



*Al servicio
de las personas
y las naciones*

CONSTRUYE T

GUÍA PARA DOCENTES



Índice

Presentación	3
1. Enfoque del programa Construye T	5
1.1. Juventud	5
1.2. Perspectiva de género.....	6
1.3. Derechos Humanos.....	7
2. Las habilidades socioemocionales para el desarrollo integral de las y los jóvenes.....	8
2.1. Las emociones: Conceptos básicos.	10
2.2. Programas de Desarrollo de Emociones y su Impacto	12
2.3. Habilidades socioemocionales y reorientación del programa Construye T en el nivel medio superior	15
3. Niveles de concreción para la aplicación del Programa Construye T.	35
3.1. Nivel 1: Concreción institucional	35
3.2. Nivel 2: Concreción curricular.....	35
3.3. Nivel 3: Concreción en el aula	36
3.4. Nivel 4: Gestión personal.....	36
4. El docente de nivel medio superior y el programa Construye T.	37
5. Proceso general para la incorporación de Construye T en el nivel medio superior y en el aula.....	38
5.1. Conciencia y compromiso del docente	38
5.2. Proyecto curricular del Programa Construye T en el plantel	38
5.3. Puesta en marcha del Programa Construye T.....	38
5.4. Evaluación	39
5.5. Gestión	41
6. Desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula.	42
6.1. Dimensión Conoce T.....	42
6.2. Dimensión Relaciona T	59
6.3. Elige T	70
7. Habilidades socioemocionales y su integración transversal en las asignaturas	76
7.1. Incorporación transversal de las habilidades socioemocionales en asignaturas con mayor sincronía.	77
7.2. Incorporación transversal de las habilidades socioemocionales en asignaturas con menor sincronía.	79
8. Las Habilidades Socioemocionales en los conflictos de aula.....	82
9. Habilidades socioemocionales y creación de un ambiente seguro y positivo en el aula	88
Referencias.....	96

El amor es el fruto del conocimiento y crece a medida que ese conocimiento es más verdadero.

Leonardo Da Vinci

Presentación

Esta guía constituye una herramienta de apoyo para los docentes y tiene la intención de que identifiquen la importancia de las habilidades socioemocionales en el marco del Programa Construye T, los alcances y retos que representa el desarrollo de estas habilidades en las y los jóvenes de Educación Media Superior.

Se explica brevemente la primera etapa del Programa y la reorientación del mismo en esta nueva fase, que concentra directamente los esfuerzos en el trabajo con directivos y docentes pensando en impactar a las y los jóvenes que cursan la Educación Media Superior para proporcionarles herramientas de desarrollo socioemocional, que les permitan desenvolverse con asertividad y con una actitud prosocial para desarrollar su proyecto de vida y enfrentar los retos que plantea la sociedad actual.

Se explicitan las perspectivas de Derechos Humanos, género y juventud que tienen que permear la implementación del Programa en la actuación cotidiana de los planteles escolares. Es importante mencionar que el tema de las emociones ha cobrado gran importancia en los últimos tiempos, sin embargo existe una multiplicidad de enfoques y posturas, al respecto. Existen posturas que las abordan como un tipo de inteligencia, como competencia o como habilidad. En el caso del Programa Construye T, el enfoque para el desarrollo de las emociones parte de la conceptualización de las mismas como habilidades.

Se presentan aquí las bases conceptuales que permiten entender las emociones, sus componentes, funciones así como su impacto en los planos social, laboral y escolar. El Programa Construye T tiene diferentes niveles de concreción: institucional, curricular y áulico. La labor docente incide directamente en los niveles curricular y áulico, y, en forma indirecta en el nivel institucional.

La actuación docente resulta fundamental para la implementación del Programa Construye T por la relación que guarda con las y los estudiantes. Los docentes representan figuras de autoridad y su actuación cotidiana, como persona, es decir, su nivel de gestión personal, también le demanda que cuente con habilidades socioemocionales.

Del mismo modo se presenta una serie de recomendaciones para atender situaciones de emergencia que se pueden presentar en la escuela y con los jóvenes, tales como desastres naturales, violencia escolar, seguridad, embarazo adolescente.

Se sugiere que el directivo, conozca la Guía para Docentes ya que le permitirá tener un referente de las estrategias que se estarán implementando en el aula de tal forma que el directivo pueda acompañar este proceso.

1. Enfoque del programa Construye T

El Programa Construye T surgió a raíz del análisis de los resultados de la 1a Encuesta Nacional de Exclusión, Tolerancia y Violencia en las Escuelas Públicas de Nivel Medio Superior 2007 – 2008 (Unesco, 2010).

En un inicio, el Programa se propuso incidir en el espacio educativo para enfrentar la deserción escolar y las situaciones de riesgo, así como establecer una red de protección que fortaleciera los elementos y recursos favorables presentes en la juventud y les permitiera definir su proyecto de vida (Loría, Lanzagorta y Millé, 2008). Se pretendía la promoción de un clima de convivencia en planteles de educación media superior como una medida de prevención, fortaleciendo los valores de la cultura de paz y no violencia, y fomentando actitudes de colaboración, respeto y solidaridad.

Todo ello a través del fomento de la participación de los jóvenes en el diseño y ejecución de proyectos como condición indispensable para la formación de la ciudadanía, así como la incorporación de los padres de familia para analizar los nuevos escenarios y desafíos que viven las y los jóvenes, además de proporcionarles la información necesaria para que apoyen a sus hijos en la construcción de su proyecto de vida. Dicha labor fue pensada para ser coordinada con la participación de organizaciones de la sociedad civil, expertas en los temas de juventud, con el propósito de contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad; así como garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social.

La orientación original de Construye T como medida de prevención de problemas como la deserción y la violencia escolar, incorporó las perspectivas de juventud, derechos humanos y género; mismas que se descubren a continuación con el propósito de fortalecer permanencia y rendimiento, así como impulsar una cultura de paz y convivencia escolar respetuosa y armónica que le permitiera a los jóvenes de bachillerato definir su proyecto de vida. Construye T se reorienta con la tendencia principal de incorporarse al currículo del bachillerato, con lo cual se busca promover el desarrollo y formación de las habilidades socioemocionales que permitan al estudiante de este nivel avanzar en la definición de su proyecto de vida y su configuración como ser social responsable.

1.1. Juventud

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007) ha sido una de las primeras agencias de Naciones Unidas que ha desarrollado y definido programas específicos a favor de la juventud. Las recomendaciones que se hacen en los diferentes programas es asegurar que las y los jóvenes sean considerados como actores de los procesos de desarrollo y que su potencial sea aprovechado en la construcción de la paz y la contribución al desarrollo de las sociedades.

Las juventudes se reconocieron como grupo prioritario a partir de 1996, en donde el objetivo principal fue empoderar a las y los jóvenes para asegurar su

participación en las sociedades como actores iguales y valiosos. Empoderarlos significa facilitar los medios y los caminos para que puedan poner todas sus capacidades al servicio del desarrollo de los países. Esto implica asumir un enfoque que asuma a la juventud como un grupo heterogéneo en constante evolución.

Se puede hablar de la juventud como un concepto que nos permite seguir caracterizando a las y los estudiantes del Nivel Medio Superior. Este término para la Organización de las Naciones Unidas, se refiere a la etapa que comienza a los 15 años y se prolonga hasta los 25 años en la vida de todo ser humano. Aunque no existen límites precisos al respecto, las mayores expectativas de vida hacen que en ciertos aspectos, personas de 40 años sean consideradas como jóvenes. La UNESCO entiende que los jóvenes son un grupo heterogéneo en constante evolución y que la experiencia de "ser joven" varía enormemente según las regiones y países. Se estima que el 20% de las y los jóvenes sufren riesgos de adaptación, conflictos familiares y académicos, o influyen en conductas que pueden ser factores disparadores de desórdenes psicológicos graves posteriores (Cardozo y Alderete, 2009).

Incorporar el enfoque de juventud dentro del Programa Construye T, implica poner el foco de atención en las y los jóvenes estudiantes de bachillerato, tomando en cuenta sus intereses, inquietudes y características diversas, como contexto del desarrollo socioemocional de las habilidades socioemocionales.

1.2. Perspectiva de género

La desigualdad de género se manifiesta en distintas formas y modalidades según las condiciones sociales, culturales, históricas y económicas de las sociedades. La educación para la igualdad de género busca transformar las relaciones para que tanto mujeres como hombres dispongan de las mismas oportunidades de desarrollar su potencial y de establecer nuevas asociaciones entre los géneros, basadas en el respeto mutuo y el diálogo, así como compartiendo funciones y responsabilidades públicas y privadas en sistemas sociales y educativos inclusivos (UNESCO, 1999).

La incorporación de la perspectiva de género en la educación ayuda a las y los jóvenes a apreciar la diversidad como un elemento de enriquecimiento personal y humano. La política educativa actual en nuestro país propicia una educación no discriminatoria, que garantice la equidad de género, donde se propone eliminar toda forma de discriminación hacia las mujeres.

La manera en que las mujeres se relacionan consigo mismas y con los demás se denomina subjetividad. Ésta se compone de las emociones, de la manera de comprender el mundo, del sentido de existencia personal, la individualidad, la singularidad, la identidad de género, la continuidad, la sensibilidad hacia los demás, así como los pensamientos conscientes e inconscientes (UNESCO, 1999).

La participación de la mujer en la educación contribuye a fomentar las habilidades que conducen a obtener más autonomía, individualidad, la elocuencia y creatividad. Para el programa Construye T, adoptar la perspectiva de género implica apoyar a las mujeres a identificar sus intereses, ambiciones y

deseos personales evaluando su situación y las circunstancias bajo las que viven, así como hablar sobre los conflictos en vez de reprimirlos. La meta es relacionar los procesos educativos a la identidad e individualidad de la mujer, dado que es vital reconocer la importancia su bienestar emocional (Díaz, Jaramillo, Zúñiga, 2004).

1.3. Derechos Humanos

La perspectiva de respeto a los derechos humanos es esencial para desarrollar ciudadanos activos, es decir, personas que no sólo conozcan y comprendan los derechos humanos sino que sean capaces de cambiar sus actitudes y comportamientos, protegiéndose a sí mismos y a los demás.

La educación en derechos humanos fue sugerida por primera vez como una herramienta de Amnistía Internacional a mediados de la década de los setenta. A comienzos de los noventa el movimiento reconoció internacionalmente la importancia de esta herramienta como instrumento de cambio que proponía conocer y comprender los conceptos consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en otros convenios y tratados pertinentes. El objetivo final es animar a las personas a que adopten creencias, comportamientos y normas de actuación favorables a los derechos humanos (POL 32/02/96).

La educación en derechos humanos tiene un carácter preventivo, pretende abordar la cuestión de los derechos humanos antes de que estos se conviertan en un problema. Su objetivo es dar a conocer las normas de derechos humanos, fomentar la reflexión sobre el sistema de valores de nuestras sociedades, y el análisis de las bases éticas y morales de la legislación en materia de derechos humanos. Igualmente pretende recordar a los receptores, la necesidad imperativa de garantizar que a ningún ser humano se le nieguen los derechos fundamentales que establece la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La educación en derechos humanos no se limita a impartir conocimientos sobre derechos humanos; fundamentalmente trata de cambiar actitudes y comportamientos y desarrollar en las personas nuevas aptitudes que les permitan pasar a la acción. La Educación en Derechos Humanos (EDH) es una de las herramientas que existen para poner en práctica la teoría de los derechos humanos y a integrarla en su vida cotidiana, a saber defender sus propios derechos y a aprender cómo actuar para defender los derechos de otras personas.

La educación en derechos humanos no se limita a sensibilizar a las personas sobre los problemas de derechos humanos, sino que exige a los individuos implicados que cuestionen sus propias actitudes y, si es necesario, modifiquen su comportamiento. Ofrece la posibilidad de cuestionar, debatir y analizar de un modo seguro opiniones e ideas profundamente enraizadas, y brinda la oportunidad de trabajar sobre los valores individuales, locales y globales.

2. Las habilidades socioemocionales para el desarrollo integral de las y los jóvenes

Desde la antigüedad clásica se dio gran importancia a la razón como guía, tanto de la adquisición de conocimientos sólidos en cualquier ámbito de las ciencias naturales y sociales, como de la toma de decisiones y la solución de problemas. Esto dio lugar a que nuestra cultura restara valor a las emociones asociándolas al género femenino, y por tanto que se considerara que las mujeres presentaban una debilidad en vista de que en ellas predominaban los sentimientos.

