo relacionado con algún aspecto de formación, en este caso competencias emocionales. Se necesita de un tiempo y espacio establecido, además de que las actividades a realizar tienen que estar vinculadas a conocimientos, o bien, a capacidades y habilidades que se han de adquirir para ejercer una labor específica.

La organización del taller depende del nivel en que se aplica, los destinatarios, el lugar para llevarse a cabo, el método a usar y lo que se quiere formar. Se busca coordinar todas las actividades para que los contenidos estén interrelacionados, se realicen las dinámicas, no se pierda tiempo, que los materiales se empleen adecuadamente, que los temas se desarrollen en su totalidad y que el grupo responda de buena forma. Para ello se pueden hacer secuencias didácticas, que son una serie ordenada y articulada de actividades de enseñanza y aprendizaje que conforman una modalidad educativa (Zabala, 2002).

Las secuencias demandan que el estudiante realice acciones que vinculen sus experiencias previas con la información sobre un objeto de conocimiento a raíz de alguna interrogante. Implican progresión, o sea, un ordenamiento en el tiempo, así es como dan sentido, significado y continuidad al proceso educativo.

Ya en la evaluación del taller, se recaba información para emitir un juicio de valor sobre algún aspecto, todo con la intención de tomar decisiones. Se hace al final de cada proceso y permite comprobar si los objetivos se lograron o en qué forma se consiguieron. Las aplicaciones más recurrentes es la autoevaluación en donde cada individuo hace una interpretación de su labor y la coevaluación, la cual pone al facilitador como el encargado de emitir una opinión sobre el trabajo de los participantes (Sosa Giraldo, 2002).

El ser humano aprende como una totalidad integrada, el aprendizaje no es sólo un acto intelectual, sino también emocional y social. En buena medida, esto puede lograrse con el taller por el proceso formativo que ofrece, siendo la vía idónea para desarrollar y perfeccionar conocimientos, habilidades o competencias que le permiten al alumno operar y cambiarse a sí mismo.

“El taller permite el aprendizaje y desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades y se construye en grupo, teniendo como propósito, transformar la realidad y a sí mismo” (Sosa Giraldo, 2002, p. 16).

Conocer lo que se ha hecho en educación emocional y los elementos claves en una propuesta de esta índole antes de adentrarse con el método seleccionado para el taller, perfilará este trabajo brindándole un crédito adicional.

4.2 Detalles en educación emocional.

Cuando se es emocionalmente educado, es posible manejar situaciones emocionales complicadas que a menudo conducirían a conflictos o peleas, de ahí su importancia como una forma de minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones, además de contemplar que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, ni tampoco garantiza la satisfacción en las relaciones personales, haciéndose necesaria la interacción emocional en el ámbito educativo.

La adolescencia puede ser sinónimo de inestabilidad emocional, en esta edad, los jóvenes “pasan súbitamente de la desesperación a la euforia, del enamoramiento a la culpa, del aburrimiento a la excitación. Las emociones están en constante cambio y si no se les ayuda a regularlas, las conductas pueden resultar impulsivas y descontroladas” (López Cassá, 2012, p.54).

Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri (2007), muestran que mediante la aplicación de programas de educación emocional, los alumnos no sólo amplían su vocabulario emocional, sino que aprenden a emplear estrategias para afrontar situaciones emocionalmente difíciles, alcanzando la autorregulación, resultando benéfico para su contexto escolar, familiar y social, transfiriendo las competencias emocionales más allá del ámbito académico.

Evidencia contundente de ello son las iniciativas y acciones que se llevan a cabo en distintas partes del mundo en materia educativa, mismas que sobrepasan el simple discurso, robando la atención de la política educativa y que son ejemplo para el resto de las comunidades escolares, demostrando que las emociones son el presente y futuro. En concreto, Extremera y Fernández-Berrocal (2003), establecen que se han desarrollado programas psicopedagógicos a través de organizaciones dirigidas al fomento explícito del aprendizaje social, emocional y académico en diferentes países.

En Estados Unidos se ha propuesto como objetivo educativo indispensable el aprendizaje de las habilidades emocionales, sociales y prácticas para asegurar un desarrollo saludable en la adolescencia y durante todo el curso de la vida. España también aparece en el mapa por sus programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo, que educan al alumno en una serie de capacidades elementales y necesarias para el bienestar individual y la convivencia humana como son las habilidades sociales, de autocontrol, asertividad, empatía, manejo del estrés, autoestima, resolución de conflictos, etc. Ambos casos son los más fructíferos, llevando varios años consiguiendo resultados prometedores con este tipo de acciones educativas en aspectos como la reducción del consumo de sustancias adictivas y el descenso de comportamientos agresivos y hostiles en clase, mejor afrontamiento de los estresores relacionados con el proceso de escolarización, así como más comportamientos prosociales y menor porcentaje de conductas autodestructivas y antisociales.

Es interesante resaltar que aquellas escuelas que se benefician de este tipo de programas, muestran una disminución del número de alumnos que abandona sus estudios, así como un incremento en el promedio de asistencia a clase.

Más pruebas a favor es un estudio realizado por Valdez Sierra, Pérez Sánchez y Beltrán Llera (2010), donde se indica que los adolescentes denominados “talentosos” tienen una IE superior a la de los llamados “no talentosos”, apareciendo diferencias significativas en el manejo del estrés.

Asimismo, Trujillo Flores y Rivas Tovar (2005), exponen que en educación, las investigaciones sobre IE van desde trabajos sobre la identificación de emociones hasta la regulación emocional en situaciones de estrés, encontrándose relación con una facilidad en el pensamiento y la empatía.

La educación emocional se puede percibir en múltiples situaciones, desde una comunicación efectiva y afectiva, la resolución de conflictos, el tomar buenas decisiones, la prevención de conductas riesgosas, hasta una mejor autoestima, rendimiento académico satisfactorio o estar motivado, todo de cara a posibilitar un mayor bienestar personal que redundará en un mayor bienestar social. Como el estudio serio que es, en educación emocional existen precisiones que tienen que considerarse para disminuir el riesgo de cometer errores y procurar buenos resultados.

La base teórica que debe estar presente en un curso o propuesta de educación emocional, con diversos niveles de profundización en función de los destinatarios es: el conocimiento de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y de la inteligencia emocional, el carácter preventivo de las emociones, relación entre emoción y salud, emoción y motivación, emoción y bienestar e incluso las aportaciones recientes como el caso de las neurociencias. Es así como podrá dársele solidez y formalidad, pero no es sólo eso, sino que debe haber la presencia y correcto desarrollo de más factores (Bisquerra, 2003).

Los contenidos por ejemplo, pueden variar según la población, su nivel educativo o madurez personal, pero en general hacen referencia a dominar el marco conceptual de las emociones, que incluiría el concepto de emoción, cómo se produce, las emociones básicas y derivadas, la naturaleza de la inteligencia emocional y por supuesto, las competencias emocionales, su importancia y aplicaciones.

Para una mayor exactitud, Bisquerra (2000), propone que los contenidos o temas a desarrollar en el currículo o en alguna propuesta de educación emocional sean: concepto de emoción y sus componentes, emociones básicas (ira, miedo, tristeza y alegría), tipos de emoción (positivas y negativas), inteligencia emocional, educación emocional y las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades de vida y bienestar) en ese orden.

Criterios a tomar en cuenta en la selección de contenidos son: la adecuación con el nivel educativo de los alumnos, su aplicación a todo el grupo y que favorezcan procesos de reflexión sobre las propias emociones así como las de los demás.

Retomando a Bisquerra (2000), no se podría ignorar a la evaluación, que es aquí un aspecto intrínseco, por eso, se debe dar a conocer los instrumentos y estrategias para evaluar el programa o propuesta a realizar. Este autor añade que los trabajos de educación emocional tienen que evaluarse en proceso y en producto. El proceso con las emociones es complicado pues como en toda medición se debe procurar utilizar algún instrumento con alta fiabilidad.

Toda acción en educación emocional se evalúa para optimizarse y constatar sus resultados. Las emociones son subjetivas y por tanto difíciles de medir, por lo que dicha medición debe fundamentarse sobre una teoría de las emociones.

Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez (2000), argumentan que mediante la evaluación de los componentes de la emoción (neurofisiológico, conductual y cognitivo) es posible acercarse y conocer los avances que tienen los participantes en cuestión.

Las mediciones del componente neurofisiológico de las emociones toman como indicadores diversas características como la tasa cardíaca, temperatura de la piel, el ritmo respiratorio, etc. A un nivel más sofisticado se utilizan registros electromiográficos (por ejemplo faciales). Otras variables neurofisiológicas y neuroquímicas se utilizan en psicoendocrinología y psicofarmacología (por ejemplo: niveles de serotonina, adrenalina y dopamina en relación con trastornos del estado de ánimo). Las nuevas tecnologías están aportando instrumentos como la TEP (Tomografía por Emisión de Positrones), la IRMF (Imagen por Resonancia Magnética Funcional) y la MEG (Magnetoencefalografía). Empero, todo este instrumental se aparta bastante de lo que se utiliza habitualmente en educación emocional.

Entre las técnicas utilizadas en la medición del componente conductual o comportamental de las emociones están la filmación en video. La clave para intuir las emociones consiste en la comunicación no verbal (tono de voz, expresión facial, movimiento corporal, etc.).

Apreciar los comportamientos es importante para la evaluación de programas de educación emocional, ya que aproxima a la evaluación de la competencia emocional adquirida por el sujeto.

La medida del componente cognitivo de las emociones es el que predomina en las propuestas cuando de evaluación se trata, basándose en la vivencia experimentada por los individuos, los instrumentos que se recomiendan son los cuestionarios, escalas de actitud, los autoinformes y la observación sistemática. Conviene que dichos instrumentos contengan los aspectos: conocimientos, competencias y estados emocionales (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, 2000).

Extremera y Fernández-Berrocal (2003), apuntan que en investigación educativa se emplean tres procedimientos de evaluación de la IE.

En el primero, los instrumentos están compuestos por enunciados verbales cortos en los que el alumno se evalúa mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales, informando si pueden percibir, discriminar y controlar sus emociones. El segundo consiste en instrumentos basados en la observación externa, solicitando la evaluación por parte de los compañeros de clase o el profesor para saber cómo el alumno es percibido con respecto a su interacción con el resto o su manera de resolver los conflictos en el aula. Para el tercero, se evalúa cómo un estudiante resuelve determinados problemas emocionales comparando sus respuestas con criterios predeterminados y objetivos. Por ejemplo, si se evaluara la percepción emocional tendría que revisarse si el adolescente es capaz de reconocer emociones en ciertas expresiones faciales o mediante la presentación de un conflicto interpersonal, valorando el manejo emocional de la estrategia utilizada para resolverlo.

Sin embargo, la dificultad para evaluar las emociones radica en que no se dispone de modelos universales plenamente satisfactorios para aplicarse en educación emocional. La tendencia apunta hacia una complementariedad metodológica que aporte evidencias cuantitativas y cualitativas sobre todo, lo cual implica utilizar estrategias basadas en la observación, entrevistas, análisis de documentos, etc.

Por otra parte, Bisquerra (2003), enfatiza que la educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica, con la intención de favorecer al desarrollo de competencias emocionales, esto quiere decir que debe buscarse un método que reúna el aspecto práctico del aprendizaje, sin perder de vista la reflexión que debe darse con respecto a las emociones.

Esta tarea requiere de un conocimiento didáctico, metodológico y de una claridad marcada de lo que se pretende hacer, para encontrar la relación y adecuación del método con la parte central de la propuesta (emociones y competencias emocionales), pensando en lo más eficaz para conseguir los objetivos deseados.

4.3 El método didáctico.

Didáctica no es sinónimo de metodología. La metodología estudia el “método en sí” y como tal, es sólo una parte de la didáctica. Cuando se tiene un objetivo y se intenta llegar a él, se dirige la actividad y recursos disponibles siguiendo un orden determinado, actuando de manera calculada. Cada paso y movimiento está relacionado con el fin, y tiene su razón de ser.

Alves de Mattos (1990, p. 81), sostiene que método “es poner en relación, de manera práctica, pero inteligente, los medios y procedimientos con los objetivos o resultados propuestos”.

El método fusiona todos los recursos humanos y materiales disponibles para alcanzar los objetivos de forma rápida, segura y efectiva.

Un método didáctico dirige el aprendizaje de los alumnos hacia resultados previstos, haciendo que aprendan un contenido de la mejor manera posible dentro de las condiciones en que se desarrolla la enseñanza, aprovechando el tiempo, las circunstancias y materiales presentes, de modo que se hagan más aptos para la vida. Todo método didáctico busca realizar objetivos educativos claramente concebidos, teniendo significación y validez sólo en función de dichos objetivos que los alumnos tienen que conquistar (Alves de Mattos, 1999).

Se procura adecuar los contenidos a la capacidad y a las limitaciones de los alumnos a quienes se aplica, así como una orientación concreta para que aprendan eficazmente todo lo que se necesite y tenga que aprender.

Es práctico y funcional, dando indicadores útiles de los avances en el saber, la actitud y la conducta, llegando a crear buenos hábitos que mejoran la personalidad.

En el método didáctico se conjugan armoniosamente por medio de secuencias: actividades, técnicas y procedimientos para que los sujetos aprendan. Se manifiesta en todo el proceso desde el inicio hasta el final (Alves de Mattos, 1999).

La relevancia del método en la enseñanza y el aprendizaje es inobjetable, un contenido, asignatura o tema en sí mismo es inerte para producir aprendizaje, es simplemente una fuerza potencial, pero si se le acompaña de un método, se vuelve productiva, dinámica, inspiradora y abre nuevas perspectivas.

Por eso, al indagar se determinó combinar dos métodos que a continuación se enuncian. El método socioafectivo reúne la transmisión de información y la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud que favorezca el aprendizaje, privilegiando la confianza y comunicación, permitiendo la cooperación al momento de abordar un contenido o tema (Cascón Soriano y Papadimitriou Cámara, 2005).

Este método permite que cada persona que forma parte del grupo, viva una situación, la sienta, la reflexione y sea capaz de comunicar la emoción que le ha producido. Toma en cuenta el aspecto emocional por creer que marca una postura y percepción de los contenidos. En el pensar y el hacer se generan emociones, valiendo la pena considerarlo ya que influirá en la calidad del aprendizaje.

Propicia también la creación de una atmosfera afectiva que promueve el autoconocimiento y el conocimiento de los otros, además de la autoestima. Apoya el aprendizaje a partir de las experiencias y conocimientos previos.

Cascón Soriano y Papadimitriou Cámara (2005), comparten que el método socioafectivo es lúdico y participativo, donde se fomenta la reflexión y motivación que desarrollan una buena actitud y comportamiento, surgiendo un compromiso personal y transformador. Las dinámicas son flexibles y se pueden adaptar al tipo de circunstancia que se presente, cuidando el ritmo que van marcando los participantes.

Dentro del método socioafectivo, el juego es un protagonista que sustenta las bases de la formación. Generalmente se ha recurrido al juego como una forma de “pasar el rato” o para combatir el aburrimiento, pero, los juegos son los medios que generan experiencia de grupo y proveen a cada individuo las habilidades para llegar al aprendizaje y así alcanzar objetivos. Implica colaborar y participar, no descalificar a los demás, respetando las diferencias y tomándolas como una fuente de retroalimentación mutua.

La evaluación que se realiza es al término de las actividades, esto ayuda a estructurar lo vivido, lo más recomendable es la plática grupal o algún escrito personal expresando cómo se sintieron consigo mismo y con los demás. El facilitador mediante la observación podrá valorar los cambios de actividad y las emociones manifestadas (Cascón Soriano y Papadimitriou Cámara, 2005).

Pero debido al poco desarrollo del método, se ha decidido complementarlo con otro que de igual forma conduzca a los terrenos de lo emocional, el más idóneo por coincidir en ciertos elementos es el método Socrático. Juntos, se harán más fuertes el uno al otro otorgando mayor seguridad y credibilidad metodológica.

En el método Socrático se hace presente con claridad el valor educativo de la filosofía ligado a la vida política y social. El punto de partida es siempre un cuestionamiento de gran importancia, directamente relacionado con algún tema de la vida cotidiana en el que está en juego el sentido de la propia vida.

García Moriyón (2010), destaca que acercarse a la cuestión como un problema desde algo que se sabe y recurrir a la pregunta provocadora para hacer ver a las personas que deben abrirse para poder explorar aún más de lo que conocían es fundamental. La pregunta es el eje medular que activa el pensamiento e intercambio sobre los diferentes asuntos que se plantean como tarea, para mejorar las competencias necesarias para la vida, entre ellas las emocionales.

El pensamiento surge ante un enigma, una interrogante, solamente se puede valorar y apropiarse de una respuesta cuando se comprende lo que se intenta esclarecer. La utilización de este recurso es continua y sirve para situar al alumnado ante una situación, temática o problema que se quiere resolver, tratar, discutir o aprender (Ingala Gómez, 2015).

Se trata de un trabajo de acompañamiento con el otro para dar paso a la mayéutica, gracias a la cual van aflorando con mayor rigor conceptual los conocimientos que en parte se poseían y los que son resultado de la construcción intersubjetiva.

No necesariamente debe llegarse al hallazgo de una respuesta definitiva, también puede darse una reformulación del problema, el descubrimiento de un nuevo aspecto que no se tenía contemplado, la incorporación de un argumento o la aclaración conceptual, poniéndose en práctica en este proceso de diálogo. Es innegable el compromiso que establece con la reflexión, sobre la que se aspira a cimentar una vida de sabiduría.

Con lo anterior se reconoce que una pregunta da pauta a una reflexión, tomándose en cuenta diferentes opiniones que serán aclaradas, sometidas a una argumentación que fructifica en una respuesta o aprendizaje. Esta práctica se centra en la clarificación de los supuestos sobre los que poco se reflexiona por más que estén presentes en el día a día, trayendo consecuencias significativas para la acción pedagógica. El peso recae sobre el aprendizaje que es comprendido como una actividad en conjunto en la que se realiza un esfuerzo compartido en la búsqueda de la verdad (García Moriyón, 2010).

La finalidad es invitar a pensar por sí mismo al estudiante (ironía), a expresar sus ideas, a comprender temas específicos y analizar aprendizajes (mayéutica) que les sirvan en el ámbito escolar, familiar y social.

El trabajo de la persona al frente es acompañar, animar y corregir de ser necesario, sin cometer el error de abandonar a los alumnos, si bien existe la pretensión de que ellos logren un proceso individual, el resultado será gracias a la correcta articulación de todo y de todos. Empezar por preguntar algunas cuestiones casi evidentes para que se animen a contestar, puede ayudar a que se aventuren a dar respuestas a aquello que requiera una interpretación más sólida (Ingala Gómez, 2015).

No consiste en transmitir sino en facilitar con el ánimo de provocar cierto nivel de reflexión y una buena comprensión obteniendo un crecimiento personal y social.

Pero este ejercicio carecería de sentido si no va acompañado de lo afectivo, implicando como condición necesaria emociones que exige desarrollar y tener durante la discusión filosófica. Curiosidad, amabilidad y confianza son algunas.

Lo esencial del método Socrático es “establecer una continuidad entre la conversación, la lectura, la escritura y el pensamiento” (García Moriyón, 2010, p.33). Separarlos o reducirlo a una sola de las actividades atentaría contra el aprendizaje, mientras que su conjunción en un grupo garantiza esa continuidad.

Este método promueve la autoconfianza, no busca la repetición de lo escuchado o leído, se incentiva la emotividad y expresión.

Al unir el método socioafectivo con el método Socrático, recuperando de cada uno las partes nodales, se llega a un método más rico y profundo que responde al sentido mismo de un taller, reuniendo lo teórico, práctico y emotivo, pasando del conocimiento estimulado por la pregunta, a la acción y vivencia de los sujetos, sintiendo en todo momento para después reflexionar y así llegar al aprendizaje, cambio de actitud y comportamiento o a la consagración de una competencia, derivando en una formación que en este caso está encaminada al fortalecimiento de las competencias emocionales de los adolescentes de bachillerato, la cual de acuerdo a lo aquí escrito será más fácil de alcanzar por medio de un taller de educación emocional. Las actividades contendrán a la pregunta en su estructura y la evaluación recaerá en cuestionarios fundamentados en las emociones, así como la realización de tareas específicas (individuales y colectivas) y la observación de cambios de actitud, comportamiento y participación.

En resumen, los pasos del método socioafectivo según Jares (1999) son:

- 1) Vivencia de una experiencia o situación que los individuos comparten como miembros de un grupo.
- 2) Análisis y reflexión de la vivencia, a través de las relaciones con los demás, la información y las emociones desplegadas para construir conocimiento y comprender las reacciones propias y ajenas (empatía).
- 3) Relacionar el aprendizaje conseguido a partir de la vivencia, con aspectos de la vida real.

Por su parte, el método socrático de acuerdo con García Norro (2015) sigue:

- 1) La ironía como una invitación al otro para tomar la iniciativa, planteando cuestiones (preguntas) y así se dé cuenta que no sabe, llevándolo a pensar.
- 2) La mayéutica como la reflexión y construcción del conocimiento a partir de las interrogantes, descubriendo en sí mismo la verdad, siendo aprendizaje.

Se debe recordar que para fines del trabajo, ambos métodos se enlazarán, adaptándolos creativamente en función del taller, no estando de forma fiel.

Para culminar se presentará el taller con sus correspondientes secuencias didácticas. Es así como este esfuerzo pretende aportar a la educación, particularmente al nivel medio superior, al trabajo con adolescentes, pero sobre todo queriendo que se tome en cuenta a la dimensión emocional en todos los ámbitos, pero especialmente en el educativo, más en el contexto escolar por ser la fuente desde donde se puede propagar el proceso hacia otros concretos. Servir de inspiración para que más propuestas innovadoras se lleven a cabo y se mejore lo hecho en otros niveles sería una gran satisfacción, así como el que diversos directivos u otro actor educativo decida o invite a aplicar el taller que aquí se ha diseñado en sus escuelas, tratando de dar un golpe de autoridad en la búsqueda de una auténtica educación integral.

4.4 Emocioligencia (Secuencias didácticas).

Este taller ha sido nombrado: “EMOCIOLIGENCIA”, resultado de la combinación entre la palabra “emoción” e “inteligencia”. La primera por ser el núcleo de la educación emocional y elemento vital en la vida, y la segunda, por tratarse de una cualidad propia del ser humano. Queriendo proyectar que las emociones pueden trabajarse porque forman parte de todos y cada uno de los individuos.

Por medio de esta propuesta se presenta un conjunto de actividades secuenciadas que responden a una educación emocional, valiéndose de los métodos previamente tratados.

Se dirige a los adolescentes estudiantes de bachillerato, siendo jóvenes de entre 15 y 18 años que se encuentran en una institución de nivel medio superior.

El objetivo que persigue el taller es:

“Fortalecer las competencias emocionales de los adolescentes a través de la educación emocional, para que su proceso de formación en bachillerato adquiera sentido, siendo provechoso para su porvenir y contribuyendo a su bienestar”.

Derivándose los siguientes objetivos particulares:

- Que los alumnos tengan conocimientos sobre las emociones y sus implicaciones.
- Que los alumnos identifiquen, expresen y manejen sus emociones y las de sus compañeros.
- Que los alumnos establezcan mejores relaciones interpersonales.
- Que los alumnos reflexionen sobre el uso y la influencia de sus emociones en su vida escolar.
- Que los alumnos enfrenten sus conflictos emocionales desarrollando la mejor estrategia para hacerlo.
- Que los alumnos comprendan la importancia y beneficio de las competencias emocionales, aplicándolas en sus diferentes contextos.

Con el fin de cumplirlos, el taller está planeado en 8 sesiones, para desarrollarse en una hora y cuarentaicinco minutos (1:45) cada una, con un día de diferencia entre sesión para una duración total de 14 horas distribuidas en 3 semanas, teniendo 3 sesiones en la primera, 3 en la segunda y 2 en la tercer semana.

El aula será el lugar asignado pero no el único, dependerá de la actividad a ejecutar. Se recomienda el espacio de tutoría para su aplicación y como posible responsable por la escuela al orientador, dada la relación de cercanía, con libertad de adaptarlo como mejor convenga.

EMOCIOLIGENCIA.