En la época actual se reconoce que los sentimientos tienen y han tenido un papel fundamental en la evolución de la humanidad y que el cerebro emocional cuenta tanto como la razón, no sólo para sobrevivir sino como señala Pérez Oliva (2010), para seguir creciendo en bienestar y equidad. De esta manera, la inteligencia emocional alcanza un estatuto de madurez y de reconocimiento al mismo nivel que el razonamiento y sus diversas manifestaciones. Ambas capacidades se encuentran íntimamente relacionadas, de tal manera que lo que se ha llamado "equilibrio emocional", no consiste en la represión o control de las emociones, sino en la articulación o ajuste entre la emoción y la razón. Así, para controlar una emoción negativa es necesario generar una positiva más fuerte y esto se logra con la participación de la razón. En este contexto, la educación juega un papel fundamental para que se reconozca este estatuto y se establezca un equilibrio entre la promoción de actividades que apunten a fortalecer las capacidades afectivas de estudiantes, profesores y directivos, de la misma manera como se fomenta el desarrollo del razonamiento.

Como apunta Morgado (2010), los sentimientos tienen más fuerza de la que imaginamos y determinan la mayor parte de nuestra conducta. Las emociones influyen en las reacciones espontáneas, el modo de pensar, el recuerdo, la toma de decisiones, la planeación del futuro, la comunicación con los demás y en general en todo nuestro comportamiento. Son así mismo, fundamentales en la elección de los valores, determinaciones y prejuicios que guían la conducta y el comportamiento ético.

Reconocer la importancia de las emociones no garantiza un adecuado abordaje y gestión de las mismas, ni mucho menos el logro de un equilibrio adecuado entre procesos racionales y afectivos. Una primera dificultad para lograr esta meta, surge de la polisemia que existe en el terreno afectivo, ya que generalmente se usan de forma indistinta términos como emoción, sentimiento, estado de ánimo, y rasgos afectivos, entre otros. Así mismo, a la capacidad de regular los estados afectivos se le ha denominado inteligencia emocional, competencia emocional o habilidad socioemocional, que es el término que se utiliza en el enfoque del Programa Construye T, y que se describe en esta guía.

Para iniciar el abordaje del tema de las habilidades sociemocionales resulta necesario establecer los límites de la emoción y el sentimiento. Para decirlo de una forma simple, como señala Antonio Damasio (1996), la diferencia más importante es que las emociones suceden en el cuerpo, mientras que los sentimientos en la mente. El cerebro puede percibir el estado físico del cuerpo

cuando experimenta una emoción, y puede por tanto sentir sus propias emociones, pero no solamente el cerebro se da cuenta de los cambios fisiológicos, sino de lo que Damasio denomina una percepción global, integrada y específica que se denomina sentimiento. De esta manera, el miedo, la sorpresa, el enojo, el disgusto, la tristeza y la alegría son experiencias mentales, o sea sentimientos que genera el cerebro basados en la percepción consciente de los cambios fisiológicos cuando estamos emocionados. Así también podemos plantear que existen sentimientos diferentes, porque las emociones que los producen conllevan patrones diferentes de alteraciones fisiológicas del cuerpo y el cerebro.

Bisquerra (2007) refiere que la preocupación por el estudio científico del desarrollo emocional es reciente. Hasta el momento no se dispone de una delimitación unánime de las etapas o fases del desarrollo emocional, aunque sí se han realizado algunas propuestas. En los últimos años se han publicado estudios significativos sobre el tema como los de Asher y Rose (1997), Denham (1999), Ortiz (1999), Rice (1997), Salovey y Sluyter (1999), Saarni (1999; 2000), Antunes (2000), Sroufe (2000), McGivern y otros (2002), Slater y Lewis (2002), Shaffer (2004) y otros. En estos estudios se pone de relieve que a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo habilidades emocionales, en su comportamiento se observan las consecuencias positivas que esto puede tener. Así, Saarni (2000) destaca las consecuencias positivas de la competencia emocional en la auto regulación, el bienestar subjetivo y resiliencia. Las aportaciones de estos estudios son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas (plan de estudios, talleres, programas, seminarios) destinados a fomentar el desarrollo de las habilidades emocionales. Las aplicaciones prácticas a la educación son un tema actual de investigación y difusión. El reto que se plantea es cómo va a incidir en la educación para la ciudadanía. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Es por tanto una educación para la vida.

Esta visión sobre la formación en el desarrollo de habilidades sociemocionales ha sido reconocida como importante por diversas instituciones dedicadas a la educación como la Organización de las Naciones Unidas, y en particular por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en el ámbito internacional y por la Secretaría de Educación Pública en el contexto nacional.

Estas instituciones han asumido la necesidad de educar a las personas en los nuevos conocimientos técnicos y teóricos oportunos para sobrevivir en la sociedad de la información y el conocimiento (términos no siempre intercambiables) en la que nos hallamos inmersos. De forma simultánea a la sociedad del conocimiento coexiste la denominada sociedad del riesgo. Riesgos antiguos y nuevos generados por los cambios socioeconómicos producidos durante el siglo XX se han agudizado e inciden, de forma especial, en los niños y en los adolescentes (Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003).

2.1. Las emociones: Conceptos básicos.

De acuerdo con Fernández y Ramos (2002) la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás. Estas habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional, es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz, requerimos de una apropiada percepción emocional.

La emoción se manifiesta mediante un triple sistema de respuesta: activación fisiológica, conducta expresiva y sentimientos subjetivos. De esta manera, la emoción es un estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traducen en gestos, actitudes u otras formas de expresión.

Las emociones cumplen diversas funciones entre las cuales Martínez, Páez y Ramos (2002) destacan:

Funciones intrapersonales: Las emociones permiten coordinar los sistemas de respuesta subjetivos, fisiológicos y conductuales, así como modificar el modo habitual de comportarse, activando conductas que pueden estar inhibidas normalmente. La emoción puede hacer que, en un momento, por encima del aprendizaje y la cultura, emerjan respuestas adaptativas. Las emociones permiten así mismo proveer de un soporte fisiológico para conductas tales como la retirada y la lucha, y favorecen el procesamiento de la información, facilitando al individuo infinitas posibilidades de acción para adaptarse a las demandas ambientales.

Funciones interpersonales: Permiten comunicar y controlar, ya que la cara, los gestos, la voz y las posturas cumplen importantes funciones de comunicación de nuestro estado emocional a los otros. El valor de estas funciones es doble: Nos permiten comunicar a los demás cómo nos sentimos y al mismo tiempo regulan la manera en que los demás reaccionan ante nosotros; por otro lado las emociones pueden facilitar la interacción social y al mismo tiempo la expresión de determinadas emociones puede provocar el rechazo por parte de otros individuos.

De acuerdo con Puigcerver (2002) las actitudes, los pensamientos y los distintos estados emocionales provocan reacciones que afectan a la química cerebral, a la actividad cardiovascular e, incluso, a la actividad celular. Los conflictos psicológicos como las preocupaciones, la hostilidad, la ira o el estrés, y los eventos vitales difíciles pueden afectar al funcionamiento hormonal, inmunológico y cardiovascular e incrementar el riesgo de enfermedades como las colitis, gastritis, enfermedades respiratorias, entre otras. A pesar de todas las incertidumbres, no se puede ignorar la influencia de los distintos estados emocionales sobre nuestra salud y estado físico.

Las emociones son multidimensionales, al respecto Reeve (2004) refiere que las emociones existen como fenómenos subjetivos, biológicos, propositivos y sociales. En parte, las emociones son sentimientos subjetivos, ya que hacen que el individuo se sienta de una forma particular, como irritada o alegre. Las emociones

también son reacciones biológicas, respuestas que movilizan energía, la cual alista al cuerpo para adaptarse a cualquier situación que se enfrente. Las emociones también son agentes de propósito, del mismo modo que el hambre tiene un propósito. La ira por ejemplo crea un deseo motivacional de hacer lo que a menudo no podemos hacer, como pelear con un enemigo o protestar contra la injusticia. Las emociones son asimismo, fenómenos sociales, pues en el momento que experimentamos una emoción enviamos señales faciales reconocibles, de postura y vocales que comunican la calidad de nuestra emotividad a otros.

En el **Cuadro 1**, se presentan los elementos multidimensionales de la emoción.

Cuadro 1		
<i>Aspectos multidimensionales de la emoción</i>		
Dimensión	Contribución de la emoción	Manifestación
Subjetiva (Cognitiva)	Sentimiento Conciencia fenomenológica	Auto-reporte
Biológica (Fisiológica)	Excitación Preparación física Respuestas motrices	Circuitos cerebrales Sistema nervioso autónomo Sistema endócrino (hormonal)
Funcional (propósito)	Motivación dirigida a la meta	Deseo de comprometerse con respuestas de enfrentamiento apropiadas para la situación
Expresiva (Social)	Comunicación	Expresiones faciales Posturas corporales Vocalizaciones

Fuente: Reeve (2004).

De las cuatro dimensiones (o componentes) de la emoción, el componente subjetivo proporciona a la emoción un sentimiento, una experiencia que tiene significancia y significado personal. La emoción se siente tanto en intensidad como en calidad.

El componente biológico incluye la actividad de los sistemas autónomo y hormonal, ya que participan en la emoción para preparar y regular la conducta de enfrentamiento adaptativo. La actividad neurofisiológica está asociada a la emoción; esto es evidente, pues cuando una persona experimenta un cambio

emocional, también experimenta cambios en sus procesos neurológicos y fisiológicos.

El componente funcional tiene que ver con la cuestión de cómo una emoción, una vez experimentada, beneficia al individuo, la persona sin emociones estaría en una desventaja evolutiva con respecto a los demás.

El componente expresivo es el aspecto comunicativo, social de la emoción. Mediante posturas, gestos, vocalizaciones y expresiones faciales en particular, nuestras experiencias privadas se expresan y comunican a otros. Las emociones, por tanto, involucran a nuestra persona en su conjunto: nuestros sentimientos y la manera como los manifestamos, nuestra bioquímica y musculatura, nuestros deseos y propósitos, así como nuestra comunicación e interacción con los otros. Debemos aclarar que las emociones son un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo, mientras que los sentimientos son la evaluación consciente que hacemos de la percepción de nuestro estado corporal durante una respuesta emocional.

Si bien se ha demostrado que existen pautas universales para la expresión facial de ciertas emociones básicas como la ira, el enojo, la alegría, el disgusto, la ansiedad y la tristeza, también se ha planteado que la expresión de las emociones puede variar en función de las costumbres, normas y creencias sociales (Fridja, 1996).

En este sentido, la identificación de las emociones y la capacidad para regularlas favorecen la autoeficacia, lo que significa dirigirse hacia los resultados deseados.

2.2. Programas de Desarrollo de Emociones y su Impacto

Las instituciones han reconocido que además de información y formación intelectual, los niños y los jóvenes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas. Por esta razón se han desarrollado proyectos de aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales, con el propósito de facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos (Lopes & Salovey, 2004; Mayer & Cobb, 2000).

A partir de ello, surgen modelos y propuestas de intervención; uno de ellos es el Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey, el cual considera que la Inteligencia Emocional (IE) incluye cuatro habilidades básicas, que son: habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

Salovey (citado por Ibarrola, 2007) menciona que en el contexto escolar las y los estudiantes se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma adecuada a la escuela. Por supuesto, los profesores deben también emplear su IE durante su actividad docente para guiar con éxito tanto sus emociones como las de sus estudiantes.

Palomera, Fernández y Brackett (2008) mencionan que la utilización, comprensión y regulación de las emociones, así como las implicaciones en nuestra vida diaria han sido estudiadas desde hace décadas, aunque han incrementado su interés a partir de 1990 cuando Salovey y Mayer acuñaron el término de inteligencia emocional. Así mismo refieren que la emoción afecta no sólo a los contenidos del pensamiento sino también a los propios procesos implicados en éste y a las interacciones sociales.

Por otra parte Brackett y Caruso (2007) refieren que las emociones y las habilidades están relacionadas con su manejo y éstas afectan los procesos de aprendizaje, la salud física y mental, la calidad de las relaciones sociales, el rendimiento académico y laboral.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de habilidades que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, entre otras. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad) o prevenir su ocurrencia. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

Desde un enfoque preventivo, el Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento (P.E.C.E.R.A.) es un programa que se aplica en España y que pretende desarrollar habilidades emocionales, mediante procesos de prevención primaria inespecífica tienen como finalidad minimizar la vulnerabilidad de las personas a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad), o prevenir su ocurrencia. Buscan de esta manera anticiparse a la disfunción maximizando las tendencias constructivas y minimizando las destructivas. Para ello trabaja con profesorado y estudiantes mediante un proceso en el que aprenden a conocer y regular sus emociones y la relación entre éstas y sus procesos de valoración cognitiva (Lazarus, 2000), mejorando su afrontamiento en situaciones de interacción social. En este programa se propone que estudiantes y profesores se acerquen a situaciones reales de su vida en las que se vivan problemáticas moralmente relevantes, y reflexionen sobre sus emociones, sentimientos, pensamientos, y conductas, desarrollando la sensibilidad moral a partir de la toma de conciencia de la experiencia emocional vivida. Esto lo trabajan mediante procesos de reflexión en los que clarifican ideas y valores, consiguiendo un mejor conocimiento de sí mismos y de los demás y un mayor compromiso moral que les permita una auto regulación emocional en situaciones problemáticas de interacción social (Muñoz, 2005).