Sesión 1: “E” de emoción

Duración: 1 hora con 45 minutos

Tema: La emoción

Propósito: Conocer qué es la emoción y cómo se produce, experimentando ese proceso para crear un concepto propio.

| Momento | Actividades | Materiales | Evaluación | Duración |
|---------|--|--|--|----------|
| | Se iniciará dando la bienvenida a los jóvenes al taller “Emocioligencia”, repartiéndoles un recuadro para que escriban su nombre y puedan ser identificados. A continuación se les pedirá colocar las bancas alrededor formando un círculo, como hábito a desarrollarse (ver anexo 1). | <ul style="list-style-type: none"> - Posticks - Plumones | Buena actitud, reflejando el deseo de ser parte del taller. | 5 min. |
| Inicio | “La pasarela”: Posteriormente, se colocarán en 2 filas que se verán de frente, dejando un espacio en medio, formando un pasillo donde uno a uno desfilarán mientras cuentan una anécdota de su día anterior. Tras pasar el último, todos contestarán: ¿Qué sentiste? ¿Cómo lo sentiste? Y ¿Dónde lo sentiste? Sus respuestas reflejarán su emoción, dándoles la pauta para su reflexión y así fluir en las siguientes actividades. Enseguida se formarán 3 equipos, donde comentarán sobre: ¿Qué es lo que más te emociona? ¿Por qué crees que te emociona? ¿Qué tan seguido ocurre eso?, compartiendo lo escrito con sus compañeros y con ello facilitando su entrada a futuras cuestiones emocionales. | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas recicladas - Bolígrafos | <ul style="list-style-type: none"> - Se expresa sin dificultad. - Experimenta emociones. - Interactúa con todos. - Disposición por formar equipo. - Reflexiona sobre su vivencia. - Tiene una idea estructurada. | 20 min. |

| | | | | |
|------------|--|---|---|---------|
| Desarrollo | <p>Para dar seguimiento, escribirán su propio concepto de emoción además de formular una hipótesis del cómo se produce, revisando las similitudes y diferencias entre cada uno de los miembros. Deberán investigar en equipo esas cuestiones para tener mayor claridad, tendrán libertad de elegir el medio, por ejemplo, desde algún dispositivo móvil consultando alguna página web, un video explicativo, etc. En caso de no contar con una alternativa de búsqueda, el facilitador dispondrá de la bibliografía correspondiente de la que podrán basarse para hacerlo (ver anexo 2). Después, comprobarán sus hipótesis y checarán las coincidencias con su concepto para entre todos armar uno nuevo que darán a conocer a los otros equipos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas recicladas - Bolígrafos - Bibliografía - TIC | <ul style="list-style-type: none"> - Construye su concepto. - Realiza su hipótesis. - Comparte sus ideas. - Utiliza sus propios recursos para documentarse. - Confronta su conocimiento, articulando los nuevos. | 35 min. |
| | <p>Los alumnos pensarán en ejemplos de sus experiencias emocionales, distinguiendo las partes del proceso de producción, obedeciendo a un cómo y por qué se produjeron, utilizando los acontecimientos de los 3 días anteriores. Lo platicarán dentro de su equipo, elegirán los 2 ejemplos que consideren más claros para explicarlos al resto del grupo, recuperando las contribuciones de sus compañeros y sobre todo, los conocimientos y precisiones antes vistas en su consulta (bibliografía o fuente propia).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas recicladas - Bolígrafo | <ul style="list-style-type: none"> - Creatividad y claridad en los ejemplos. - Trabaja en equipo. - Incorpora los conocimientos adquiridos. | 15 min. |

| | | | | |
|--------|---|--|--|---------|
| Cierre | <p><i>“Juego de roles”</i>: El siguiente ejercicio a realizar será un collage emocional, es decir, colocarán recortes que consideren representan emociones o bien que se relacionan con su sentir o con alguna experiencia que han tenido, mismo que deberán explicar ante el resto de equipos.</p> <p>Al azar el facilitador escogerá a 4 personas de cada equipo y de forma secreta les asignará un rol, el cual desempeñarán durante toda la actividad sin decir nada a nadie.</p> <p>Los roles serán: participativo, problemático, flojo y animador.</p> <p>Cuando todos hayan pasado a presentar su trabajo, se les revelará lo ocurrido con los roles, para que compartan las dificultades que tuvieron y cómo las enfrentaron, así como las emociones que les causó.</p> <p>Los que fungieron algún rol también señalarán lo que sintieron desde esa postura, el trato que recibieron y las reacciones que percibieron en sus compañeros. Además de decir, cómo hubiesen sido con una persona que se comportará como ellos cuando estaban en su rol.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Revistas - Tijeras - Cartulinas - Pegamento - Plumones | <ul style="list-style-type: none"> - Desempeñaron su rol sin abandonarlo. - Lograron presentar el collage. - Superaron los inconvenientes. - Muestran sus emociones. | 20 min. |
|--------|---|--|--|---------|

| | | | | |
|--|--|---|---|----------------|
| | <p>Para terminar, cada uno pensará en una frase corta que describa su estado emocional (por ejemplo: tranquilidad), escribiéndola para después leerla al grupo.</p> <p>Como tarea final se les solicitará que de forma personal hagan un listado de emociones, de un lado colocando todas las que conocen y en el otro escribiendo aquellas que desea sentir o dejar de sentir en los próximos días. Teniendo el compromiso de hacer todo lo posible para conseguirlo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Bolígrafos | <ul style="list-style-type: none"> - Se dirige a los demás manifestando sus sensaciones aunque no sean agradables. - Conoce una amplia cantidad de emociones. - Sabe lo que quiere sentir o dejar de sentir. | <p>10 min.</p> |
| <p>Nota: El facilitador sólo intervendrá cuando se presenten dudas marcadas o para puntualizar aspectos específicos de los temas. Se le ofrece también un cuadro de observación para evaluar durante el proceso al grupo, mismo que usará sesión a sesión (ver anexo 3). Además, deberá llevar un portafolio de evidencias en el que guardará las listas y trabajos que se acumulen o entreguen los estudiantes, así como los registros de evaluación, para revisarlos al final del taller. Por último, los equipos o parejas que se conformen deberán ser siempre diferentes, con la intención de que todos puedan trabajar con todos por lo menos una vez. Como evaluación adicional, los alumnos llevarán un registro por escrito de las dificultades y avances que tengan para realizar las actividades, expresar sus emociones y relacionarse con los demás, desde esta sesión hasta la última, con la finalidad de desarrollar su autoconocimiento, notar su progreso y la efectividad de las secuencias.</p> | | | | |

Sesión 2: Dividiendo la emoción

Duración: 1 hora con 45 minutos

Tema: Componentes de la emoción

Propósito: Conocer los diferentes componentes de la emoción para aprender a distinguirlos cuando se presentan.

| Momento | Actividades | Materiales | Evaluación | Duración |
|----------------|---|---|---|-----------------|
| Inicio | Para comenzar, se verán 2 videos de diferentes bailes (ver anexo 4). Al terminar, los alumnos deberán contestar: ¿Qué sentiste? Lo que sentiste ¿Es una emoción o un sentimiento? ¿Cómo identificas cuando tienes una emoción? Intercambiarán sus respuestas y opiniones entre el grupo para abordar las preguntas también desde la perspectiva de los otros. | - Sala de medios - Hojas Blancas - Bolígrafos | Conoce y expresa su sentir, compartiendo su emoción con los demás. | 15 min. |
| Desarrollo | Posteriormente, deberán realizar una hipótesis sobre cuáles creen que son los componentes de la emoción, y cómo se manifiesta cada uno. Las comentarán entre ellos para descubrir el pensamiento de sus pares. Después, formarán 2 equipos, para indagar el tema y así entender cada componente y sus características, optando por la bibliografía con la que cuenta el facilitador (misma que servirá para que le establezca al grupo precisiones en la siguiente actividad), o bien a través de sus medios de búsqueda. Contrastarán sus hipótesis con lo investigado para así tener mayor claridad conceptual. | - Hojas blancas - Bolígrafos - Bibliografía (ver anexo 5) - TIC | - Realizan su hipótesis. - Confrontan su conocimiento. - Complementan sus ideas. - Utiliza sus propios recursos para documentarse. | 35 min. |

| | | | | |
|--|--|---|---|----------------|
| | <p><i>“¿Sentimiento = Emoción?”</i>: Se dividirá el pizarrón en 2, la palabra emoción de un lado y sentimiento (componente cognitivo) del otro. En conjunto los equipos anotarán las características que consideren posee cada una, para después colocar nombres de emociones y sentimientos, propiciando el intercambio de puntos de vista entre todos sobre si se trata de una emoción o de un sentimiento. El facilitador debe recalcar que los sentimientos son esas emociones conceptualizadas que determinan el estado de ánimo, por ejemplo, alegría es una emoción de la que puede resultar el sentimiento llamado amor.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Plumones | <ul style="list-style-type: none"> - Opina constantemente reflexionando el tema. - Aporta a su equipo. - Aplica sus aprendizajes haciendo conjeturas acertadas. - Distingue los términos. | <p>20 min.</p> |
| | <p><i>“Emojiones”</i>: Continuando, en una caja se depositarán papeles con nombres de emociones, al azar se selecciona a un participante por bando, quien con caras y gestos tratará de comunicar a los suyos la emoción que le toqué, gana quien acumule más aciertos. Al concluir, cada integrante pensará en los emojis que usa en sus redes sociales, especialmente aquellos que ocupa para expresar emociones, para después dibujar en una hoja sus propios emojis, compartiéndolos con su equipo, explicando lo que significan para ellos, las emociones que proyectan y en qué momento los aplicarían.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas recicladas - Bolígrafos - Una caja - Colores | <ul style="list-style-type: none"> - Se organiza e involucra. - Trabaja en equipo. - Se expresa de forma creativa. - Interpreta con facilidad. - Es original. | <p>15 min.</p> |

| | | | | |
|--------|--|--|--|---------|
| Cierre | <p><i>“El mundo de la vida”</i>: Como última actividad, en una hoja individualmente harán un círculo, dividiéndolo en las áreas de su vida que son más importantes para ellos, por ejemplo: familia, estudios, amistades, ocio, pareja, etc. Después le asignarán a cada una un número de acuerdo al total de áreas que coloquen, siendo la escala de valor. Si se ponen 5, se le pondrá el 1 a lo más importante y así sucesivamente hasta terminar. Finalizarán escribiendo de qué manera las emociones y sus componentes se hacen presentes en cada área y las diferentes acciones para mejorar en cada una, dialogándolo en sus equipos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Bolígrafos | <ul style="list-style-type: none"> - Encuentra un espacio para las emociones en su vida. - Tiene claras sus prioridades y necesidades, planteándose una ruta para trabajar sobre ellas. - Interactúa con su equipo. | 15 min. |
| | <p><i>“Diario de emociones”</i>: Antes de irse, se les dará a conocer que a partir de ese día deberán empezar un diario de emociones, que durará lo que resta de esa semana y toda la siguiente. Consiste en antes de dormir, repasar la jornada a nivel emocional, recordando cómo se sintieron y lo que han experimentado. Por ejemplo, sentirse triste y estar estresado. Se podrá añadir las cosas que se deben evitar y las que tienen que hacerse para mejorar su estado emocional. El diario se les solicitará en la sesión final.</p> | <p>Para el diario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno - Bolígrafo | <ul style="list-style-type: none"> - Se muestra conforme con la labor que tendrá que desempeñar. <p>Para el diario: Trabaja su autoconocimiento y regulación emocional.</p> | 5 min. |

Sesión 3: Mi MITA**Duración:** 1 hora con 45 minutos**Tema:** Emociones básicas**Propósito:** Conocer las emociones básicas, sus características y naturaleza para comprender que forman parte del ser humano.

| Momento | Actividades | Materiales | Evaluación | Duración |
|---------|---|---|---|----------|
| Inicio | <p>La sesión iniciará con el cortometraje: Alike (ver anexo 6).</p> <p>Cada uno contestará: ¿Qué sentiste y cómo lo sentiste? ¿Consideras que las emociones son parte de tu ser y por qué? Para ti, ¿Cuál es la importancia de las emociones? ¿Qué emociones detectaste en el video y cómo se relaciona con tus experiencias recientes de esas emociones?</p> <p>Se juntarán en parejas para comentar entre ambos sus respuestas.</p> | Salón de medios, o de lo contrario usar una computadora, bocinas y cañón | <ul style="list-style-type: none"> - Atiende al video. - Expresa sus emociones. - Argumenta de forma coherente sus respuestas. - Escucha a su compañero. - Comparte sus ideas. | 15 min. |
| | <p>Para continuar, cada par formulará su hipótesis sobre qué emociones son con las que cuenta todo ser humano desde que nace, cuáles creen que son esas emociones básicas y por qué han elegido esas.</p> <p>Las hipótesis serán conocidas por todas las parejas para que lo platiquen, hagan comparaciones y analicen en lo que concuerdan o discrepan.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Bolígrafos | <ul style="list-style-type: none"> - Realizan su hipótesis. - Trabajan en equipo. - Se ponen de acuerdo. - Interactúan con todos. | 10 min. |

| | | | | |
|------------|---|--|--|---------|
| Desarrollo | <p>Más tarde, se proyectará el tráiler de la película: “Intensamente” (ver anexo 7), donde se les pedirá elijan una de las emociones que aparecen, dando sólo 4 opciones (miedo, ira, tristeza o alegría). Después de ver el video dirán: ¿Cuándo fue la última vez que la sintió? y ¿Qué es lo que estaba ocurriendo? Con su pareja compararán sus respuestas e hipótesis en relación con el video y la referencia bibliográfica (ver anexo 8) de la que pueden partir. Si desean investigar más podrán hacerlo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Salón de medios - Hojas recicladas - Bolígrafos - Bibliografía - TIC | <ul style="list-style-type: none"> - No tiene problema para contestar las cuestiones. - Aprovecha los recursos dados, documentándose, redefiniendo sus ideas y manifestando sus dudas, demostrando su reflexión solucionando futuros ejercicios prácticos. | 35 min. |
| | <p>“Los globos”: Cada miembro recibirá 4 globos que representarán: miedo, ira, tristeza y alegría. Colocarán en cada uno la inicial de la emoción. Cerrando los ojos, comenzarán a inflarlos en ese orden, pensando mientras lo hacen en eso que les provoca esas emociones, imaginando que se liberan colocando esas sensaciones dentro del globo. Para alegría, lo harán pensando en que cada depósito de aire es una sonrisa. Abrirán los ojos y les harán un nudo. Al final, seguramente serán de distinto tamaño todos los globos, indicando el grado en que las viven. Se dará la opción de reventar los globos de miedo, ira y tristeza como un ejercicio catártico. Comentarán sus resultados entre sí.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Globos de colores - Plumones | <ul style="list-style-type: none"> - Sigue las indicaciones. - Se emociona mientras lo hace. - Se relaciona con los demás compartiendo sus alcances. | 20 min. |