Por otra parte Muñoz y Sotelo (2005) refieren que fue a partir de los años sesenta cuando la psicología empírica comenzó a otorgar mayor valor a los aspectos cognitivos y su influencia en el comportamiento. Los trabajos de Bandura (1982), y otros autores, demuestran el impacto que nuestros pensamientos y creencias ejercen sobre nuestras actuaciones y proporcionan herramientas terapéuticas eficaces en el control de la ansiedad y la depresión.

Otros puntos de vista que se deben considerar sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales, incluyen temas como el *pesimismo*. Seligman (1981, citado por Muñoz y Sotelo, 2005) sostiene que el pesimismo es un estilo de pensamiento, caracterizado por la explicación que la persona se da a sí misma acerca de la adversidad como algo permanente universal y personal. Esta forma de pensamiento lleva a la indefensión y a la desesperanza. Por el contrario, el estilo optimista de pensamiento explica la adversidad como transitoria, específica y externa a la persona. Esto permite mantener viva la esperanza y sentir que el cambio es posible. La esperanza hace que la persona esté dispuesta a ponerse en pie, a continuar esforzándose, a buscar alternativas y a persistir frente a la adversidad. Este último estilo de pensamiento, es el que parece imperar en aquellos niños, adolescentes y adultos, que han pasado por situaciones adversas y han salido reforzados de ellas, y es lo que ha llevado a expertos a investigar con respecto a la resiliencia.

La escuela de acuerdo con Muñoz y Sotelo (2005) permite a los jóvenes encontrar un espacio de libertad y creatividad favoreciendo la construcción de su resiliencia frente a situaciones adversas de la siguiente forma:

- a) Generando una actitud de escucha, apoyo e interés por el joven.
- b) Estableciendo reglas y límites claros con expectativas altas, pero sin sobrecargarlo, respetando su juventud.
- c) Favoreciendo la participación activa del niño en la vida de la familia, de la escuela o de la comunidad.

Una forma de prevención es la protección, y desde la escuela son esenciales los vínculos afectivos como factor de protección para cada uno de los estudiantes, haciéndoles competentes para adaptarse y saber afrontar y superar los riesgos, mediante programas de desarrollo de la competencia social y personal, proporcionando autonomía y desarrollando factores protectores como la autoestima, la percepción del control de lo que sucede y habilidades sociales.

De acuerdo con Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger (2011), durante los últimos años se han desarrollado muchas investigaciones que hacen referencia a los programas que tienen como objetivo la prevención escolar y la promoción de estilos de vida saludables. Estas revisiones incluyen algunos programas, evaluaciones universales basadas en la escuela, junto con una gran variedad de intervenciones que se dirigen al impacto en el rendimiento académico, conducta antisocial y agresiva (Lösel, y Beelman, 2003; Wilson & Lipsey, 2007), los síntomas depresivos (Horowitz y Garber, 2006), el consumo de drogas, salud mental (Durlak & Wells, 1997, Tobler et al, 2000.); problemas de conducta (Wilson, Gottfredson, y Najaka, 2001), o el desarrollo positivo de la juventud (Catalano et al., 2002). Aunque estos informes difieren sustancialmente en las estrategias de intervención, la población estudiantil y los resultados conductuales, se ha llegado a una conclusión similar: las intervenciones basadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela son generalmente eficaces.

2.3. Habilidades socioemocionales y reorientación del programa Construye T en el nivel medio superior

El individuo es y se constituye en persona a partir de la esfera social humana, a través de manifestaciones como la sensación, percepción, imaginación, deseo, sueños, motivación, emoción, sentimiento, afecto, recuerdos, cognición, razonamiento, pensamiento, inteligencia, hablar, escribir, leer, agredir, interactuar con otros, aprender, socializar, la ira, alegría, amistad, simpatía, vergüenza, culpa, piedad, compasión, éxito, indefensión y valores.

A lo largo del desarrollo, las personas iniciamos, mantenemos y descartamos relaciones sociales, que nos permiten lograr una menor o mayor eficacia en la interacción social, entendida como competencia social (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Iniciar, mantener y/o descartar relaciones sociales, además de conocer, razonar, pensar, y actuar sobre ellas de un modo más o menos consciente, tiene una fuerte carga afectiva y de vivencias emocionales que nos permiten tener relaciones sociables saludables y exitosas.

Al respecto, Sánchez, Ortega y Menesini (2012) después de una revisión rigurosa de diversos estudios con bases teóricas distintas, destacan que el modo en que somos capaces de reconocer y manejar las emociones que sentimos, de expresarlas y de reconocerlas en los otros y de conectarnos afectivamente con ellos, modula la calidad de las relaciones interpersonales que establecemos, y nos permite ser más o menos competentes en nuestra vida en los ámbitos intra e interpersonal.

A esa capacidad de reconocer y manejar emociones, comprendida no como un estado sino como un proceso, Saarni (2011) la denomina competencia emocional, ya que se da en la interacción individuo-contexto, y en función de la historia personal de los protagonistas y de los significados que en esta historia han ido construyendo.

Las habilidades socioemocionales, por su naturaleza se despliegan en su totalidad o alguno de sus componentes en la cotidianidad de las personas en ambientes tanto informales (hogar, amigos, comunidad) como formales (escuela, trabajo).

En ambientes informales, la calidad de las relaciones interpersonales que establecemos a lo largo de la vida constituyen un factor indispensable para el desarrollo y el ajuste psicológico y social. Del mismo modo, en ambientes formales sabemos en términos psicoeducativos, que la escuela es uno de los principales escenarios organizados para favorecer la calidad de la interacción entre iguales y para promover las relaciones sociales (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Por ello en la escuela, en diversos niveles educativos se han incorporado programas y estrategias para fortalecer la calidad de las relaciones interpersonales.

En este sentido, en el marco de la Reforma Integral del Nivel Medio Superior de México y en coordinación con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, se incorporó un programa innovador para el desarrollo de mecanismos

de protección y prevención de riesgos en los jóvenes, denominado Construye T (UNESCO, 2010).

Con el programa se propuso incidir en el espacio educativo para enfrentar la deserción escolar y las situaciones de riesgo, así como establecer una red de protección que fortaleciera los elementos y recursos favorables presentes en la juventud y les permitiera definir su proyecto de vida (Loría, Lanzagorta y Millé, 2008).

Se pretendía la promoción de un clima de convivencia en planteles de educación media superior, como una medida de prevención fortaleciendo los valores de la cultura de paz y no violencia, fomentando actitudes de colaboración, de respeto y de solidaridad.

Todo ello a través del fomento de la participación de los jóvenes en el diseño y ejecución de proyectos como condición indispensable para la formación de ciudadanía así como la incorporación de los padres de familia para analizar los nuevos escenarios y desafíos que viven las y los jóvenes, además de proporcionarles la información necesaria para que apoyen a sus hijos en la construcción de su proyecto de vida.

El Programa cuenta con la participación de organizaciones de la sociedad civil expertas en los temas de juventud, con el propósito de contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad; así como garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social.

La orientación emergente original de Construye T como medida de prevención de problemas como la deserción y la violencia escolar, con el propósito de fortalecer permanencia y rendimiento así como impulsar una cultura de paz y convivencia escolar respetuosa y armónica que le permita definir su proyecto de vida a las y los jóvenes de bachillerato, se enriquece incorporando sus acciones al currículo del bachillerato, a través de la acción de los directivos y docentes.

De esta forma, la finalidad primaria del nuevo diseño del Programa Construye T es promover el desarrollo y formación de las habilidades socioemocionales que permitan al estudiante lograr un avance en la definición de su proyecto de vida y su configuración construcción como persona y como ser humano social responsable.

El programa Construye T, propuesto para la promoción de habilidades socioemocionales, está compuesto por tres dimensiones, seis habilidades generales y 18 habilidades específicas que permiten a las y los estudiantes el conocimiento de sí mismos. La conciencia social, la relación con los demás y la toma de decisiones responsables durante su juventud. A continuación se describen las Dimensiones, habilidades generales y habilidades específicas que integran el Programa.

Dimensión Conoce T: Orientada hacia la promoción de las habilidades generales de reconocimiento, valoración, regulación y manejo de procesos internos como referente básico para saber de sí mismo y su propio potencial, que requiere de las habilidades específicas de autopercepción, autoeficacia, reconocimiento y

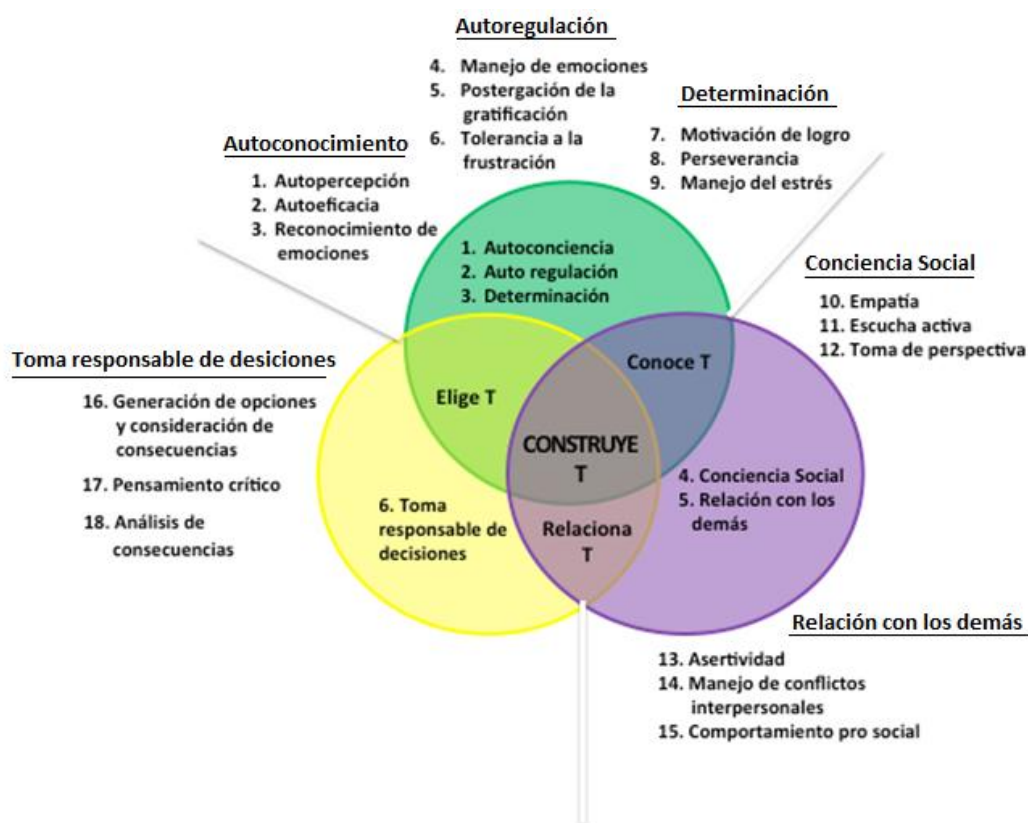
manejo de emociones, postergación de la gratificación, tolerancia a la frustración, motivación de logro, perseverancia y manejo del estrés.

Dimensión Relaciona T: Supone una transición inicial de la conciencia personal hacia habilidades generales de conciencia social y el establecimiento de relaciones sociales que requiere de habilidades específicas como la empatía, escucha activa, toma de perspectiva, asertividad, manejo de conflictos interpersonales y comportamiento pro social.

Dimensión Elige T: Implica, conjuntamente con las dimensiones previas, vistas como un proceso totalmente articulado, transitar hacia la habilidad de toma de decisiones responsable sobre su proyecto de vida, a partir de habilidades específicas como la generación de opciones y consideración de consecuencias, pensamiento crítico y análisis de consecuencias.

En su conjunto, las tres dimensiones buscan contribuir a que las y los jóvenes avancen en la construcción de un proyecto o proyectos de vida (ver Figura 1).

Figura 1. Construye T. Articulación entre dimensiones, habilidades generales y habilidades específicas.

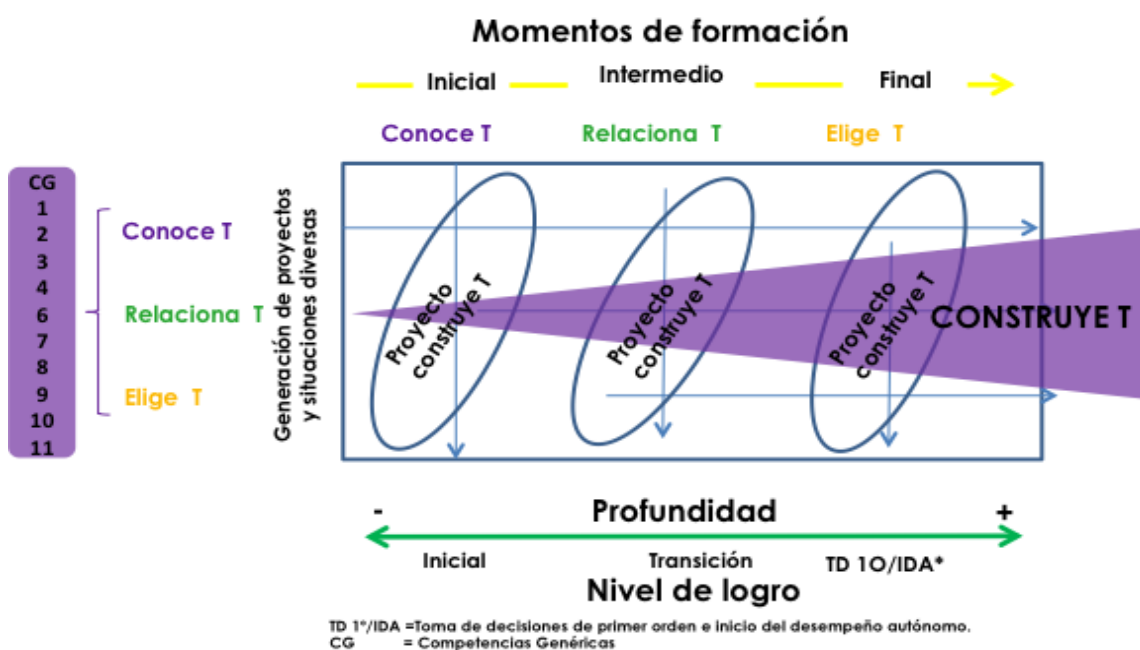


Como proceso, en el transcurrir de la formación y desarrollo se pretende que al enfrentar situaciones diversas, las y los estudiantes desplieguen habilidades socioemocionales en niveles de logro y profundidad cada vez mayores.

Como proceso de mediano y largo plazo, las y los estudiantes deben transitar en momentos diferenciales de formación en el bachillerato (inicio, intermedio y final) a través de niveles de profundidad mayor conforme se avanza en ellos (Figura 2).

De la misma forma, las tres dimensiones deben estar articuladas con los propósitos de la formación y su relación con las finalidades formativas del bachillerato, considerando su vinculación con las 11 competencias genéricas (CG) y por ende con el logro del perfil de habilidades del Programa Construye T.

Figura 2. Momentos de formación, niveles de logro y profundización de la competencia socioemocional.



Para el desarrollo de las habilidades socioemocionales se deberán generar proyectos y situaciones formativas que faciliten su adquisición en diferentes momentos de formación, lo cual permitirá lograr niveles de dominio cada vez más avanzados, desde un nivel inicial hasta alcanzar la toma de decisiones de primer orden y el inicio del desempeño autónomo.

Conforme se avanza en el desarrollo de los proyectos se va construyendo la solidez de las habilidades socioemocionales que deberán ser congruentes y acordes con el perfil de egreso del bachiller.

Cabe destacar que la representación vertical y horizontal de las dimensiones es solamente ilustrativa y los óvalos al interior representan los proyectos Construye T que desarrollarán las y los jóvenes en el transcurrir de su formación, ya que como sabemos, las dimensiones y sus componentes están íntimamente interrelacionadas y difícilmente alguien puede conocerse a sí mismo sin relacionarse con los demás y sin tomar decisiones.

Por otro lado, no debemos olvidar que la habilidad socioemocional se construye tanto dentro como fuera del ámbito formal de la educación y debemos tener en cuenta los actores que participan en estos ámbitos son y serán partícipes de la formación de los jóvenes.

El ámbito formal se da en el nivel de aula pero también en toda la institución, por ello todo el personal relacionado con actividades académicas (docentes, tutores, orientadores) y administrativas (director, subdirectores) debe participar en este proceso, que en el mediano plazo permitirá el desarrollo de una cultura que constituirá el contexto en el cual todos los actores podrán desarrollar las habilidades socioemocionales y con base en su nivel de responsabilidad podrán fomentarlas y facilitar en las generaciones de estudiantes bajo su responsabilidad. En ese sentido, su liderazgo es central cuando se pretende extender los logros de las habilidades socioemocionales más allá de la escuela.

De manera ilustrativa, hablamos de cubrir las posibilidades institucionales de la formación de las y los estudiantes en habilidades socioemocionales, tanto en el aula como fuera de ella y en actividades de extensión que sean parte del proyecto educativo de la institución.

Ahora bien, incorporar las habilidades socioemocionales en el espectro formativo implica trabajar su integración en el currículo. Como consecuencia de la Reforma Integral del Nivel Medio Superior (RIEMS) el *currículo* de bachillerato del país en todas las modalidades, han sido transformados considerando el Marco Curricular Común (MCC) como referente básico para realizar, adecuaciones, modificaciones o reestructuración curricular, según el caso.

En ello se refleja una finalidad central: procurar una formación integral que articule, desde una perspectiva constructivista, competencias genéricas, disciplinares (básicas y extendidas) y profesionales.

Al hablar de formación integral, se presenta el imperativo de incorporar en la formación del bachiller, en el marco del MCC, la gama de posibilidades del conocimiento y atención a la gran diversidad de problemas críticos de la sociedad. Esto ha hecho necesario pensar en estrategias que permitan recuperarlas al máximo en la formación.

Es decir se incorporan a partir de los campos disciplinares, asignaturas o módulos lógicamente estructurados que se explicitan en el plan de estudios, con lo cual se atienden las competencias disciplinares y profesionales principalmente y en algunos casos también algunas competencias genéricas, las cuales, la mayor parte de las ocasiones se incorporan de forma transversal.

El caso de las competencias genéricas, coincide con el planteamiento de Latapí (2003) en relación con la formación en valores (FV), cuando señala que estos se pueden incorporar al currículo en dos vertientes, la primera que corresponde a las acciones formales de su integración (currículo prescrito) y la segunda considerando los componentes no formales existentes que se constituyen en espacios de formación (currículo oculto).

Del primero indica...*"parece más conveniente articular las propuestas al currículo (en aquellas asignaturas orientadas a la educación cívica y ética) y promover*

también otras articulaciones a las demás asignaturas con un enfoque transversal" (Latapí, 2003).

Del segundo dice:

Dado que los valores se asimilan a través de las experiencias vividas más que por argumentaciones intelectuales, es indispensable que toda propuesta escolar de FV vaya acompañada de cambios en el "currículo oculto" que comprende las relaciones de los maestros con los alumnos, la organización de la escuela, las maneras como se ejerce la autoridad y se toman decisiones, el sistema de castigos y recompensas, etcétera.

El autor señala que la escuela debe convertirse en una verdadera comunidad que fomente los valores, dado que "la responsabilidad de educar en valores no es exclusiva de los maestros de algunas asignaturas sino de todos" y concluye con lo siguiente:

Por esto es recomendable que la escuela formule, con la participación de sus directivos, maestros y padres de familia, su "proyecto escolar", en él establezca sus objetivos de desarrollo en un plazo determinado de tiempo y disponga de los medios conducentes; y que en ese proyecto la FV ocupe un lugar central.

Considerando todo ello, se contempla incorporarlas habilidades socioemocionales en el *currículo* articuladas con las competencias genéricas y a su vez considerando programas especiales para su promoción (programas de apoyo curricular), que tengan, tanto un carácter formativo en la atención a la diversidad, como preventivo de situaciones especiales como lo es la violencia escolar.

1. En el primer caso deberán identificarse asignaturas o módulos que trabajen sobre el desarrollo humano y la conciencia y compromiso social de acuerdo con los diferentes planes de estudio, como es el caso de ética, educación cívica y ética, psicología, ecología y cuidado del medio ambiente.
2. En el segundo caso, la incorporación transversal, involucra articular las habilidades socioemocionales con las competencias genéricas del Marco Curricular Común, con lo cual se generarían actividades integradoras que eviten la duplicidad de actividades y por supuesto contar con programas de apoyo curricular y proyectos institucionales que promuevan las habilidades socioemocionales.

En la transversalidad, se asume que los contenidos, si bien son objeto de estudio de disciplinas específicas, su cualidad central es que deben atravesar todas las áreas de contenidos específicos de la formación y todas las actividades que se desarrollan en la institución. En todo caso debemos asumir que la transversalidad es de objetivos, no de contenidos específicos. Los objetivos transversales se pueden promover y lograr en los contenidos específicos más diversos.

Podemos entonces incorporar la promoción de las habilidades socioemocionales porque a partir de ello se:

- Afronta la realidad personal y social del estudiante (y los diversos actores de la docencia) de modo global, empleando las distintas áreas y asignaturas como herramientas instrumentales e interpretativas de la misma. Se procura así una verdadera relación sistémica fundamental, al menos en las asignaturas de una misma área de conocimiento.
- Logra el trabajo significativo y relevante de las y los estudiantes, así como potenciar la personalidad de cada uno de ellos y ayudarlos a resolver los problemas que le plantea su vida personal, escolar y social.
- Fortalecen los valores que están presentes en las diversas cuestiones individuales, sociales y culturales, de forma que el estudiante se conozca, adquiera su propia visión, se comprometa con ella y con los otros.
- Favorece el trabajo colegiado en las instituciones educativas.

De esta forma el impacto de la transversalidad se daría en las siguientes dimensiones.

1. Una verdadera formación integral y mayor flexibilidad en la enseñanza.
2. Una mayor coordinación entre las diferentes academias y profesores, que rompa las barreras existentes y permita el trabajo colaborativo, no solo dentro de la misma área de conocimiento, sino también entre áreas afines, lo que conlleva la toma de decisiones colectivas respecto a la planificación y ejecución de actos y experiencias educativas.
3. Superar la fragmentación de la enseñanza que se imparte a partir de la atomización del conocimiento en asignaturas independientes (Goodson, 2000) o la delimitación de tribus y territorios académicos a partir de la disciplina (Becher, 2001).
4. Formación de redes de comunicación horizontal en el marco de las respectivas instituciones educativas y academias, como consecuencia de la formación de diferentes estructuras de planificación, comunicación y toma de decisiones integradas por profesores de diferentes grupos de estudiantes.
5. Romper con la separación entre teoría y práctica en todos los campos, procurando interpretar la práctica desde la teoría y de reconfigurar o confirmar la teoría con la propia práctica, que dé como consecuencia una nueva cultura de trabajo en torno a aprendizajes basados en proyectos desde una perspectiva global, con el objetivo de motivar y estimular la autonomía, iniciativa, creatividad y aplicación del conocimiento.

Un primer ejercicio para el logro de la transversalidad, consiste en realizar un mapeo de competencias genéricas y habilidades socioemocionales, con la intención de identificar su vinculación (ver Tabla 1).

Tabla 1. Mapeo de competencias genéricas: Correspondencia entre competencias genéricas del MCC y dimensiones y habilidades del Programa Construye T.

	CONSTRUYE T											
	CONOCE T			RELACIONA T				ELIGE T				
COMPETENCIAS GENÉRICAS MCC	Autoconciencia	Autorregulación	Determinación	Conciencia social	Relación con los demás	Toma responsable de decisiones						
Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.												
Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.												
Elige y practica estilos de vida saludables.												
Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.												
Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.												
Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.												
Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.												
Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.												
Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.												
Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.												
Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.												

Como se puede observar en la tabla 1, las competencias genéricas se corresponden con las habilidades generales de Construye T, en mayor o menor medida siendo la competencia genérica de participación cívica la que coincide plenamente con las habilidades socioemocionales.

Este mapeo debe permitir, en lo general, coordinar esfuerzos que articulen acciones o proyectos transversales que enriquezcan (simplificando) y no entorpezcan (adicionando trabajo) la práctica docente de formación de competencias genéricas (en lo sucesivo no se distinguirá necesariamente entre las competencias del MCC y las habilidades generales de desarrollo socioemocional, porque al fin de cuentas ambas son genéricas).