| | | | | |
|---------------|--|--|---|----------------|
| | <p>Al ser la ira y el enojo las emociones que más causan conflictos, de forma individual atenderán a los cuestionamientos: ¿Cómo manejas tu enojo, tristeza y estrés? ¿Cómo expresas esas emociones a los demás? ¿Se percatan en el grupo cuando tú o algún compañero atraviesa una situación así?</p> <p><i>“Alerta emocional”</i>: Después de que en pareja intercambien sus respuestas, se hará del conocimiento de todos en el grupo que desde ese momento se implementará en el taller pero también para el resto de sus clases, una alerta emocional, que será una cartulina roja, misma que servirá de señal para anunciar que alguien se encuentra en situación de enojo, tristeza o estrés (ver anexo 9).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas recicladas - Bolígrafos <p>Para la alerta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartulina roja - Plumones - Cinta adhesiva | <ul style="list-style-type: none"> - Expresa de manera efectiva su enojo, tristeza y estrés. - Tiene una forma estructurada para manejar esas emociones. <p>Para la alerta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respetan y recurren a la alerta. - Ofrecen apoyo a quien lo necesita. - Saben lo que necesitan de los demás y lo piden. | <p>10 min.</p> |
| <p>Cierre</p> | <p>Cada alumno recibirá una escala de las emociones básicas. Las escalas les servirán para que se sitúen en el enunciado que más experimenten respecto a la emoción, como un referente para medirlas. Tras hacerlo, platicarán con su pareja qué harían para reducir sus niveles y reaccionar mejor, ampliando su criterio. El facilitador añadirá que una forma de no olvidar las emociones básicas es uniendo sus iniciales, ordenándolas para leerlas como MITA.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Escalas <p>(ver anexo 10)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Identifica su estado emocional, encontrándose en un nivel considerable. - Cuenta con estrategias para mejorar sus emociones. | <p>10 min.</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|---------------|
| | <p>Los alumnos deben aprender a interiorizar formas de expresarse y relacionarse con el mundo emocional, por ello se tiene que trabajar con un vocabulario que ayude a identificar y reconocer las propias emociones.</p> <p>Por esta razón, para terminar la sesión se les dará una lista de estados emocionales, que les servirá de base, teniendo la encomienda de conservarla y agregar más emociones conforme a sus vivencias, compartiéndolo con sus compañeros para nutrirse entre todos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Lista <p>(ver anexo 11)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Usa la lista para orientar y ubicar su sentir el resto de las sesiones. - Emplea un lenguaje afectivo adecuado. - Suma elementos a la lista intercambiando con los demás. | <p>5 min.</p> |
| <p>Nota: En adelante, las sesiones comenzarán preguntándoles cómo se sienten en ese día, para que lo compartan abiertamente, generando un pequeño diálogo de apertura.</p> | | | | |

Sesión 4: ¿Lo bueno y lo malo?

Duración: 1 hora con 45 minutos

Tema: Tipos de emociones

Propósito: Conocer los tipos de emociones y su aporte, para ubicarlas, separarlas y trabajarlas como se requiere.

| Momento | Actividades | Materiales | Evaluación | Duración |
|----------------|---|--|---|-----------------|
| Inicio | <p>Para abrir la sesión el facilitador mostrará una imagen al grupo (ver anexo 12). Los jóvenes tendrán que responder: ¿Qué sentiste y dónde lo sentiste? ¿Fue agradable o desagradable?</p> <p>Dialogarán entre ellos sobre las emociones que les causó.</p> <p>Después, se encontrarán con la siguiente interrogante: Si tuvieras que hacer una clasificación de tus emociones, ¿Cuál sería y por qué? En grupo, comentarán sus clasificaciones identificando sus semejanzas o contradicciones.</p> | <ul style="list-style-type: none">- Hojas recicladas- Bolígrafos | <ul style="list-style-type: none">- Externa su emoción.- Reflexiona su vivencia.- Hace una distinción novedosa y coherente, argumentando desde su sentir. | 25 min. |
| | <p>Como una forma de comprobar lo realizado, buscarán sobre los tipos de emociones, la guía que se les dará es que estas pueden dividirse en “positivas” y “negativas”. El facilitador como siempre ofrecerá la bibliografía que podrán usar si así lo deciden (ver anexo 13).</p> <p>Terminando, compartirán lo encontrado para juntos detallar las categorías establecidas de las emociones.</p> | <ul style="list-style-type: none">- Hojas recicladas- Bolígrafos- Bibliografía- TIC | <ul style="list-style-type: none">- Asimila los conocimientos empleándolos en su discurso.- Utiliza sus propios recursos para documentarse.- Interviene y comprende, resolviendo las tareas que se deriven. | 35 min. |

| | | | | |
|------------|--|--|--|---------|
| Desarrollo | <p>“<i>P vs N</i>”: Enseguida, cada participante recibirá una tarjeta verde y una roja. El facilitador contará con diversas imágenes que suscitarán emociones, mostrándolas una a una. Los alumnos levantarán la tarjeta verde si consideran que representa una emoción “positiva” y roja si se trata de una “negativa”. Se finalizará explicando que todas las emociones son positivas porque de cada una se puede obtener un beneficio.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas de color rojo y verde para hacer las tarjetas - Imágenes (ver anexo 14) | <ul style="list-style-type: none"> - Se involucran e interesan. - Se emocionan, analizando la situación, siendo críticos y argumentando sus decisiones. - Se expresan ante los demás. | 15 min. |
| | <p>“<i>Sin censura</i>”: Al ser la ira una de las emociones que más afectan, la trabajarán redactando en una hoja sin limitaciones, lo que les molesta de alguna persona, para después reflexionar: ¿Cómo me sentiría yo si alguien me dijera todo eso? ¿Cómo le transmito lo que siento al otro sin lastimarlo? En otra hoja intentarán expresarse desde el “yo” y no desde el tu”. Compartirán las dificultades que tuvieron con sus compañeros.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas recicladas - Bolígrafos | <ul style="list-style-type: none"> - Se sensibiliza y cambia su expresión. - Muestra comprensión por el otro. | 10 min. |
| | <p>Siguiendo con la ira, contestarán un pequeño cuestionario:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Me enojo con los demás cuando: 2) Cuando me enojo noto que mi cuerpo: 3) Cuando los demás me muestran su enojo me siento: 4) Para liberarme del enojo yo: | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas recicladas - Bolígrafos - Papel kraft | <ul style="list-style-type: none"> - Identifican lo que les molesta. - Reconocen sus reacciones. - Cuentan con maneras originales de manejar su enojo. | |

| | | | | |
|--------|--|--|--|---------|
| Cierre | <p>Platicarán sus respuestas para conjuntamente reflexionar y en un papel a modo de cartel llenar los espacios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las personas se enfadan cuando: - Para regular el enfado se puede: - Se puede ayudar a una persona enojada con: <p>El papel se pegará en el salón para que todos puedan verlo y guiarse.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Plumones - Cinta adhesiva | <ul style="list-style-type: none"> - Interactúan armónicamente. - Intercambian opiniones. - Establecen acuerdos. | 10 min. |
| | <p>Ya para cerrar, responderán las siguientes preguntas de carácter personal, comentándolo grupalmente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Qué emociones me provoca estar en la escuela? 2) Tengo un buen día en la escuela cuando: 3) Tengo un mal día en la escuela cuando: 4) Lo que me agrada de la escuela es: 5) Lo que me disgusta de la escuela es: 6) La relación con mis profesores y compañeros de clase es: 7) ¿Cómo puedo mejorar mi sentir en la escuela? | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas recicladas - Bolígrafos | <ul style="list-style-type: none"> - Disposición y fluidez para contestar. - Plasma sin dificultad su sentir, sabiendo lo que este lugar le genera, ocupando emociones en sus respuestas. - Tiene una estrategia o plan de acción para mejorar. | 10 min. |

Sesión 5: Potencia emocional

Duración: 1 hora con 45 minutos

Tema: Inteligencia emocional

Propósito: Conocer los aspectos de la inteligencia emocional para desarrollarlos y disfrutar de sus beneficios.

| Momento | Actividades | Materiales | Evaluación | Duración |
|------------|---|---|---|----------|
| Inicio | <i>“El guía”</i> : En el patio, se creará un circuito con obstáculos (bancas y torres de cuadernos), en parejas, uno de ellos se vendará los ojos para recorrer el circuito, mientras el otro será su guía situándose al final, desde donde dará instrucciones para tratar que su compañero llegue con él, después cambiarán de posición. Contestarán: ¿Qué sentiste? ¿Qué papel juegan las emociones en tu comportamiento? Compartirán sus respuestas y las emociones vividas en el rally. | - Cuadernos - Mobiliario - Paliacates | - Establecen una comunicación efectiva y se tienen confianza. - Completan el circuito. - Analizan las emociones y determinan su relación con su conducta. | 20 min. |
| Desarrollo | Enseguida, analizarán el uso que le dan a sus emociones y dónde se hacen más presentes, para contestar qué es la IE, comparando su constructo con las otras parejas. Ante la necesidad teórica derivada, lo investigarán usando sus recursos o la bibliografía (ver anexo 15), verificando sus ideas. | - Hojas recicladas - Bolígrafos - Bibliografía - TIC | - Comparten abiertamente su reflexión. - Buscan la información. - Confrontan su conocimiento. | 30 min. |
| | <i>“La telaraña”</i> : Todos se sentarán formando un gran círculo, al azar un alumno tomará una bola de estambre y comenzará exponiendo una idea sobre IE, dando su opinión, diciendo cómo lo entendió o manifestando alguna duda. | - Bola de estambre | - Coopera activamente. - Tiene ideas definidas pero busca ampliar su conocimiento. - Comparte su aprendizaje. | |

| | | | | |
|--------|---|---|--|---------|
| | Al acabar, lanzará la bola a algún compañero quedándose con un pedazo de estambre, quien la reciba hará lo mismo dándole seguimiento a lo expresado antes, así hasta terminar con todos los miembros. El resultado será una red, confirmando que todos están conectados, marcando la importancia de extender el contacto con los demás para mejorar el aprendizaje. | - También puede usarse hilo | - Establece buenas relaciones con los demás comentarios, complementándolos. - Muestra comprensión. | 20 min. |
| | <i>“Adivina quién”</i> : Cada alumno colocará en un papel 4 emociones que lo caracterizan y 3 rasgos personales que lo distinguen, por ejemplo: aficiones, pasatiempos, deporte favorito, comida, o evento significativo en su vida. Se revuelven los papeles y uno a uno se leerán para que el grupo diga de quién se trata, una vez dado el nombre correcto, opinarán qué emociones pudo incluir esa persona. Esto contribuye al conocimiento de sí mismo y de los demás. | - Hojas recicladas - Bolígrafos - Un recipiente | - Dialogan e interactúan. - Identifican las emociones propias y ajenas. - Entienden que son una combinación entre cómo se ven y cómo son vistos por los otros. | 15 min. |
| Cierre | <i>“El tren”</i> : Serán 2 equipos, se colocarán en fila, a la última persona de cada fila se le dará un aspecto de la IE, mismo que deberá transmitirle a su compañero de enfrente por medio de mímica, pasándola de persona en persona hasta llegar al primero quien dirá qué situación le tocó a su equipo. Finalizarán intercambiando impresiones y las emociones desatadas. | El uso de un espacio amplio | - Seriedad y creatividad para ejecutar la mímica. - Capta el mensaje y no lo distorsiona. | 20 min. |

Sesión 6: El top 5 ideal

Duración: 1 hora con 45 minutos

Tema: Competencias emocionales

Propósito: Conocer las competencias emocionales, sus implicaciones y aplicaciones en la vida, para fortalecerlas.