Si queremos verificar en detalle el alcance de esta articulación podremos encontrar que no todos los atributos de las competencias genéricas corresponden con habilidades generales y específicas de las Dimensiones de Construye T (ver Tabla 2), con lo cual se harán más pertinentes las propuestas integradoras que se realicen.

Haciendo un análisis más detallado de los atributos de las competencias genéricas y las habilidades específicas (ver Tabla2) se encuentra una correspondencia más puntal y detallada como se muestra en su intersección (marcada con gris oscuro), a diferencia de la correspondencia entre habilidades generales y competencias, señaladas con gris claro). Este análisis puntal debe permitir derivar objetivos y propósitos de formación específicos según las asignaturas o proyectos formativos que incluyan la promoción de las mismas.

Tabla 2. Mapeo de competencias genéricas. Correspondencia entre atributos de las competencias genéricas y habilidades específicas.

		CONSTRUYE T																
		CONOCE T											RELACIONA T			ELIGE T		
		Auto conciencia		Autorregulación		Determinación		Consciencia social		Relación con los demás		Toma responsable de decisiones						
		Autopercepción	Autoeficacia	Reconocimiento de emociones	Manejo de emociones	Postergación de la gratificación	Tolerancia a la frustración	Motivación de logro	Perseverancia	Manejo del estrés	Empatía	Escucha activa	Toma de perspectiva	Aserividad	Manejo de conflictos interpersonales	Comportamiento pro social	Generación de opciones y consideración de consecuencias	Pensamiento crítico
COMPETENCIAS GENÉRICAS MCC																		
		Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.																
		A. Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades																
		B. Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase																
		C. Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida																
		D. Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.																

		CONSTRUYE T											
		CONOCET						RELACIONA T			ELIGE T		
COMPETENCIAS GENÉRICAS MCC		Auto conciencia		Autorregulación		Determinación		Consciencia social		Relación con los demás		Toma responsable de decisiones	
		Autopercepción	Autoeficacia	Reconocimiento de emociones	Manejo de emociones	Postergación de la gratificación	Tolerancia a la frustración	Motivación de logro	Perseverancia	Manejo del estrés	Empatía	Escucha activa	Toma de perspectiva
E. Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.													
F. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas													
Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.													
A. Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.													
B. Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.													
C. Participa en prácticas relacionadas													

		CONSTRUYE T									
		CONOCET					RELACIONA T			ELIGE T	
COMPETENCIAS GENÉRICAS MCC		Auto conciencia		Autorregulación		Determinación		Consciencia social		Relación con los demás	
		Auto percepción	Autoeficacia	Reconocimiento de emociones	Manejo de emociones	Postergación de la gratificación	Tolerancia a la frustración	Motivación de logro	Perseverancia	Manejo del estrés	Empatía
con el arte.											
Elige y practica estilos de vida saludables.											
A. Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.											
B. Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.											
C. Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.											
Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.											

		CONSTRUYE T									
		CONOCET					RELACIONA T			ELIGE T	
		Auto conciencia	Autorregulación		Determinación		Consciencia social	Relación con los demás		Toma responsable de decisiones	
COMPETENCIAS GENÉRICAS MCC		Autopercepción	Autoeficacia	Reconocimiento de emociones	Manejo de emociones	Postergación de la gratificación	Tolerancia a la frustración	Motivación de logro	Perseverancia	Manejo del estrés	Empatía
A. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.											
B. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.											
C. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.											
D. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.											
E. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas											
Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de											

	CONSTRUYE T						
	CONOCE T			RELACIONA T		ELIGE T	
	Auto conciencia	Autorregulación	Determinación	Consciencia social	Relación con los demás	Toma responsable de decisiones	
	Autopercepción Autoeficacia Reconocimiento de emociones Manejo de emociones Postergación de la gratificación Tolerancia a la frustración Motivación de logro Perseverancia Manejo del estrés Empatía Escucha activa Toma de perspectiva Asertividad Manejo de conflictos interpersonales Comportamiento pro social Generación de opciones y consideración de consecuencias Pensamiento crítico Análisis de consecuencias						
COMPETENCIAS GENÉRICAS MCC							
métodos establecidos.							
A. Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.							
B. Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.							
C. Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.							
D. Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.							
E. Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.							
F. Utiliza las tecnologías de la información							

métodos establecidos.

B. Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.

D. Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.

F. Utiliza las tecnologías de la información

CONSTRUYE T									
CONOCET					Auto conciencia		ELIGE T		
					Autorregulación				
					Determinación				
RELACIONA T					Consciencia social		Toma responsable de decisiones		
					Relación con los demás				
					Autopercepción				
					Autoeficacia				
					Reconocimiento de emociones				
					Manejo de emociones				
					Postergación de la gratificación				
					Tolerancia a la frustración				
					Motivación de logro				
					Perseverancia				
					Manejo del estrés				
					Empatía				
					Escucha activa				
					Toma de perspectiva				
					Aserividad				
					Manejo de conflictos interpersonales				
					Comportamiento pro social				
					Generación de opciones y consideración de consecuencias				
					Pensamiento crítico				
					Análisis de consecuencias				

[illegible]

y comunicación para procesar e interpretar información.

Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

A. Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.

B. Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.

C. Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.

CONSTRUYE T									
CONOCET		Auto conciencia		RELACIONA T					
		Autorregulación							
		Determinación							
		Consciencia social							
ELIGE T		Relación con los demás		Toma responsable de decisiones					
				Comportamiento pro social					
				Generación de opciones y consideración de consecuencias					
				Pensamiento crítico					
				Análisis de consecuencias					

				CONSTRUYE T																			
				CONOCET						RELACIONA T						ELIGE T							
				Auto conciencia		Autorregulación		Determinación		Consciencia social		Relación con los demás		Toma responsable de decisiones									
COMPETENCIAS GENÉRICAS MCC				Autopercepción		Reconocimiento de emociones		Postergación de la gratificación		Motivación de logro		Manejo del estrés		Toma de perspectiva		Manejo de conflictos interpersonales		Generación de opciones y consideración de consecuencias		Análisis de consecuencias			
				Autoeficacia		Manejo de emociones		Tolerancia a la frustración		Perseverancia		Empatía		Escucha activa		Aserividad		Comportamiento pro social		Pensamiento crítico			
				D. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.																			
Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.																							
A. Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.																							
B. Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.																							
C. Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.																							
Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.																							

[illegible]

A. Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.

C. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

A. Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.

CONSTRUYE T		
CONOCET	RELACIONA T	ELIGET

Autopercepción
Autoeficacia
Reconocimiento de emociones
Manejo de emociones
Postergación de la gratificación
Tolerancia a la frustración
Motivación de logro
Perseverancia
Manejo del estrés
Empatía
Escucha activa
Toma de perspectiva
Aserividad
Manejo de conflictos interpersonales
Comportamiento pro social
Generación de opciones y consideración de consecuencias
Pensamiento crítico
Análisis de consecuencias

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

		CONSTRUYE T											
		CONOCET						RELACIONA T			ELIGE T		
		Auto conciencia			Autorregulación			Determinación			Conciencia social		
		Relación con los demás			Toma responsable de decisiones								
COMPETENCIAS GENÉRICAS MCC		Autopercepción	Autoeficacia	Reconocimiento de emociones	Manejo de emociones	Postergación de la gratificación	Tolerancia a la frustración	Motivación de logro	Perseverancia	Manejo del estrés	Empatía	Escucha activa	Toma de perspectiva
equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.													
C. Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.													
D. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.													
E. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.													
F. Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.													

COMPETENCIAS GENÉRICAS MCC	CONSTRUYE T									
	CONOCET			RELACIONA T			ELIGE T			
	Auto conciencia		Autorregulación		Determinación		Consciencia social		Relación con los demás	
	Toma responsable de decisiones									
	Autopercepción	Autoeficacia	Reconocimiento de emociones	Manejo de emociones	Postergación de la gratificación	Tolerancia a la frustración	Motivación de logro	Perseverancia	Manejo del estrés	Empatía
										Escucha activa
										Toma de perspectiva
										Aserividad
										Manejo de conflictos interpersonales
										Comportamiento pro social
										Generación de opciones y consideración de consecuencias
										Pensamiento crítico
										Análisis de consecuencias
Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.										
A. Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.										
B. Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.										
C. Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.										

[illegible]

Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

A. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.

B. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.

C. Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

CONSTRUYE T									
CONOCET			Auto conciencia		RELACIONA T				
			Autorregulación						
			Determinación						
ELIGE T			Toma responsable de decisiones						
			Autopercepción						
			Autoeficacia						
			Reconocimiento de emociones						
			Manejo de emociones						
			Postergación de la gratificación						
			Tolerancia a la frustración						
			Motivación de logro						
			Perseverancia						
			Manejo del estrés						
			Empatía						
			Escucha activa						
			Toma de perspectiva						
			Aserividad						
			Manejo de conflictos interpersonales						
			Comportamiento pro social						
			Generación de opciones y consideración de consecuencias						
			Pensamiento crítico						
			Análisis de consecuencias						

3. Niveles de concreción para la aplicación del Programa Construye T

3.1. Nivel 1: Concreción institucional

Este nivel incorpora el desarrollo de:

- Proyectos institucionales.
- Dependencia responsable del programa.

Los proyectos institucionales, en materia de gestión y supervisión del proceso docente, deben incorporar protocolos de actuación y seguimiento del desarrollo de las habilidades socioemocionales (papel fundamental que juega el liderazgo de los directivos) por lo que se debe crear una instancia que coordine las acciones del programa Construye T.

El programa debe incorporarse como una cultura institucional, que considere a todos los actores (docentes, directivos, personal administrativo, estudiantes) y que impacte hacia el exterior (padres de familia, comunidad).

Del mismo modo es importante generar una instancia que planee y coordine todos los esfuerzos institucionales orientados a la promoción y desarrollo de las habilidades socioemocionales, que bien puede ser tutoría u orientación educativa. Con base en lo anterior y recuperando la importancia de las habilidades socioemocionales no sólo en los estudiantes sino en los directivos, además de estas habilidades, son indispensables las de: liderazgo, comunicación, gestión en los directivos.

Sin duda en este nivel de concreción, el desarrollo y promoción de las habilidades socioemocionales es crucial la actuación de los directivos, si reconocemos que los espacios educativos son favorables para promover la cultura, el respeto a los otros, el conocimiento de sí mismo, el aprendizaje, es decir, la comprensión del mundo que rodea a las y los estudiantes. Todo lo que aprendan y desarrollen en esta etapa les ayudará a lo largo de su vida.

3.2. Nivel 2: Concreción curricular

Para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales es necesario desarrollar un siguiente nivel de concreción en el nivel curricular que implica insertar la promoción de habilidades socioemocionales en el contexto mismo de las asignaturas del bachillerato y de los módulos y secuencias didácticas que diseñan y aplican los profesores. Para ello se propone establecer una relación entre:

1. El perfil curricular, las habilidades socioemocionales y las competencias genéricas.
2. Los contenidos y/o actividades de aprendizaje en asignaturas o módulos.
3. Reuniones de clase

Se deben articular en los fines de la formación y el perfil curricular las habilidades socioemocionales (a partir del análisis de correspondencia entre competencias genéricas y dimensiones del Construye T), así como incorporar los contenidos relativos a las habilidades socioemocionales en aquellas asignaturas como: Desarrollo del potencial humano, Comunicación, Sociología, Antropología, Hombre, Sociedad, entre otras cuyos contenidos abordan los fines de las habilidades socioemocionales y en aquellas que no se abordan, incorporarlos transversalmente a partir de fines formativos y actividades de aprendizaje.

El docente deberá contar con un diagnóstico a partir de una matriz en la cual pueda identificar en su asignatura si en los objetivos se tiene claramente especificado el desarrollo de habilidades socioemocionales y cuáles, así mismo, tendrá que planear las actividades que desarrollará para promoverlas.

3.3. Nivel 3: Concreción en el aula

Este nivel implica el manejo de estrategias para la promoción y desarrollo de habilidades socioemocionales. Asimismo, Implica la promoción directa de las habilidades socioemocionales y supone las actuaciones puntuales de concreción curricular a partir de la promoción de las habilidades socioemocionales por parte de los docentes y su desarrollo y desempeño por parte de las y los estudiantes.

El proceso para el logro de estas acciones implica acciones estratégicas dentro de las cuales el papel de los docentes es fundamental.

El docente es quien implementa directamente las estrategias pedagógicas y verifica que los estudiantes logren las habilidades socioemocionales deseadas.