| Momento | Actividades | Materiales | Evaluación | Duración |
|----------------|--|--|---|-----------------|
| Inicio | <p>Como apertura de la sesión, el facilitador leerá en voz alta una historia (ver anexo 16). Pedirá que mientras escuchan cierren los ojos. Al terminar, deberán responder: ¿Qué sentiste? ¿A qué crees que se deba? ¿Te sentiste identificado?</p> <p>Los jóvenes mantendrán una ligera plática entre ellos sobre las emociones que les produjo la historia, para después centrarse en: ¿Qué papel tienen en tu vida las emociones? ¿Crees que se necesita de ciertas “habilidades” para vivir, expresar y emplear de mejor manera las emociones? ¿Por qué?</p> | <ul style="list-style-type: none">- Hojas blancas- Bolígrafos | <ul style="list-style-type: none">- Se emociona y lo expresa.- Genera un diálogo sobre su sentir.- Discurso argumentado. | 15 min. |
| Desarrollo | <p>Tiempo después, deberán contestar: ¿Cómo entiendes las competencias emocionales? Y realizar una hipótesis sobre cuáles piensa que son dichas competencias, intercambiando con el compañero de lado.</p> <p>Terminando, indagarán el tema a través de la bibliografía del facilitador (ver anexo 17), o por el medio que prefieran, comprobando o refutando su supuesto, para tener una explicación formal sobre las competencias emocionales y así tener claridad para su aprendizaje.</p> | <ul style="list-style-type: none">- Hojas recicladas- Bolígrafos- Bibliografía- TIC | <ul style="list-style-type: none">- Realiza su hipótesis.- Utiliza sus propios recursos para documentarse.- Se apropia del tema reflejándolo en las siguientes actividades. | 35 min. |

| | | | | |
|--|--|--|---|----------------|
| | <p><i>“Muévete en la dirección correcta”</i>: La base del comportamiento está en la emoción, son las emociones que se sienten o desean sentir las que mueven a actuar en un sentido o en otro. Se busca el placer y se evita el dolor, incluso cuando se toma una decisión “razonada”, al final es un impulso emocional el que hace elegir un razonamiento u otro porque produce más confianza y por lo tanto bienestar. Se entregará a cada quien una lectura que incluye unas preguntas. Después de responderlas, en grupo se platicarán las respuestas apuntando a resolver individualmente dos interrogantes más para comentarlas con su pareja: ¿Cómo tomar mejores decisiones para enfrentar situaciones que no me agradan? ¿Qué puedo hacer para motivarme? ¿Experimente emociones sólo con leer y por qué creo que pasó?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Bolígrafos - Lectura <p>(ver anexo 18)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Da respuestas que reflejan la reflexión sobre el contenido emocional presente en las acciones que se hacen. - Muestra claridad al saber lo que le motiva y lo que puede hacer para ir en la dirección deseada. | <p>20 min.</p> |
| | <p>Ya conociendo las competencias emocionales, posteriormente los alumnos atenderán un breve cuestionario que les ayudará a tener una mejor conciencia emocional: ¿Cómo me siento? ¿Qué nombre le daría a esta emoción? ¿Por qué me siento así? ¿Cómo lo expreso? ¿Esta emoción me ayuda en este momento? ¿Qué puedo hacer para mantenerla o cambiarla?</p> <p>De igual manera compartirán sus respuestas entre ellos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas recicladas - Bolígrafos | <ul style="list-style-type: none"> - Tiene conciencia de su emoción y la acepta. - Gestiona adecuadamente la emoción para sentirse mejor. - Es capaz de expresarlo a su compañero. | <p>10 min.</p> |

| | | | | |
|--------|--|--|--|---------|
| Cierre | <p>“<i>Sociodrama</i>”: Continuando, se formarán 5 equipos para representar las competencias emocionales a través de la actuación de los participantes.</p> <p>Tras asignarles su competencia, conversarán sobre cómo la han vivido y cómo la entienden, para elegir la experiencia de alguno y recrearla o construir una.</p> <p>Al término de cada presentación, el resto opinará al respecto indicando de qué otra forma podrían haberla abordado.</p> <p>Concluirán compartiendo si fueron vivencias las que actuaron.</p> | No se requiere de diálogos escritos ni mucho menos de vestuario. | <ul style="list-style-type: none"> - Se organizan sin dificultad. - Muestran su reflexión del tema basándose en situaciones o hechos de la vida real. - Relacionan sus aprendizajes. - Sus vivencias orientan su conocimiento. | 15 min. |
| | <p>Finalmente, se les aplicará un cuestionario sistematizado para saber qué tan sólidas están sus competencias emocionales (ver anexo 19).</p> | Papel y lápices | Disposición y fluidez para contestar. | 10 min. |

Sesión 7: Siento luego existo

Duración: 1 hora con 45 minutos

Tema: Competencias emocionales

Propósito: Identificar, expresar y manejar las emociones mediante su experimentación, relacionándose con los demás para reflexionarlas, ejercitando las competencias emocionales.

| Momento | Actividades | Materiales | Evaluación | Duración |
|---------|--|--|---|----------|
| Inicio | Dándole continuidad al tema, escucharán 3 canciones diferentes (ver anexo 20), y responderán para cada una: ¿Qué sentiste? ¿Qué reacciones te provoca? Sirviéndoles para la siguiente actividad. Inmediatamente, los participantes pensarán un género musical que les produzca una emoción agradable, incluyendo una canción que recomiendan. Armarán una playlist grupal. | <ul style="list-style-type: none">- Reproductor de música.- Bocinas o sala de medios. | <ul style="list-style-type: none">- Conecta su emoción.- Expresa los efectos que le causa la música.- Reflexiona sobre su vivencia. | 20 min. |
| | <i>“El espejo”</i> : En parejas, cada uno tendrá que proyectar las emociones que su compañero tuvo durante la reproducción de las canciones anteriores, reflejando también sus actitudes y comportamientos de los últimos días. Después de que ambos tengan su turno, dirán las verdaderas emociones que han experimentado para saber si concuerdan o si sus interpretaciones están alejadas de la realidad. Acabarán respondiendo: ¿Cómo puedo mejorar la identificación y expresión de mis emociones? ¿Cómo puedo mejorar mi percepción para reconocer las emociones de los demás? | <ul style="list-style-type: none">- Hojas recicladas- Bolígrafos | <ul style="list-style-type: none">- Identifica las emociones en los demás correctamente.- Comunica su sentir satisfactoriamente.- Desarrolla una estrategia para mejorar los aspectos involucrados. | 20 min. |

| | | | | |
|------------|--|---|--|---------|
| Desarrollo | <p><i>“Tu historia, mi historia”</i>: La actividad proporciona al alumno una comprensión del por qué el otro piensa o actúa de cierta manera para mejorar su relación con las personas. Se leerá una historia al grupo pidiéndoles se visualicen en ese escenario, imaginando que son el protagonista. Después de conocer la historia, los alumnos contestarán: ¿Qué emociones te provocó la historia? ¿Qué piensas de la reacción del maestro? ¿Qué reacción habrías tenido si fueras el maestro? ¿Qué reacción hubieses querido que tuvieran contigo si fueras Scott? ¿De qué forma crees que afectan los problemas emocionales tu vida personal y escolar? Compartirán con su pareja las respuestas.</p> <p>Cada uno relatará brevemente alguna situación que le haya afectado emocionalmente, incluyendo las reacciones que necesitaban tuvieron con ellos, intercambiándola con su compañero, quien deberá realiza el mismo ejercicio de pensar qué se trata de su historia, diciendo lo que él haría y cómo se sentiría en un caso así. Derivado de lo antes realizado, grupalmente se anotará en una lámina las emociones de una persona con problemas, así como las acciones para ayudarlas. Se pegará en el aula.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas recicladas - Bolígrafos - Cartulina - Plumones - Cinta adhesiva - Historia <p>(ver anexo 21)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Sus respuestas demuestran su empatía y capacidad para solucionar conflictos. - Escucha atentamente a su pareja de trabajo. - Recupera los aprendizajes aportando ideas al grupo. | 25 min. |
|------------|--|---|--|---------|

| | | | | |
|--------|---|---|---|---------|
| | <p>“Mi 3 de 3”: Dividirán una hoja en 3, la primera columna tendrá un recuerdo alegre de su vida, alguna experiencia agradable. La segunda el nombre de alguna persona que quieren y la tercera, un deseo de algo que les gustaría hacer en un futuro cercano. Pensarán en un color que represente a cada elemento que escribieron, tomando las hojas que correspondan al color. Recortarán un círculo de cada una, poniéndoles una señal para identificarlos, su tarea será pegarlos en un lugar donde puedan verlos diariamente. Poco a poco se entrenarán para generar bienestar y emociones positivas en su vida gracias al recuerdo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hojas recicladas - Bolígrafos - Hojas de colores - Plumones - Tijeras | <ul style="list-style-type: none"> - Facilidad para asociar sus emociones y recuerdos. - Tiene proyectos y metas definidas. - Comparte su sentir y lo que hizo con el grupo. | 20 min. |
| | <p>Posteriormente se les aplicará un cuestionario estandarizado sobre bienestar (ver anexo 22).</p> | Hojas recicladas | Disposición para contestar. | 15 min. |
| Cierre | <p>Para finalizar se les pedirá que realicen un video donde proyecten las competencias emocionales. Todos los miembros del grupo deben aparecer a cuadro en algún momento, la duración será de mínimo 7 minutos y máximo 10. La idea es que el cortometraje sea desarrollado en modo de historia. Este instrumento es versátil para evaluar diversas situaciones y evidenciar el avance de una o varias competencias. La entrega será la próxima sesión.</p> | <p>Para el video:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cámara de video o fotográfica - Celular | <p>Para el video:</p> <p>Echan mano de los aprendizajes para producir ideas creativas, interesantes y lógicas, retoman sus vivencias y las orientan, resultado de un trabajo en equipo.</p> | 5 min. |

Sesión 8: Mi vida emocional

Duración: 1 hora con 45 minutos

Tema: Competencias emocionales

Propósito: Descubrir las mejoras en términos de sentir, así como las experiencias emocionales vividas, reconociendo la importancia de las competencias emocionales para lograr el bienestar personal.

| Momento | Actividades | Materiales | Evaluación | Duración |
|---------|---|--|---|----------|
| Inicio | <p>“Te etiqueto”: Cada estudiante tendrá una tira de etiquetas usadas para colocar precios a productos, el número de etiquetas será el mismo que la cantidad de integrantes del grupo. En su asiento, dejarán una hoja para posteriormente recorrer todos los lugares, pegando una etiqueta en la hoja de cada compañero, diciéndole lo que aprecia, agradece, o admira de esa persona, a partir de su labor y desempeño en el taller. Al final todos recibirán etiquetas y comentarios. Se les sugiere que tras cada intervención cierren con un abrazo.</p> | <ul style="list-style-type: none">- Hojas recicladas- Etiquetas | <ul style="list-style-type: none">- Expresa sus emociones- Se relaciona y reconoce el valor de los demás. | 15 min. |
| | <p>Se entablará una charla grupal con motivo de revisar el portafolio de evidencias que contiene todo lo ocurrido en las sesiones (las hipótesis, todos los listados, las escalas, los diversos cuestionarios, el seguimiento dado en las actividades, etc.), además de checar su diario y dar tiempo para sus opiniones.</p> | <ul style="list-style-type: none">- El portafolio- Los diarios | <ul style="list-style-type: none">- Toma la iniciativa, adopta una buena actitud y se emociona, expresándolo claramente.- Progresó a lo largo de las sesiones. | 20 min. |

| | | | | |
|------------|---|--|--|---------|
| | Después, se verá su video, comentando todos los por menores de su proceso, las dificultades y todas las emociones desprendidas. | Sala de medios | Entregan un producto de calidad, sinónimo de esfuerzo colectivo. | 15 min. |
| Desarrollo | “ <i>Mi correspondencia</i> ”: Todos los alumnos harán una carta dirigida al facilitador, en donde plasmen su experiencia en el taller, el cómo se sintieron durante el transcurso de las sesiones, qué les parecieron las actividades, los conocimientos adquiridos y aprendizajes prácticos, cómo viven las emociones en la actualidad, dónde han aplicado las competencias emocionales y cómo les ha beneficiado, escribiendo también en qué medida esta experiencia ha mejorado su estancia y proceso de formación en el bachillerato. Quien lo decida, podrá abiertamente leer su carta ante el grupo. | - Hojas blancas - Bolígrafos | - Interioriza los conocimientos, adueñándose de ellos, exponiéndolos con exactitud. - Realiza la reflexión sobre la experiencia propuesta. - Tiene avances en su forma de sentir, haciendo de las competencias emocionales su principal herramienta. | 45 min. |
| Cierre | Llega el momento de la despedida, agradeciendo a los jóvenes por su participación, colaboración y dedicación. Se les pide que en una hoja coloquen las sugerencias y recomendaciones que tengan del taller, depositándolos en una especie de buzón. | - Hojas recicladas - Bolígrafos - Caja | Muestran conformidad y satisfacción, dando sugerencias constructivas. | 10 min. |

CONCLUSIONES.

El hombre es un ser social por naturaleza, que necesita interactuar y ser educado para encontrarse en un estado de equilibrio y bienestar, para su correcto andar en la vida y en la sociedad, siendo necesario entender a la educación como un fenómeno complejo por la cantidad y diversidad de factores, actores y funciones que la conforman, pero también como un proceso delicado por las poderosas fuerzas que intervienen y por las múltiples repercusiones y consecuencias que sus acciones y resultados generan. Es por ello que debe tenerse cuidado al elaborar propuestas que estén destinadas a mejorar, aportar o contribuir a algún aspecto en materia educativa.

La educación se ve y se verá afectada por la realidad de la sociedad que la envuelve, ya que no es una esfera desconectada del resto sino una forma de la vida social. Por tal razón, la pedagogía es inherente al ser humano, nutriéndose de los argumentos y explicaciones provenientes de lo civil y del Estado, siendo su tarea traducirlas y resignificarlas en términos necesarios para producir enseñanzas y aprendizajes dirigidos no solamente a lo inmediato sino con vistas al mediano y largo plazo.

Al ser un proceso de desarrollo personal y social, tiene como referente precisamente el contexto en el que se inscribe, el cual se trata de mejorar y transformar. Los cambios sociales, culturales, económicos, entre otros, inciden de forma determinante en los planteamientos educativos, exigiendo así, modificaciones en las propias prácticas, de las que no pueden aislarse las investigaciones, proyectos, innovaciones y reflexiones del ámbito.

Bajo esta lógica, se torna necesario comprender las características más significativas de la sociedad actual y los rumbos que está tomando, mismos a los que la educación debe ser sensible y dar respuesta en los diferentes niveles, sobre todo en aquellos en los que ciertas cuestiones estén tan escasamente trabajadas.

La presente era globalizada, tecnológica y de consumo, marca una nueva forma de entender y vivir la vida, donde el cambio es una constante que obliga a desarrollar competencias para enfrentar los retos actuales, tarea que la escuela se jacta de hacer.

Pero la institución escolar y quienes la componen funcionan de acuerdo a un rol que no respondería a lo netamente educativo, sino más bien a un rol institucional que busca compensar ciertas necesidades sociales de la población demandante. En este sentido la escuela estaría funcionando como un espacio de acogida, cuya misión fundamental sería ser un lugar de permanencia para los alumnos, de consumo de tiempo mientras llega la hora de ir a casa, pero no de formación. Este rol asumido por los diferentes actores del Sistema Educativo permite comprender que la escuela, a través de sus diferentes actividades, no esté priorizando claramente el desarrollo integral de los alumnos. Existe una disociación entre los principios teóricos que definen la normativa y la realidad.

La preocupación de la política educativa en México por tener una mejor educación en la que lo emocional tenga un papel importante, no coincide con los hechos. En la práctica educativa aún no se concretan los principios expuestos en los documentos oficiales que orientan y rigen la educación del país. A medida que se avanza en los niveles educativos esta situación se vuelve más evidente, acentuándose en el bachillerato. La reforma educativa que trajo consigo un nuevo modelo educativo, no cuenta con mecanismos y estrategias reales de acción para que en el nivel medio superior se manifiesten las emociones en el tono que se necesita.

Lo anterior no sólo demanda un cambio en el rol de las y los profesores, que pasarían de ser meros transmisores de conocimientos culturales y académicos a un potenciador del desarrollo emocional y humano en su totalidad, sino también la incorporación de contenidos estrictamente emocionales y de formas didácticas e innovadoras de abordarlos.

Las emociones surgen y se expresan en los sujetos y sus interacciones, es así como participan de los procesos educativos, siendo educables, sujetas a la reflexión y al devenir consciente en términos de expresión y gestión para la toma de decisiones, el aprendizaje y el desarrollo, el trabajo colaborativo y la solución de problemas. El aprendizaje entonces, implica los procesos y habilidades sostenidos por las emociones o su ausencia en las relaciones sociales para vivir y trabajar juntos, para dar significado a la existencia de los individuos.

En el currículum oculto, las emociones han sido y siguen siendo parte de lo que continuamente se está movilizándolo sin que haya una conciencia expresa de su abordaje y tratamiento. Están presentes en los sujetos que educan y son educados, no han sido acogidas, ni registradas y mucho menos canalizadas por la escuela. Más bien han sido censuradas, silenciadas y reprimidas.

Si se anhela formar un individuo pleno y preparado, es requisito indispensable educar a los alumnos en el mundo afectivo y emocional.

Insistir en la necesidad de la educación emocional no es una moda pasajera dado que su justificación y fundamentación está fuertemente enraizada en el pensamiento pedagógico de todos los tiempos, que cobra fuerza ante los hallazgos recientes de la psicología y las neurociencias, así como por la deficiencia de los programas educativos. De tal manera que, la educación emocional debe asumirse para dar respuesta a las necesidades de la sociedad, que reclama la formación de un ciudadano que sea capaz de vivir en armonía consigo y con los demás, que alcance niveles elevados de bienestar y que contribuya a la construcción de un mundo mejor.

En las escuelas, los profesores están cada vez más habituados a la presencia de adolescentes con problemas tan cotidianos como la violencia entre compañeros de clase o hacia ellos, el consumo de drogas, embarazos no deseados, maltrato físico, fracaso escolar o trastornos emocionales diversos. Para estos alumnos, las ecuaciones, las leyes de la física o el idioma inglés no son el área prioritaria de enseñanza. Por otra parte, el Sistema Educativo está centrado en crear estudiantes académicamente preparados y, en el caso de que se observe un déficit en ciertas asignaturas, recurre a estrategias de reestructuración curricular como reasignación de grupo, cambio de materiales didácticos o revaloración de los métodos de evaluación. Estas respuestas, si bien necesarias, son insuficientes para combatir unas carencias escolares causadas por problemas que nada tienen que ver con la claridad de los contenidos y sí con las dificultades familiares, emocionales y sociales subyacentes. Por si fuera poco, las limitaciones obvias de tiempo y espacio obligan a los profesores a decidir qué habilidades básicas deben enseñar en el aula y cuáles podrán ser desarrolladas por los alumnos en su vida cotidiana.

A esto se le une la ausencia de proyectos dirigidos a potenciar las competencias emocionales de los alumnos adolescentes.

La evidencia empírica pone de manifiesto los efectos positivos de la inteligencia emocional en muchos aspectos de la vida, por ejemplo, una disminución de ansiedad, estrés y conflicto, junto con un aumento de la tolerancia a la frustración, resiliencia y bienestar. De acuerdo con los reportes (descritos en el último capítulo), es menos probable que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal, se impliquen en comportamientos de riesgo, al mismo tiempo, es más probable que procuren tener buen rendimiento académico y cuiden de sí mismos y de los demás. Este bienestar será producto de una correcta educación emocional, es decir, de la adquisición, desarrollo, fortalecimiento y aplicación de las competencias emocionales en su vida.

La educación emocional tiene que integrarse como una tarea diaria de la escuela. Acostumbrarse a preguntar al estudiante: cómo te sientes, cómo crees que se siente el otro, cómo te sentirías en su lugar, por qué crees que has hecho esto, etc., puede ser la mejor forma de empezar a entender las motivaciones que están en la base de sus adversidades y superarlas.

En consonancia con lo detallado, se debe comprender y crear en los jóvenes una forma inteligente de sentir, sin olvidar cultivar los sentimientos de padres y educadores, tras ello, el comportamiento y las relaciones familiares y escolares irán tornándose más equilibradas.

Sin embargo, los adolescentes tienen características particulares que los representan, cognitiva, social, cultural y emocionalmente hablando, muy de acuerdo a la época que se vive. Cuyas expresiones resultan un código difícil de descifrar para la escuela, quien a pesar de los años se mantiene negligente al no querer aceptar que ha dejado de ser la única fuente de aprendizajes, sin darse cuenta que tiene la llave para conseguir mejores resultados ocupando lo demás a su favor, para llegarles de una manera más atractiva y funcional. La regularidad con la que se observa la escasa capacidad de vincular los métodos y el aprendizaje de los contenidos con las experiencias e intereses del mundo real y cotidiano de los alumnos, así como con su emotividad, es la prueba contundente.

La motivación para aprender está influida por los estados emocionales de los sujetos, así como por sus creencias, metas y estrategias de pensamiento.

Adquirir habilidades y conocimientos complejos requiere un esfuerzo considerable por parte del estudiante y una práctica guiada. Sin motivación del estudiante para aprender, es poco probable que la determinación de hacer ese esfuerzo se dé en ausencia de coerción.

La escuela debe enfrentar la necesidad de articular dos lenguajes y modos de trabajo diferentes pero necesariamente complementarios, que reclaman su vinculación permanente: por un lado, aquel que es propio de la tradición escolar y que está basado en lo cognitivo, el estudio y el avance de lo simple a lo complejo que supone un trabajo lineal, y por el otro, el lenguaje de las emociones, que implica la adquisición de un conocimiento y del desarrollo de competencias, implicando la búsqueda, seguimiento e implementación de propuestas pedagógicas innovadoras, contextualizadas y bien diseñadas, para con esto, encontrar la unidad entre ambos por el bien de la educación y de la integralidad de los individuos.

Los argumentos y explicaciones presentadas a lo largo de este trabajo establecen la existencia de un conjunto de competencias emocionales interrelacionadas que las propuestas de educación emocional deberían enfatizar. La mayoría de programas en materia emocional no han sido diseñados específicamente para potenciar estas competencias, más bien su objetivo es la disminución de comportamientos problemáticos sin llegar a la raíz de la cuestión.

Con idioma propio, las emociones tienen que trabajarse de manera adecuada a través de propuestas curriculares que reúnan los elementos esenciales para el desarrollo y aprovechamiento de las mismas, como lo son el momento teórico, el práctico y la reflexión. Dicho lo anterior, el taller representa la opción más llamativa y viable para lograr el cometido al contar con una estructurada diseñada para tal fin, aún más si se acompaña de un método didáctico que comparta esas bases. Es un escenario educativo que reúne el pensar, el sentir y el hacer para generar aprendizaje. Convergen teoría, práctica y emotividad.

La naturaleza misma del taller le da un estatus de colectividad formando la idea de un “todos”, de un conjunto unido. Al estar constituido de actividades individuales, en pequeños grupos y con el grupo en general, su esencia pedagógica es la reflexión-acción, ayudando a las competencias emocionales. La evaluación queda estrechamente ligada a la valoración de las mejoras en los conocimientos, actitudes y comportamientos de los participantes.

Razones sociales, de salud y educativas ofrecen el por qué y para qué de una educación emocional que se transforme en prioridad. El planteamiento es cómo y dónde llevarla a cabo. Integrarla al currículo escolar, convirtiéndola en una asignatura más tiene que ser el mañana, por el momento acompañar con acciones educativas como lo que se ha hecho aquí, crea una motivación y disposición afectiva por tener un proceso más completo de parte de sus destinatarios directos (jóvenes) e indirectos (profesores, directivos, padres de familia, la escuela y sociedad en su conjunto). Esta labor inicial puede ser clave para el futuro.

Las competencias emocionales ocupan estar presentes en la práctica educativa de una manera intencional, planificada, sistemática y efectiva. Pueden educarse en la medida que se reconozcan, vivan, y reflexionen. Se apuesta por la educación formal como el contexto ideal para llegar a toda la población y que ésta pueda desarrollar dichas competencias, con miras a extenderse a otros contextos.

Hoy la sociedad pide a gritos personas equipadas con una amplia variedad de competencias, entre las que destacan, cada vez más, aquellas que no aluden exclusivamente a una tarea en especial, sino que se refieren a la forma de desarrollarse, de concebirse, a la actitud hacia los demás, las relaciones humanas, la flexibilidad y capacidad de adaptación. Más allá de los conocimientos o del saber hacer, hay que buscar el querer hacer, saber estar y saber sentir, eso es lo que aportan las competencias emocionales, ese es el poder de la educación emocional, llevando implícita la forma de percibir y vivir con los otros, engrandeciendo la vida en sociedad.

Para esto, se pide una institución que no se limita a enseñar sino que se propone motivar, interesar, sensibilizar, movilizar su atención para desarrollar aprendizajes significativos en la vida de las personas.

Una institución que se interesa por los adolescentes como personas totales que se desempeñan en diversos campos sociales (la familia, la comunidad, los amigos, etc.) y no sólo por los alumnos en tanto aprendices de determinadas disciplinas (matemáticas, física, química, etc.). Flexible en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación y sistemas de convivencia, que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente (género, cultura, etnia, religión, territorio, etc.).

Que atienda a todas las dimensiones del desarrollo humano: física, emocional y cognitiva. Un lugar donde los jóvenes aprenden sobre las emociones, sacándoles el máximo provecho en función de un mejor aprendizaje.

Lograr que las escuelas no sean vistas como meras estructuras, sino como comunidades de aprendizaje y lugares seguros para el desarrollo personal en los cuales se estimula la parte emocional, es el desafío.

En suma, debe pasarse de la educación afectiva a la educación del afecto, superando la idea de que educar las emociones es únicamente poner afecto al proceso educativo, sino que el quehacer con los alumnos conlleve educar en competencias emocionales, es decir, no sólo se trata de incluir el lenguaje emocional, preocuparse y ser atento, pues también se necesita que los adolescentes tengan conocimientos sobre emociones y lo más importante, que desarrollen su sentir, que sean conscientes de ello, lo regulen y gestionen, mejorando sus relaciones con los otros y aplicando en su vida diaria dichas habilidades, contemplando toda la carga emocional existente en los diferentes ambientes que se desenvuelven, siendo el aula uno de los principales espacios de experimentación, para que su proceso formativo sea satisfactorio.