3.4. Nivel 4: Gestión personal

Este nivel remite a la conducta que manifiesta una persona. En el caso del docente lo que haga o deje de hacer en su actuación cotidiana frente a las y los estudiantes, establece un modelo de conducta dado que es una figura de autoridad. Este nivel puede ilustrarse con el siguiente ejemplo: si en una escuela durante el recreo, el docente advierte que hay basura tirada en el patio de la escuela, una forma de modelaje que impacta positivamente a las y los estudiantes consistiría en empezar a recoger la basura e invitar a estudiantes que lo están viendo a que lo ayuden. Este nivel corresponde a lo que en términos educativos se ha denominado el currículo oculto, es decir lo que subyace al discurso formal y que se materializa en las actitudes y acciones concretas de una persona.

4. El docente de nivel medio superior y el programa Construye T

La docencia es considerada como una de las profesiones más estresantes, sobretodo porque implica un trabajo diario basado en interacciones sociales en las que debe hacer un gran esfuerzo para regular no sólo sus propias emociones sino también las de los estudiantes, padres, compañeros, entre otros.

Los profesores experimentan con más frecuencia emociones negativas que positivas (Emmer, 1994), como la ansiedad, que interfiere en la capacidad cognitiva para el procesamiento de la información. El término negativo o positivo se refiere al tipo de sensaciones desagradables o agradables que experimenta el cuerpo con determinadas emociones, no tiene una connotación descalificadora hacia las mismas. Las emociones positivas de los profesores pueden aumentar el bienestar docente y también el ajuste de sus estudiantes. Este efecto positivo además puede formar una espiral que a su vez facilite un clima de clases más favorecedor para el aprendizaje. Es por ello que la capacidad de identificar, comprender y regular emociones, se hace imprescindible en esta profesión, para poder utilizar y generar las emociones a nuestro favor.

El sistema educativo pretende reforzar la formación integral de las y los estudiantes y desarrollar la adquisición de las capacidades necesarias para intervenir con autonomía, responsabilidad y actitud crítica en la sociedad en permanente cambio.

El desarrollo personal y su propio bienestar, además de las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, lectura, escritura y cálculo, requiere de la promoción del desarrollo de habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad que resultan elementos imprescindibles y necesarios para desenvolverse adecuadamente en la sociedad del siglo XXI.

Es a partir de los objetivos y demandas de los requerimientos actuales para los docentes que se requiere que demuestren un buen desarrollo intelectual, moral, emocional y social y que sean capaces de promoverlo con la diversidad de su alumnado, además de saber trabajar con toda la comunidad educativa, así como investigar en su realidad.

Esa multiplicidad de roles demanda replantearse la formación inicial del profesorado, tradicionalmente centrada en la enseñanza de conocimientos y procesos específicos, pero no de competencias básicas personales e interpersonales que doten al futuro docente de la autonomía necesaria para afrontar su propio aprendizaje permanente, la resolución de los problemas habituales de su profesión y la consecución de las metas educativas impuestas.

Por otra parte, el docente requiere de habilidades socioemocionales como autoconciencia, autorregulación, determinación, conciencia social, relación con los demás y toma responsable de decisiones, que le permitan atender la diversidad cultural y la diversidad emocional de sus estudiantes.

5. Proceso general para la incorporación de Construye T en el nivel medio superior y en el aula

A continuación se presenta el proceso general para la incorporación del Programa Construye T en el nivel medio superior; se plantean en primer término los tres niveles de concreción del Programa, que comprenden lo institucional, lo curricular y el trabajo en el aula.

De ahí se desprende el proceso de su implementación que abarca las etapas de conciencia y compromiso docente, proyecto curricular de Construye T en el plantel, puesta en marcha del Programa, continuidad, evaluación y gestión. A continuación se describen cada uno de ellos:

5.1. Conciencia y compromiso del docente

En esta etapa se propone impulsar la percepción de necesidad y utilidad del Programa. El personal docente requiere tomar conciencia de la necesidad y compromiso de integrar el Programa Construye T en el currículum académico.

Los docentes requieren reconocer la importancia e impacto que tiene la promoción de competencias socioemocionales en el desarrollo personal y en la formación de las y los jóvenes de bachillerato a través de Construye T, tanto a nivel institucional como en su práctica docente; tomar conciencia y comprometerse para formarse y contar con conocimientos mínimos sobre técnicas y materiales para implementar el Programa.

5.2. Proyecto curricular del Programa Construye T en el plantel

Inicialmente se deben incorporar los fines del Programa Construye T en la currícula, adecuando el perfil de egreso. Para ello, se inicia con la articulación de las competencias genéricas y las habilidades socioemocionales establecidas en el Programa.

A partir de ello se identifican las asignaturas con mayor sincronía con las habilidades socioemocionales, es decir asignaturas en las cuales se promueven directamente componentes de las dimensiones o las dimensiones mismas del Programa, para incorporar en los objetivos, contenidos y estrategias planteados en éste, como por ejemplo el Desarrollo Humano u Orientación Educativa.

En aquellas asignaturas en donde la sincronía es menor con las habilidades socioemocionales, es decir asignaturas cuyo propósito central no es totalmente compatible con ellas, se deben incorporar en los objetivos y actividades que las fortalezcan de manera transversal. En ese sentido, se deben prescribir acciones desprendidas del Programa que permitan la articulación y la transferencia de actividades entre diferentes asignaturas.

5.3. Puesta en marcha del Programa Construye T

Para la puesta en práctica de un programa de promoción y desarrollo de competencias socioemocionales como el Construye T, es conveniente tomar en cuenta algunas consideraciones previas.

Con el fin de asegurar que el Programa tenga una larga vida, es importante que como mínimo haya en el plantel una persona entusiasta y comprometida con él. Igualmente, es apropiado contar con un pequeño equipo de docentes, con el soporte del director o directora y con una persona que coordine el Programa Construye T para iniciar con el mismo. Durante todo el proceso de realización es importante recuperar los resultados de la aplicación del Programa en el aula y mantener informados a las y los profesores.

Para ello, se puede crear una página web, emplear alguna red social o recurso de comunicación donde se incluya información sobre los logros alcanzados, que incluso permita extender la red a otros planteles para un mayor y mejor seguimiento, valoración y retroalimentación del Programa Construye T.

5.4. Evaluación

La evaluación implica una revisión integral, sistemática y continua del Programa Construye T en todos sus componentes y procesos, como lo son su diseño, aplicación, instrumentación y valoración de resultados. Tiene la finalidad de contar con información fidedigna del proceso de implementación en su conjunto y de esta manera poder retroalimentarlo.

La evaluación del Programa Construye T integrado al *currículum* y la práctica docente debe integrarse activamente en todas las fases de la formación y constituirse en un instrumento que ayude a la comprensión de los fenómenos formativos y de las variables asociadas a los éxitos y fracasos de la instrumentación del mismo.

Por último, debe llevarse a cabo un proceso de metaevaluación, mediante el cual se evalúa el proceso de evaluación como tal. Esto tiene como finalidad el tener la certeza de que los juicios de valor emitidos y las soluciones derivadas de los mismos cubren los criterios establecidos.

La evaluación no puede limitarse exclusivamente al proceso de valoración de la medida en la que se han conseguido los objetivos previstos en el Programa Construye T o a valorar el cambio ocurrido sólo como efecto su implementación. Se requiere también realizar las siguientes formas de evaluación:

1. Por asignatura

Evaluación de los logros en cada una de las asignaturas en las cuales el docente implemente acciones para promover habilidades socioemocionales

2. Por etapa de formación

Comprende el dominio gradual de las habilidades socioemocionales a través de los tres años de formación de las y los jóvenes de bachilleres.

Implica la transición del dominio de las habilidades generales y específicas de Construye T a través de proyectos integrales que desarrollen las y los estudiantes de nivel medio superior. En este caso hay que aclarar que en la enseñanza de habilidades socioemocionales se debe evitar pensarlas como secuencias de aprendizaje rígidas, estáticas y mutuamente excluyentes, ya que su naturaleza paralela y recursiva hace que cualquiera de las habilidades incluidas, puedan ser

utilizadas en más de una dimensión del Programa Construye T y en niveles de dominio creciente según la etapa de formación del bachillerato (inicial, intermedia y final).

3. Al término de la formación

Esto implica evaluar el conjunto de los resultados de Construye T, que implicará al egreso del bachillerato que el joven defina rumbos de acción en lo personal, escolar, familiar, comunitario, social, laboral y de pareja, que le permitan avanzar en su integración como persona y ciudadano en los ámbitos social, económico y/o académico. Comprende el análisis conjunto de todas habilidades y dimensiones del Programa ante situaciones de vida, previo al egreso del bachillerato.

En cualquier caso, asignatura, momento de formación o término de formación, se deben contemplar niveles de logro de las habilidades socioemocionales que permitan la emisión de juicios de valor pertinentes.

De manera particular, los niveles de logro de las habilidades socioemocionales (y genéricas de acuerdo con el Marco Curricular Común) supondría los siguientes aspectos:

- a) los tres momentos nos proporcionan diversos niveles de adquisición y logro de competencias socioemocionales en formación;
- b) los niveles de logro permiten estructurar de manera organizada los elementos de competencia –habilidades generales y habilidades específicas- que se manifiestan en desempeños particulares; y
- c) la secuencia lógica y los criterios bajo los cuales se organiza el nivel de logro:
 - de actividades y operaciones simples a las complejas
 - de la atención del estudiante en sí mismo a la su relación con otros
 - de la dependencia del estudiante a su autonomía.

Todo ello se constituye en integraciones jerárquicas, en donde el desempeño de un nivel superior incluye y comprende las características de los niveles anteriores e inferiores. Los niveles son:

Nivel 1: Inicial. Implica la adquisición y demostración de los desempeños más simples que servirán de base a los más elaborados. El estudiante tiene poco margen de autonomía y la mayor supervisión del profesor. Desde el punto de vista afectivo, el estudiante se encuentra primordialmente centrado en sí mismo, interesado en cubrir sus necesidades y en conocerse, más que en conocer y satisfacer las de otros. Cognoscitivamente, implica tanto la experiencia y captación de la realidad concreta, como su conceptualización abstracta en términos de conceptos y teorías. El conocimiento se refiere aquí a la retención de datos específicos y de conceptos universales; la comprensión refiere a la habilidad para reconstruir los datos y ofrecer interpretaciones donde se relacionan los diversos elementos implicados.

Nivel 2: Transición. En este nivel las o los estudiantes comienzan a mostrar mayor independencia respecto del docente, se caracteriza porque son cada vez más

conscientes de la repercusión o efectos de su conducta en lo inmediato y mediato. En lo cognoscitivo, el énfasis se pone en la comprensión como captación de la realidad en un nivel abstracto y en la transferencia de los conceptos aprendidos a diversos contextos. El análisis y aplicación se da a partir de enfrentar problemas y procurar su solución mediante el uso de los conocimientos adquiridos y supone la capacidad de transferir los conocimientos a situaciones nuevas.

Nivel 3: Toma de decisiones de primer orden e inicio del desempeño autónomo.

En este nivel el estudiante ha alcanzado la madurez que le permite visualizarse como miembro de una comunidad y captar la importancia del bien común, al mismo tiempo que afirma sus valores y convicciones personales que sirven como base para sus elecciones. El énfasis de lo cognoscitivo se encuentra en la reflexión como actividad racional crítica. En este nivel, el estudiante vuelve sobre los datos, sopesa o evalúa las evidencias, discierne pros y contras, se cuestiona sobre la verdad de sus afirmaciones anteriores; pronuncia juicios reconociendo los contextos, criterios y límites de los mismos; pronostica posibles consecuencias. Su pensamiento denota un grado de autonomía y creatividad mucho mayor que en los niveles anteriores, pues es capaz de proponer soluciones alternativas, explicaciones nuevas, así como aquellos cuestionamientos que permitan el ulterior avance de lo que sabe y debe saber.

5.5. Gestión

La evaluación -a partir del diagnóstico, diseño, instrumentación y aplicación de programas- culmina con la valoración de los resultados en conjunto del programa.

En ese tránsito, la evaluación permite cumplir con la finalidad de monitorear y darle seguimiento a la gestión de los programas, es decir al fortalecimiento de los mismos.

Esta gestión debe contemplar los niveles directivo, pedagógico-didáctico, comunitario y administrativo, que permitan la participación colectiva para alcanzar los resultados planeados y deseados en el Programa Construye T.