Por eso, en función de la propuesta realizada, los posibles resultados son esperanzadores, pudiéndose llegar a un mejoramiento de las competencias emocionales, repercutiendo en su vida y educación.

Ahora más que nunca se requiere trabajar para acabar de una vez por todas con la apatía y el desdén sistemático hacia las emociones.

BIBLIOGRAFÍA.

- Abalos, C. (2013). *El taller: un dispositivo para el encuentro y la reflexión*. Buenos Aires: La Crujía.
- Acosta, A., López, J., Segura, I. y Rodríguez, E. (2003). Cuaderno de educación en sentimientos. En: *Programa de educación para la convivencia*. Universidad de Granada. España, pp. 1-35.
- Adrián, J. y Rangel, E. (2007). La transición adolescente y la educación. En: *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. pp. 1-16.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. En: *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2. España, pp. 587-599.
- Alves de Mattos, L. (1990). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Arias Zamora, H., Ascorra Costa, P. y Graff Gutiérrez, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. En: *Revista enfoques educacionales*, 5, 1. Chile, pp. 117-135.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. En: *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1. España, pp. 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España, Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2013). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- Cabero Jounou, M. (2013). Inspirar la felicidad. En: R. Bisquerra (Coord.). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer, pp. 153-162.
- Cabero Jounou, M. (2013). Tristeza. En: R. Bisquerra (Coord.). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer, pp. 129-136.

- Cascón Soriano, P. (2010). Educar en y para el conflicto. En: *Catedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos*. Universidad Autónoma de Barcelona. pp. 1-37.
- Cascón Soriano, P. y Papadimitriou Cámara, G. (2005). *Resolución NOVIOLenta de conflictos. Guía Metodológica*. México: Mc Graw-Hill.
- Castañeda Bernal, E. (1995). Los adolescentes y la escuela de final de siglo. En: *La cultura Fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana*. Bogotá: Tercer mundo-Fes-Colciencias.
- Collell, J. y Escudé, C. (2003). L'educació emocional. Traç, *Revista dels mestres de la Garrotxa, any XIX, núm. 37*, pp. 8-10. (Original en lengua catalana).
- Contreras, D. y Lafferte, M. (2017). La dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización. Debate actual sobre representaciones sociales e identidad en la relación entre los jóvenes y la escuela secundaria. En: *López, N., Opertti, R. y Vargas Tamez, C. (Coord.). Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. UNESCO, pp. 41-62.
- De Agüero Servín, M. y Mata Acosta, M. (2013). La investigación acerca del aprendizaje social y situado. En: *De Agüero Servín, M. (Coord.). Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*. México, ANUIES - COMIE, pp. 111-164.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. En: *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, UNESCO.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. En: *Revista de Educación, 332*, pp. 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2)*. Consultado el 23 de Noviembre de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Málaga, España, pp. 1-10.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), pp. 421-436.
- Filella Guiu, G. y Oriol Granado, X. (2013). Regulación de la ira para prevenir la violencia. En: R. Bisquerra (Coord.). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer, pp. 105-110.
- García Moriyón, F. (2010). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. En: *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2. España, pp. 15-40.
- García Norro, J. (2015). *Guía de la pregunta socrática*. Universidad COMPLUTENSE. Madrid.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México, FCE.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. España, Kairos.
- Hurlock, E. (2001). *Psicología de la adolescencia*. México: Paidós.
- Ibarrola López, B. (2003). Dirigir y educar con inteligencia emocional. En: *Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión*. Madrid. pp. 1-10.
- Ingala Gómez, E. (2015). *El método Socrático II: Balance y perspectivas*. Universidad COMPLUTENSE. Madrid.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. España: Editorial popular.
- Kail, R. y Cavanaugh, J. (2006). *Desarrollo humano. Una perspectiva del ciclo vital*. México: Cengage Learning.
- Lara Ortega, F. (1996). Desarrollo cognitivo en la adolescencia. En: *Aguirre Baztán, A. (Coord.). Psicología de la adolescencia*. México: Alfaomega, pp. 143-172.

- Linde Navas, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. En: *Praxis Filosófica*, 28, enero-junio. Universidad del Valle Colombia, pp. 7-22.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona. Anagrama.
- López Cassá, É. (2012). Inteligencia emocional en el aula. En: R. Bisquerra (Coord.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: FAROS Sant Joan de Déu.
- Lozano Vicente, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. En: *Última década*, 40, Proyecto Juventudes, Julio. España, pp. 11-36.
- Maya Betancourt, A. (1996). *El taller educativo: ¿qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá: Magisterio.
- Miras, M. (2002). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza Editorial.
- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? .En: R. Bisquerra (Coord.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona. FAROS Sant Joan de Déu.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Moreno Romero, C. (2013). Miedo, ansiedad y estrés. En: R. Bisquerra (Coord.). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer, pp. 89-90.
- Nassif, R. (1974). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Núñez Cubero, L. (2008). Pedagogía emocional: Una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. En: *Cuestiones Pedagógicas*. Universidad de Sevilla, pp. 65-80.
- Pasillas Valdez, M. (2008). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. En: Fernández Rincón, H., Ubaldo Pérez, S. y García Pelayo, O. (Coord.). *Pedagogía y prácticas educativas*. México: UPN, pp. 11- 46.

- Pérez Aguilar, M. y Deveaux González, P. (2012). La dimensión cognitiva y afectiva como unidad indisociable en los procesos de aprendizaje escolar. En: *Conferencia presentada en el VII Ciclo de conferencias: El acompañamiento psicopedagógico en la formación del Sujeto*. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Pérez-Esconda, N y Bisquerra, R. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). En: *REOP*, 21, 2. España, pp. 367-379.
- Pérez González, J. y Pena Garrido, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. En: *Padres y maestros*, 342, Diciembre. España, pp. 32-35.
- Perinat Maceres, A. (2003). Los adolescentes de la “era global”. Comienzos del siglo XXI. En: *Perinat Maceres, A. (Coord.). Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. Barcelona: Editorial UOC, pp. 59-86.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. En: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 11, abril. España, pp. 159-178.
- Reyes, M. (1977). *El taller en el trabajo social. Taller de integración de teoría y práctica*. Buenos Aires: Humanidades.
- Robles Garibay, I. (2004). *El adolescente. Desarrollo de la inteligencia cognitiva, emocional y grupal*. México: Ediciones Gernika.
- Romero Pérez, C. (2006). ¿Educar las emociones?: Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. En: *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 2006/2007. España, pp. 105-119.
- Ruelas Ibarra, J. (2006). Influencia de competencias emocionales en el desempeño académico de estudiantes del nivel medio superior. En: *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aprendizaje y Desarrollo Humano, Ponencia*. México.
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: Una propuesta de organización dimensional y criterial. En: *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Albacete*, 25. España, pp. 79-96.

- SEMS (2014). *Programa Construye T 2014-2018*. México, pp. 1-14.
- SEP (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México, pp. 12-47.
- SEP (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México, pp. 286-300.
- SEP (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México, pp. 27-93.
- SEP (2017). *Ruta para la implementación del Modelo Educativo*. México, pp. 27-32.
- Sosa Giraldo, M. (2002). *El taller: estrategia educativa para el aprendizaje significativo*. Bogotá: Círculo de lectura alternativa.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En: *Tenti Fanfani, E. (Compilador). Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Argentina: Altamira, pp. 11-33.
- Toro, J. (2008). *Educar con "co-razón"*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Trianes Torres, M. y García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. En: *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 44, Agosto*. España, pp. 175-189.
- Trujillo Flores, M. y Rivas Tovar, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. En: *INNOVAR, Revista de ciencias administrativas y sociales. Enero a Junio*. Universidad Nacional de Colombia, pp. 9-24.
- Valadez Sierra, M., Pérez Sánchez, L. y Beltrán Llera, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. En: *Faísca, 15 (17)*. México, pp. 2-17.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. En: *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación, 4 (2), diciembre*, Venezuela.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Ed. Grao.

ANEXOS.

Anexo 1.

Para crear un ambiente de confianza e interacción en el grupo que favorezca las competencias emocionales se hacen las siguientes sugerencias:

- Saludar, cambiando el “buenos días” o “buenas tardes” por un ¡hola!, despidiéndose con un “los veo pronto”.
- Iniciar compartiendo el sentir propio, comentándoles un suceso de interés personal, por ejemplo: la noticia que más le llamó la atención, un evento al que asistió el fin de semana o lo mucho que disfrutó el desayuno. Con esto se introduce al diálogo y se abre la participación como medio de expresión de lo que sienten.
- Distribuir adecuadamente el mobiliario para colocarse siempre en círculo, esto para establecer el contacto visual entre todos.
- Utilizar distintos espacios para las actividades (aula, patio, canchas deportivas o salón de medios).
- Usar un lenguaje afectivo, dirigirse respetuosamente a los participantes (de forma seria pero no formal), llamarlos por su nombre y sonreír para indicar el apoyo y la atención que se les tiene.

Anexo 2.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. En: *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1. España, pp. 7-43.

Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>

Consultar: Emoción y cómo se produce, pp. 12-13.

Anexo 3.

Como evaluación general, cada sesión se llenará un pequeño cuadro con 3 variables: asistencia, nivel de participación y cumplimiento de la tarea asignada. Se sacará el porcentaje de cada una. La asistencia será de acuerdo al número total de alumnos en el grupo, mientras que las otras se obtendrán del número de alumnos presentes en ese momento.

| Variable | Porcentaje |
|-----------------------------------|-------------------|
| Asistencia | 70% |
| Nivel de participación | 100% |
| Cumplimiento de la tarea asignada | 50% |

Por ejemplo, si son 40 jóvenes y van 28, el porcentaje de asistencia es 70%, si de esos 28 todos participan y se involucran de buena forma, el porcentaje es 100%, pero sí de los mismos 28 sólo 14 cumplen con lo solicitado, dará 50%. El parámetro será un aumento de los porcentajes conforme transcurra el taller.

Anexo 4.

Video baile 1: <https://www.youtube.com/watch?v=dQ4R2nt2zxM>

Video baile 2: <https://www.youtube.com/watch?v=rZRWUYtUhQs>

Anexo 5.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. En: *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1. España, pp. 7-43.

Consultar: Componentes de la emoción, pp. 13-14.

Anexo 6.

Video "Alike": <https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>

Anexo 7.

Tráiler "Intensamente": <https://www.youtube.com/watch?v=EB1oBuxD964>

Anexo 8.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis. Consultar: Emociones básicas (ira, miedo, tristeza y alegría), pp. 93-105.

Anexo 9.

La alerta estará en un lugar accesible del salón previamente acordado. En caso de que algún alumno necesite activarla, la tomará y colgará en su asiento para que los demás puedan identificar quién la activó.

Una vez activada, se le dará a la persona un espacio para reflexionar su situación, estableciéndose un sitio para hacerlo, otorgándole 7 minutos para identificar qué apoyo requiere. Al terminar el tiempo, el joven verbalizará lo que pasa, cómo se siente y que peticiones tiene para el grupo. Por ejemplo: “Estoy preocupado porque los trabajos en casa no me han permitido estudiar y el examen es la próxima semana, ¿podríamos repasar los ejercicios y formar grupos de estudio?”. Después de utilizar la alerta, se regresará a su lugar, sin olvidar brindar apoyo a su compañero. Se les pedirá que hablen con su familia para que tengan su propia alerta en casa, con el fin de llevar de mejor manera casos como el requerir silencio porque se está trabajando en un proyecto importante.

Anexo 10. Escalas de emociones:

| | |
|---|---|
| Miedo. | Ira. |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy preocupado 2. Me siento nervioso y estresado 3. Siento pánico 4. Tengo ganas de gritar y huir 5. Siento que me desmayo 6. Me siento en un estado de shock 7. Siento horror y me aísló de todos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy enfadado 2. Me siento irritado y frustrado 3. Siento como si fuera a explotar 4. Tengo ganas de gritarle a alguien 5. Tengo ganas de golpear algún objeto 6. Siento la necesidad de romper algo 7. Tengo ganas de hacerle daño a alguien |
| Tristeza. | Alegría. |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy cabizbajo 2. Me siento melancólico y nostálgico 3. Siento ganas de llorar 4. Mis pensamientos son pesimistas 5. Quiero alcoholizarme para olvidar 6. Estoy deprimido, sin ganas de nada 7. Quiero hacerme daño | <ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy de buen humor 2. Tengo ganas de sonreír 3. Todo me parece agradable 4. Me siento dichoso y optimista 5. Siento gozo y euforia en mi ser 6. Siento placer y bienestar 7. Me siento feliz |

Construcción propia a partir de Bisquerra (2000).

Para miedo, ira y tristeza, el balance adecuado son los primeros 3 números, entre más bajo sea el número mejor. La escala de alegría por el contrario busca que sean los números más altos los seleccionados. Esto les servirá como parámetro para identificarse y buscar progresar en su estado emocional.

Anexo 11. Lista de posibles me siento:

| | | | |
|-------------|---------------|------------|-----------|
| Aburrido | Calmado | Envidioso | Nervioso |
| Afortunado | Cansado | Estresado | Orgullosa |
| Agitado | Celoso | Frustrado | Pensativo |
| Alegre | Confundido | Herido | Solitario |
| Alerta | Culpable | Hostil | Temeroso |
| Angustiado | Decepcionado | Humillado | Tenso |
| Ansioso | Desconcertado | Impaciente | Tranquilo |
| Apático | Distraído | Inseguro | Triste |
| Atormentado | Dudoso | Interesado | Valiente |
| Avergonzado | Entusiasta | Molesto | Útil |

Anexo 12.



Anexo 13.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis. Consultar: emociones positivas y negativas, pp. 91-93.

Anexo 14.

Nota: La clasificación de las emociones en positivas y negativas es la más utilizada. Sin embargo, esta no corresponde con la realidad en sentido estricto, puesto que todas las emociones suponen una ventaja adaptativa.

El miedo por ejemplo, hace ser precavidos ante una situación potencialmente peligrosa. La ira, activa el organismo y prepara la defensa cuando hay un ataque. Mientras que la tristeza permite saber lo mal que se puede llegar a estar, dirigiendo las acciones para evitar caer en lo mismo, valorando la sensación de paz y alegría para tratar de tener más momentos así en la vida.

Lo único negativo es el mal uso que se les da o el nivel que puedan alcanzar, llevando a no tomar decisiones acertadas.

En consecuencia, podría decirse que todas son positivas por su carácter provechoso. Con esto se apoya la reflexión sobre los beneficios que aportan todas las emociones.







Anexo 15.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. En: *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1. España, pp. 7-43.

Consultar: Inteligencia emocional, pp. 18-20.

Anexo 16.

Bill era un joven con gran potencial atlético, su madre lo acompañaba a todas sus competencias deportivas, apoyándolo y gritando siempre que era el mejor. Pero él se avergonzaba y cuando sus amigos le preguntaban si aquella señora era su madre, sencillamente la negaba. Años después, Bill comenzó a juntarse con nuevas personas, dejando sus entrenamientos, renunciando a todo aquello que soñaba y consumiendo drogas. Todas las madrugadas llegaba alcoholizado, su madre lo esperaba despierta, pues no podía dormirse sin antes saber que su hijo seguía vivo. Ella le preguntaba: ¿Estás bien? ¿Podemos hablar unos minutos? A lo que siempre le contestaba: “Ahora no, estoy cansado y voy a dormir”. Pero ella insistía: “No te he visto en todo el día, por favor tenemos que hablar”. Bill enfurecido sólo decía: “Déjame en paz, no me molestes”. Cerrándole la puerta a la única persona que creía en él. En ese mes, Bill tuvo 3 sobredosis, su madre hizo todo para estar con él y que sobreviviera, pero al estar al borde de la muerte, días después decidió irse y empezar una nueva vida. Comenzó a correr en pequeñas competencias locales y cuando se instaló en un lugar llamó a su madre para decirle que se dedicaría a eso, que no lo buscara y que pronto él se comunicaría. Luego de ganar su primer campeonato y descansando en su habitación, lo llamó uno de sus tíos, pidiéndole que fuera a su casa, ya que había una emergencia. Pidió que le dijera qué sucedía, y llorando, su tío le respondió: “No sé cómo decir esto pero... tu madre murió”. Bill tiró el teléfono, salió y comenzó a correr desesperado por la calle, se detuvo y mirando al cielo gritó: “Perdón mamá”. Volvió a casa para el funeral, no quería acercarse al ataúd, la observaba a la distancia y no dejaba de pensar: Mamá, por favor despierta. Cuando finalmente reunió el coraje para acercarse, sintió que estaba viendo por primera vez a su madre y le dijo: “Eres mi héroe, todo lo que soy es por ti, me diste la vida, eras la única que no dejó de creer en mí, ojalá pudiera hablar contigo ahora, ojalá pudieras ver lo que he logrado, te amo”.

Anexo 17.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. En: *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1. España, pp. 7-43.

Consultar: Competencias emocionales, pp. 22-26.

Anexo 18.

Adnael es una joven de 17 años que tiene algunas dificultades para poner atención, le cuesta concentrarse en las tareas escolares y como consecuencia, no comprende lo que debe hacer y realiza otras distintas. Con cada error experimenta un amargo sentimiento de malestar, que se traduce en ira y que va acompañado de pensamientos como: “no soy capaz”, “otra vez lo hice mal”, “no valgo como los demás que sí lo hacen bien”, etc. Esto le genera frustración y merma su autoestima, ella no quiere volver a tener una mala experiencia de nuevo, decidiendo evitar las tareas, mostrándose desobediente.

Ayer, antes de la hora de salida, Adnael estaba entusiasmada por irse para pasar al parque cercano a la escuela en donde se leían poemas, cuentos o historias que la gente escribía para compartir con los demás, pudiendo participar cualquiera. Pero durante la clase, se negaba a usar el mapa mental para explicar un tema, tal y como lo indicaba su profesora por ser la estrategia que correspondía desarrollar. Ella se empeñaba en utilizar el ensayo sin hacer caso. La maestra se planteó varias opciones que podía decirle para “motivarle” a hacer el mapa mental, mismas que se enuncian a continuación:

“Si quieres salir y pasar al parque, entonces has el mapa, o no llegarás a tiempo”.

“No te irás hasta que hagas el mapa mental”.

“Si no haces el mapa mental, te bajaré un punto en la próxima prueba”.

“Has el mapa y luego te daré oportunidad de explicar otro tema con un ensayo”.

“Si me entregas el mapa mental, podrás irte un poco antes”.

“Termina el mapa y pronto organizaré en el grupo un intercambio literario”.

“Vamos Adnael, sé que puedes hacer el mapa, seguro te quedará muy bien”.

A partir de lo antes descrito, contesta las siguientes preguntas:

¿Qué emoción y pensamientos desencadenaría en Adnael cada opción?

¿Qué opción consideras que tiene más probabilidad de motivarla y por qué?

¿Cuál tiene menos y por qué?

¿Qué dirías tú para motivarla a realizar la tarea requerida?

Anexo 19.

El cuestionario cuenta con 30 ítems, 6 por cada competencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades de vida y bienestar, repartidas en ese orden.

Llena el espacio de la opción con la que más te identifiques de cada enunciado.

| | De acuerdo | En desacuerdo |
|---|-------------------|----------------------|
| Conozco bien mis emociones | | |
| Sé qué actividades me hacen sentir bien | | |
| Noto si los otros están de mal o buen humor | | |
| Sé poner nombre a las emociones que experimento | | |
| Puedo identificar las cosas que me ponen mal | | |
| Me es fácil darme cuenta cómo se sienten los demás | | |
| Expreso fácilmente mis emociones | | |
| Moderó mis reacciones cuando tengo emociones fuertes | | |
| Me cuesta trabajo relajarme | | |
| A menudo me siento triste sin saber el motivo | | |
| Me altero y enojo con facilidad | | |
| Me desanimo cuando algo me sale mal | | |
| Estoy satisfecho con mi manera de enfrentar la vida | | |
| Me considero una persona feliz | | |
| Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre | | |
| Me siento enojado conmigo mismo | | |
| Cuando no sé algo, busco ayuda sin dificultad | | |
| Me siento herido cuando los otros critican mi conducta | | |
| Acostumbro ponerme en el lugar del otro para entenderlo | | |
| Me pone nervioso estar y hablar con desconocidos | | |
| Puedo hacer amigos sin problema | | |
| Me preocupo al descubrir los problemas de los demás | | |
| Tengo la sensación de que otros entienden lo que hago | | |
| No sé cómo reaccionar cuando me halagan | | |
| Me asustan los cambios | | |

| | | |
|--|--|--|
| Pienso en las consecuencias de mis actos y decisiones | | |
| Intento levantar mi ánimo con actividades que me agradan | | |
| Acepto y respeto que los demás piensen diferente a mí | | |
| Frecuentemente tengo peleas con otras personas | | |
| Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos | | |

Construcción propia a partir de Pérez-Esconda y Bisquerra (2010).

El referente será la selección de las opciones que señalen la presencia o ausencia de una práctica adecuada de las competencias emocionales, traducida en acciones, decisiones y actitudes que dan bienestar.

Anexo 20.

Canción 1: Apaga la luz - Jesse Baez **Canción 2:** Hanuman - Rodrigo y Gabriela
Canción 3: Happy - Pharrell Williams

Anexo 21.

Scott es un adolescente que cursa el bachillerato en un lugar cerca de su comunidad, cuenta con un buen promedio, es respetuoso con todos, tiene una gran facilidad para hablar y hacer amigos, siempre ofreciendo una sonrisa a los demás. Pero un día, repentinamente cambió, asiste a la escuela pero parece ausente en clases, se aísla de sus compañeros, por momentos tiene conductas agresivas y ha dejado de entregar tareas. Ante esta situación, uno de sus profesores se acerca para preguntarle qué le sucede, después de muchos intentos, Scott por fin le dice conteniendo el llanto que sus padres se divorciarán, el maestro tras escucharlo, le da una palmada en la espalda y se va.

Nota: A través del comportamiento son reveladas las emociones. Hay que reconocer el comportamiento para comprender la naturaleza de las acciones y así aceptar que quizá no se pueda cambiar los eventos que ocurren, pero sí las actitudes ante ellos.

Anexo 22.

Lee las siguientes afirmaciones y contesta considerando en qué medida estás de acuerdo con ellas. Si estás completamente de acuerdo marca el 7. Si estás totalmente en desacuerdo marca el 1. Si la verdad está en un punto intermedio entre los dos extremos, indica el número. El 4 representa que no estás de acuerdo ni en desacuerdo.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Estoy ocupado la mayor parte del día | | | | | | | |
| Logro tener tiempo libre | | | | | | | |
| Hago muchas actividades en mi tiempo libre | | | | | | | |
| Tengo más amigos que la mayoría de la gente | | | | | | | |
| Me gusta estar con otras personas | | | | | | | |
| Establezco relaciones interpersonales con facilidad | | | | | | | |
| Me agrada estar en la escuela | | | | | | | |
| Normalmente soy responsable y realizo mis tareas | | | | | | | |
| Siento que el tiempo pasa muy rápido en la escuela | | | | | | | |
| Me preocupo más que los demás | | | | | | | |
| Me cuesta alejar las preocupaciones de mi mente | | | | | | | |
| La vida es una fuente de preocupaciones | | | | | | | |
| En general soy optimista | | | | | | | |
| Confío en que las cosas me saldrán bien | | | | | | | |
| Espero que mi vida sea cada vez mejor | | | | | | | |
| Las personas a mi alrededor me consideran amable | | | | | | | |
| Casi siempre estoy de buenas | | | | | | | |
| Generalmente supero las adversidades | | | | | | | |
| Me siento bien de ser quién soy | | | | | | | |
| Nunca simulo cuando estoy con los demás | | | | | | | |
| No tengo deseos de ser como otra persona | | | | | | | |
| No considero que mis problemas sean insuperables | | | | | | | |
| No envidio a otras personas | | | | | | | |
| Rara vez experimento frustración y rabia | | | | | | | |
| Mi vida familiar es amorosa | | | | | | | |
| Las relaciones cercanas que tengo son buenas | | | | | | | |
| Realmente aprecio a mis amigos | | | | | | | |
| Siempre hago lo que puedo para ser feliz | | | | | | | |
| La felicidad es el objetivo principal de mi vida | | | | | | | |
| Lucho para poder ser más feliz | | | | | | | |

Construcción propia a partir de Bisquerra (2000).

Los ítems se contarán en grupos de 3. Los primeros 3, después los siguientes tres y así sucesivamente. También se hará una consideración final de todos. La puntuación equivale a la suma de los ítems llenados por el alumno.

Ítems 1-3 (mantenerse ocupado y activo), 4-6 (relaciones sociales), 7-9 (productividad), 13-15 (pensamiento positivo), 16-18 (personalidad saludable), 19-21 (ser uno mismo), 22-24 (eliminar emociones negativas), 25-27 (relaciones íntimas) y 28-30 (felicidad): puntuaciones de 9 o menos son alarmantes, de 10 a 15 es aceptable y de 16 a 21 son ideales. Mientras más altas mejor.

Ítems 10-12 (preocupaciones): sólo en estos se esperan puntuaciones bajas, si son de 21 a 15 son alarmantes, de 14 a 9 es aceptable y de 8 a 3 son ideales. Mientras más bajas mejor.

Para el puntaje total, se sumarán los resultados de todos los ítems cuya mejor puntuación era 21 y se le restará el resultado de los ítems donde la mejor puntuación era 3. Totales de 66 o menos es poco bienestar, de 67 a 125 es suficiente bienestar y de 126 a 186 un gran bienestar personal.