Particularmente la gestión pedagógica-académica y pedagógica-didáctica, que comenten a las y los docentes, implica:

1. El aseguramiento, adecuación, implementación y mejoramiento constante de la oferta curricular. En algunos planteles de bachillerato supone la planeación de las asignaturas a través de academias y actualización de las currículas de las asignaturas.
2. La Programación, control y evaluación de la aplicación del currículo. Situación similar a la anterior.
3. El aseguramiento y mejoramiento constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados).

6. Desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula.

6.1. Dimensión Conoce T

a) Contenido

1. Autoconciencia, autorregulación y determinación

b) Propósito

- Identifica los elementos que conforman el Conoce T

c) Desarrollo

Conoce T es la 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.

Conoce T es la capacidad para tomar consciencia de las propias emociones para percibir, identificar y etiquetar con precisión los propios sentimientos, emociones y sensaciones. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de los propios sentimientos debido a la inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

Cuando la persona ha desarrollado la habilidad de Conoce T, tiene la capacidad de autopercepción, autoeficacia y dar nombre a las emociones, empleando un vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en el contexto cultural (Bisquerra, 2003).

Conoce T se consigue a través de la observación del propio pensamiento, así como el de las personas que nos rodean; ello supone saber distinguir entre pensamientos, acciones y emociones, comprender las causas y consecuencias últimas y evaluar su intensidad, reconocer y utilizar su lenguaje, tanto en comunicación verbal como no verbal.

6.1.1. Autoconciencia

a) Propósitos

- Distingue sus emociones y toma conciencia de ellas.
- Identifica los aspectos que han bloqueado sus emociones.
- Emplea las estrategias para el desarrollo de la autoconciencia.

b) Desarrollo

Al hablar de Conoce T, nos referimos a la conciencia emocional, es decir, a la capacidad de reconocer las propias emociones y las emociones de los demás, siendo capaces de diferenciar pensamientos, emociones, sentimientos y conductas.

De acuerdo con Albarracín (2002) incrementar la conciencia de nuestros propios sentimientos nos informa de cómo nos encontramos, qué nos gusta o qué no funciona a nuestro alrededor, con la finalidad de realizar cambios en nuestras vidas. La autoconciencia implica leer nuestras emociones, etiquetarlas y experimentarlas.

Para trabajar con la conciencia emocional algunas preguntas que nos pueden ayudar son: ¿cómo me siento?, ¿por qué me siento así?, ¿cómo estoy manifestando lo que estoy sintiendo?, ¿esta emoción me ayuda en la situación y momento actual? y ¿qué puedo hacer para cambiarla y sentirme mejor?

La autoconciencia se conforma de la habilidad de autopercepción, autoeficacia y reconocimiento de las emociones.

6.1.1.1. Autopercepción

La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer nuestros propios sentimientos como los de aquellos que nos rodean. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tonos de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que podemos identificar convenientemente nuestras emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan.

¿Cómo aumentar el grado de autoconciencia? Examinar nuestros juicios y valoraciones.

1. Descubrir cuáles son nuestras necesidades.
2. Sintonizar con nuestros sentidos.
3. Conectar con nuestros sentimientos.
4. Saber cuáles son nuestras intenciones y motivaciones.
5. Prestar atención a nuestras acciones y conductas.

Recomendaciones para estar en contacto con nuestras emociones:

- Permitirnos sentir lo que sentimos sin negarlos o racionalizarlos por triste y doloroso que sea.
- Relacionar nuestros sentimientos con la conciencia de los cambios fisiológicos que conllevan, es decir, con los signos reconocibles de nuestras sensaciones corporales.
- Relacionar nuestros sentimientos con las expresiones de comportamiento que los acompañan y reconocer estas manifestaciones. Es necesario saber cómo nos sentimos verdaderamente.
- Saber cuáles son nuestras intenciones, las intenciones pueden estar ligadas con nuestros deseos inmediatos.

6.1.1.2. Autoeficacia

Bandura (1999), la define como las creencias que las personas tienen sobre sus propias habilidades para llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta determinada. Está asociada al sentimiento que cada uno tiene para lograr el éxito. La habilidad no es un atributo fijo sino que en este sentido, existe una extraordinaria variabilidad. Las personas que se sienten autoeficaces se recuperan prontamente de los fracasos y no se preocupan por el hecho de que las cosas puedan salir mal.

6.1.1.3. Reconocimiento de emociones

Feldman Barret, Gross, Conner y Benvenuto (2001) afirman que el reconocimiento de las emociones tiene un alto valor adaptativo en cualquiera de las etapas evolutivas en que se encuentre el sujeto, de manera que, cuando más hábil sea el sujeto para diferenciar un estado interno o distinguir las emociones personales, mayor posibilidad tiene de regular dicha experiencia.

a) Actividades Generales

En este apartado se presentan algunas de las estrategias que se emplean para el desarrollo de la habilidad de autoconciencia.

1. Siento y pienso

Objetivo:

- Identificar los pensamientos que se interponen entre la emoción y el comportamiento.

Desarrollo:

Se explica que, como consecuencia de los avatares de la vida, a veces nos sentimos irritados, enfadados, tristes, entre otros. Este sentimiento puede comportar un pensamiento que conviene hacer consciente.

Se entrega la hoja de trabajo "Siento y pienso".

Se expone un ejemplo para enseñar a rellenarla. Por ejemplo, "cuando... un compañero me insulta", "me siento... furioso", "y pienso... que le daría dos patadas, pero esto sería peor". "Como consecuencia... intento controlarme y mantener la calma".

2. Grupos de emociones

Objetivo:

- Interpretar emociones.
- Descubrir cómo demuestran los demás las emociones.

Desarrollo:

Repartimos a cada participante un papel con una emoción escrita (no deben decir a sus compañeros que emoción hay escrita en el papel). Debe haber varias emociones que se repitan (varios estudiantes que tengan en su papel la misma emoción) y otras que no (que esa emoción sólo la tenga uno).

Sin hablar, deben intentar hacer grupos de personas con la misma emoción escrita en el papel, por tanto han de representar mímicamente su emoción a los compañeros para saber si tienen la misma y reunirse por grupos. Cuando todos crean haber encontrado su grupo, levantan el brazo.

Después el o la docente solicita que digan qué emoción tenían cada uno, para que comprueben si han acertado con el grupo que han conformado, y se les invitamos a reflexionar en voz alta, respetando los turnos sobre las siguientes cuestiones: ¿cómo se sintieron?, ¿les costó trabajo representar la emoción?, ¿qué piensan acerca de la forma en que se representa la emoción?

<p>Instrucciones específicas: los participantes no deben de conocerse entre sí</p> <p>Disposición del grupo: en ternas</p> <p>Recursos materiales: salón suficientemente iluminado y amplio para que se trabaje en ternas alejados entre sí y el ruido no los moleste</p> <p>Tiempo: 30 minutos.</p> <p>Tamaño del grupo: hasta 40 personas</p>
--

b) Guía de preguntas para valorar el desarrollo de la autoconciencia

Algunas preguntas que pueden servir para saber si ya se cuenta o ha desarrollado las habilidades socioemocionales con respecto a la autoconciencia son las siguientes:

1. ¿Cómo me doy cuenta de mis sentimientos?
2. ¿Para qué servirá dedicar tiempo para pensar en mis emociones?
3. ¿Para qué prestar atención a mis emociones y estado de ánimo?

6.1.2. Autorregulación

a) Propósitos

- Define la importancia de la autorregulación
- Describe el proceso de autorregulación que ha experimentado ante el reconocimiento de sus ideas irracionales
- Emplea habilidades específicas de la autorregulación a través de la postergación de la gratificación y la tolerancia a la frustración
- Utiliza estrategias de autorregulación para controlar la expresión de las emociones

b) Desarrollo

La autorregulación es definida como la capacidad de las personas para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas (Kopp, 1989; Ato, Gonzáles y Carranza, 2004). Para Barkley (1990, citado por Servera, 2005), la autorregulación se define como "cualquier respuesta o cadena de respuestas del individuo, que alteran la probabilidad de que ocurra una respuesta que normalmente sigue a un evento y que altera a largo plazo la probabilidad de sus consecuencias asociadas". Para otros autores la autorregulación emocional consiste en "los procesos de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad y duración de los estados sentimentales internos, de los procesos fisiológicos relacionados con la emoción, de las metas relacionadas y la conducta concurrente con la emoción, generalmente al servicio de conseguir un objetivo" (Cole, Michel y Teti, 1994).

Cabe destacar que en la autorregulación la conducta se centra más en la persona que en el evento, la persona que atraviesa por la etapa de juventud, se caracteriza por la búsqueda de la autoafirmación personal e independencia, además de las responsabilidades que tiene en el ámbito escolar, de ahí que la autorregulación emocional le permita tener la capacidad de dirigir y manejar las emociones en forma eficaz, dando lugar al equilibrio emocional y evitando

respuestas poco adecuadas en situaciones de ira, provocación o miedo. Supone también percibir el propio estado afectivo sin dejarse arrollar por él, de manera que no obstaculice el razonamiento y permita tomar decisiones acordes con valores y normas sociales y culturales (Fox & Calkins, 2003). La autorregulación o autocontrol emocional suele iniciarse con un proceso de atención y de reconocimiento de las propias emociones.

El control de la expresión exterior de las emociones no parece guardar grandes secretos. El proceso de autorregulación ante la experiencia emocional se inicia con los siguientes planteamientos (Etxebarria, 2001):

1. De lo que nos sucede realmente
2. De cómo lo interpretamos, del significado que le damos, y del conjunto de procesos cognitivos que se activan a partir de ese momento
3. De las reacciones fisiológicas que acompañan a la vivencia
4. De las expresiones emocionales
5. La regulación con la ayuda de otros

El autocontrol hace referencia a que los sentimientos y emociones estén en mayor relación y consonancia con las circunstancias del momento. Este proceso beneficia las relaciones interpersonales, posibilita un mayor control de las situaciones y genera estados de ánimo más positivos (Roche Olivar, 1998).

Se distinguen tres principios fundamentales de la autorregulación emocional:

- Anticipación regulatoria: teniendo en cuenta las experiencias previas, las personas pueden anticipar el placer o malestar que puede causarles determinada situación, generando esto motivaciones de acercamiento o evitación a determinadas realidades.
- Referencia regulatoria: ante una misma situación puede tenerse un punto de referencia positivo o negativo. La motivación es la misma pero en un caso es movida por algo positivo y en otro por algo negativo.
- Enfoque regulatorio: distingue entre enfoque de promoción y enfoque de prevención; diferenciando aspectos tales como: aspiraciones y autorrealizaciones, promoción, y responsabilidades.

Gross y Jonh (2002) describe cinco puntos en los que la persona puede intervenir para autorregularse emocionalmente:

- **Seleccionando la situación**: esto se refiere a la aproximación o alejamiento deliberados de determinados ámbitos, personas u objetos, con el objeto de incidir en las propias emociones
- **Modificando la situación**: adaptándose la persona para modificar su impacto emocional
- **Despliegue atencional**: en este caso la persona centra su atención en un determinado aspecto de la realidad
- **Cambio cognitivo**: significa elegir uno de los muchos posibles significados de una determinada situación
- **Modulación de la respuesta**: influenciando las tendencias de acción una vez que se han realizado

Las cuatro primeras opciones estarían centradas en los antecedentes, mientras que la última estaría centrada en la respuesta emocional.

Los amigos pueden amortiguar los efectos del estrés de diversas maneras, entre otros, proporcionando apoyo material, compromiso y una perspectiva exterior que ayude a hacer frente a la situación más adecuadamente.

6.1.2.1. Manejo de emociones

El concepto de autorregulación se encuentra estrechamente vinculado al concepto de afrontamiento. Éste se define como el conjunto de respuestas que el individuo ejecuta con el objeto de reducir, controlar o neutralizar de algún modo las situaciones adversas de una situación demandante, intentando restablecer el equilibrio para adaptarse a la nueva situación (Ato et al., 2004, Márquez, 2006, Velásquez, Barreo y García, 2006).

Una de las principales vías para regular la vivencia emocional consiste en la modificación de las interpretaciones, los pensamientos, las imágenes activadas por los sucesos emocionales; la información tanto externa como interna que poseemos depende en gran medida de la interpretación que hacemos de los hechos y del conjunto de procesos cognitivos que se activan a partir de ese momento. Las ideas o introyectos irracionales se manifiestan en términos de "tengo que", "debo", "estoy obligado a", en general son absolutistas (o dogmáticas); estos pensamientos son automáticos, reiterativos, sin control y provocan sentimientos de displacer e insatisfacción, y son la base de conductas disfuncionales.

El objetivo fundamental del manejo de emociones es alcanzar la regulación consciente de la experiencia emocional autogenerándose emociones como la alegría, amor, humor; y autogestionándose el bienestar emocional para lograr un crecimiento emocional e intelectual y así mantener una mejor calidad de vida. En la autorregulación se acepta que los sentimientos y las emociones a menudo deben ser regulados; tales como: regulación de impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo.

6.1.2.2. Postergación de la gratificación

La postergación a la gratificación es la habilidad para dejar de lado actividades placenteras de manera voluntaria en "pro" de lograr una meta previamente trazada y tolerar la frustración consecuente. El poder abstenerse voluntariamente de una satisfacción inmediata es necesaria para el logro de metas a mediano y largo plazos (Mischel, 1979) e influye en el desarrollo de una competencia social (Mischel, Mendoza-Denton & Peake, 2002).

Aún cuando la capacidad para postergar la gratificación se sigue desarrollando a lo largo de la vida, los primeros ocho o nueve años parecen ser de fundamental importancia en este proceso ya que constituyen el periodo crítico para el desarrollo de esta capacidad (Sordo, 2010).

6.1.2.3. Tolerancia a la frustración

Los que pueden esperar por una recompensa mayor lo hacen controlando su atención, enfocándola estratégicamente en algo placentero que no sea la recompensa misma; de modo que la estrategia que utilizan para tolerar la frustración autoimpuesta sería transformar la situación en una menos frustrante (Eigsti et al., 2006).

La frustración es una emoción negativa originada por el fracaso en el logro de un objetivo. La tolerancia a la frustración es la capacidad que tiene una persona para admitir el fracaso de una forma saludable desde el punto de vista emocional. La frustración forma parte de la vida cotidiana, en mayor o en menor medida todos experimentamos esa emoción porque no siempre podemos alcanzar nuestros deseos o concluir nuestros proyectos, por lo tanto tolerar la frustración es indispensable para el desarrollo (Perpiñan, 2013).

La importancia de la tolerancia a la frustración versa sobre la capacidad para admitir las adversidades de la vida y para sobreponerse a ellas. También es útil para relacionarse con los demás. Un individuo que tolera la frustración o que es capaz de demorar la gratificación está más preparado para compartir, puede esperar o aceptar una derrota en una interacción. Muchas veces en la vida social hay que renunciar a un logro personal en beneficio de otra persona; la tolerancia a la frustración permite que el individuo no sea invadido por una emoción negativa intensa que le impida ver el punto de vista del otro e incluso alegrarse por un bien ajeno aunque éste pueda conllevar cierto perjuicio personal.

a) Actividades generales

A continuación se presentan algunas estrategias que se pueden emplear para el desarrollo de las habilidades de manejo de emociones, postergación de la gratificación y tolerancia a la frustración, como habilidades específicas de la autorregulación.

1. Regulación de emociones

Objetivo:

- Regular y manejar sus emociones tanto positivas como negativas.

Desarrollo:

Se le pide al joven que de forma individual escriba en hojas y analice lo que hace en situaciones específicas de enojo, miedo, tristeza, alegría, entre otras. Se le pide que identifique:

¿Qué es lo que piensa? ¿Qué hizo? Y ¿Qué siente?

“Cuando me enojo es común que...” “

Piense en

Haga

Sienta

“Cuando estoy triste es común que ...” “

Piense en

Haga

Sienta

“Cuando tengo miedo es común que”

Piense en

Haga

Sienta

Se hará lo mismo con las otras emociones.

Posteriormente, se le indicará al grupo que compartan y discutan lo que piensan la forma que reaccionan ante la experiencia de una emoción en particular.

El profesor debe de guiar el análisis de manera que se logre identificar que las estrategias para manejar o regular las emociones son diferentes.

Se trata de llegar a un consenso acerca de cuáles son las conductas y los pensamientos que pueden favorecer o perjudicar la forma de cómo se reacciona ante las situaciones.

Otro elemento es identificar cómo manejan sus emociones, favoreciendo así el intercambio y el aprendizaje de la autorregulación.

2. Autocontrol de pensamientos

Objetivo:

- Descubrir las propias atribuciones negativas
- Controlar pensamientos negativos y buscar alternativas positivas al estilo de atribución negativo
- Valorar la propia singularidad
- Apreciar nuestras cualidades

Desarrollo:

1. Lectura. Ejercicio 1
2. Reflexión
3. Dialogo en pequeño grupo. Ejercicio 2
4. Frases inconclusas. Ejercicio 3
5. Ejercicio de relajación-concentración. Ejercicio 4

Instrucciones específicas: El facilitador organiza el espacio físico de manera que pueda propiciarse un clima de confianza

Recursos materiales: lectura, ejercicios

Duración: 40 minutos

Tamaño del grupo: 40 participantes

3. Gustarte a ti mismo

¿Cómo te gustas?

Si te gustas a ti mismo, anticipas que van a suceder cosas buenas. Gustarte no significa que seas perfecto o tampoco que te gusten tus defectos. Puedes admitir tus defectos y sin embargo saber que puedes cambiar y mejorar si quieres. Pero, para gustarte empieza aceptándote cómo eres.

Entonces intenta convencerte de que eres una gran persona y que mereces una buena vida. Aprende a pensar y hablar sobre ti mismo de forma positiva. Cuando

piensas en ti mismo como una persona especial con aptitudes y talentos, la gente te trata bien y te sientes con fuerza y ánimo para afrontar los obstáculos y las dificultades.

Es verdad. Sí que tienes aptitudes y talentos especiales. Cada ser humano los tiene. Demasiada gente se concentra en lo que no tiene en vez de concentrarse en lo que tiene de bueno. Escúchate a ti mismo.....

- ¿Te humillas a ti mismo más que los demás?
- ¿Te llamas estúpido, gordo, torpe o feo?

Si es que sí, ahora es el momento de enfrentarse a esta conversación. ¡Deja de ser grosero contigo mismo! Tus peores enemigos son tus propias humillaciones. Trátate con *respeto*. Créete una persona que vale la pena defiéndete. Sé amable contigo y podrás ser tu mejor amigo.

Tu actitud

La manera de pensar en ti mismo se muestra en tu cuerpo. Si tienes pensamientos negativos frunces el ceño. Los hombros y la cara languidecen. Pareces triste, la vida es aburrida, deprimida e insulsa. Nunca te pasa nada bueno ni interesante. Siempre ves tu botella medio vacía en vez de medio llena.

Cambiaré pensamientos negativos por positivos

Tus pensamientos forman la actitud que tienes de ti mismo. Si son negativos tu vida es triste. Si son positivos tu vida es feliz. Pensamientos negativos son un conjunto de malos hábitos como morderse las uñas o hacer ruido con el chicle. No es tan difícil cambiar los hábitos. Lo más difícil es tomar la decisión de acabar con ellos. El próximo paso es hacer caso de tus pensamientos y hacer algo al respecto. Por ejemplo, cuando oigas un pensamiento negativo, di "stop". Grita dentro de tu cabeza ¡STOP! Entonces sustituye el pensamiento negativo por uno positivo. Aquí tienes un par de ejemplos:

- Pensamiento negativo: "Tengo una nariz enorme y fea". "Soy demasiado estúpido para obtener buenas calificaciones"
- Pensamiento positivo: "Tengo unos ojos muy bonitos". "Soy creativo, realmente un buen artista"

Imagina que estas en un barco, navegando río abajo. Lanza el pensamiento negativo por la borda y mira cómo se hunde. O imagínate relajado frente al fuego de una chimenea. Pon los pensamientos sobre las llamas de fuego y observa cómo se van consumiendo.

Aprende a gustarte

Acéptate cómo eres. Perdona esos pies patituertos o ese pelo que no quiere quedar liso. Perdónate por tener una voz chillona. Deja que el grano llegue y se vaya en paz. Tú eres único y distinto a los demás.

Tus sentimientos son también una parte importante de ti. No te preocupes si no te sientes bien siempre. Todos hemos estado alguna vez celosos, enfadados, amargados. No niegues tus sentimientos, con tal de que los reconozcas, no habrá

razón para sentirte culpable. Después de haber identificado el sentimiento negativo, podrás decir "sigo siendo humano" y entonces continúa a partir de ahí.

No es complicado aprender a gustarte. Se necesita un poco de esfuerzo para cambiar los pensamientos negativos. Céntrate en las cosas buenas de tu vida y piensa en las cosas que te gustan de ti.

(Resumen y adaptación de Palmer y Alberti, 1992).

4. Diálogo en pequeño grupo

- ¿Qué ideas destacas del texto? ¿Por qué?
- Pensamientos negativos que observas en tus compañeros. ¿Cómo repercuten en su autoestima y en su conducta?
- ¿Tus pensamientos negativos más frecuentes cuáles son? ¿De dónde proceden? ¿Cuáles son sus consecuencias?
- Construir pensamientos positivos alternativos para cada uno de los negativos aportados anteriormente.
- ¿Cómo podemos cambiar nuestros pensamientos positivos?

5. Frases inconclusas

- Aprenderás a gustarte si.....
- Aprenderás a aceptarte cuando.....

6. ... pero eso sí, mañana sí lo hago.

Objetivo:

- Identificar situaciones ante las cuales escapando de una decisión la dejamos para más adelante.

Desarrollo: El facilitador entrega a cada participante una copia del cuestionario en formato impreso, en un espacio de 25 minutos se responde en forma individual el cuestionario para luego comentarla con el resto del grupo las reflexiones.

Instrucciones específicas: El facilitador organiza el espacio físico de manera que pueda darse un espacio para contestar el cuestionario de manera individual y un segundo momento colectivo para la socialización.

Disposición del grupo: Fase a. Individual

Fase b. En grupo

Recursos materiales: Salón suficientemente iluminado y amplio para que se trabaje en ternas alejados entre sí y el ruido no los moleste

Tiempo: 90 minutos

Tamaño del grupo: Hasta 40 personas

Instrucciones:

La postergación a menudo inadvertida, está ligada a la ansiedad y la preocupación, se presenta cuando, escapando de una decisión, la dejas para más adelante (Effert y Ferrari, 1989). El mayor riesgo ante la consolidación de esta habilidad es la demora eterna de una decisión.

Ejercicio:

I. A continuación da respuesta a las siguientes cuestiones:

Tareas que recientemente has postergado:

Decisiones que recientemente has postergado:

- II. Da lectura al texto propuesto de (Gyoerkoe y Wiegartz, 2012) No lo dejes para mañana, guía para superar la postergación, páginas de la 26 a la 30.
- III. Con base en la lectura identifica el tipo de postergación y las causas con las que se vincula. Finalmente socializa. Anota en un texto las reflexiones personales

6. *Si no lo intento no lo consigo*

Objetivo:

- Reflexionar sobre las veces que menospreciamos nuestras capacidades por pensar de manera pesimista.

Desarrollo: El facilitador entrega a cada participante una copia del cuento en formato impreso, en un espacio de 15 minutos se da lectura en forma individual para luego comentarla con el resto del grupo.

Instrucciones específicas: El facilitador organiza el espacio físico de manera que pueda darse un espacio de lectura individual y un segundo momento colectivo.

Disposición del grupo: Fase a: en individual

Fase b: en grupo

Recursos materiales: Cuento impreso. Jorge Bucay (tomado del libro *Cuentos para pensar*)

Tiempo: 45 minutos

Tamaño del grupo: 25 en promedio.

Lectura

«Si no lo intento, no lo consigo»

... Cuando se hizo grande, su padre le dijo:

- Hijo mío, no todos nacen con los alas. Y si bien es cierto que no tienen la obligación de volar, opino que sería penoso que te limitaras a caminar teniendo las alas.
- Pero yo no sé volar — contestó el hijo.
- Ven — dijo el padre.
- Lo tomó de la mano y caminando lo llevó al borde del abismo en la montaña. Ves hijo, este es el vacío. Cuando quieras podrás volar. Solo debes pararte de aquí, respirar profundo y saltar al abismo. Una vez en el aire, extenderás las alas y

volarás ...

El hijo dudó.

- ¿Y si me caigo?
- Aunque te caigas no morirás, solo algunos machucones que te harán más fuerte para el siguiente intento — contestó el padre.

El hijo volvió al pueblo, a sus amigos, a sus pares, a sus compañeros con los que habían caminado toda su vida.

Los más pequeños de mente dijeron:

- ¿Estás loco?
- ¿Para qué?
- Tu padre está delirando....
- ¿Qué vas a buscar volando?
- ¿Por qué no te dejas de pavadas?
- Y además. ¿quién necesita volar?

Los más lúcidos también sentían miedo:

- ¿No será peligroso?
- ¿Por qué no empiezas despacio?
- En todo caso, prueba a tirarte desde una escalera.
- ...O desde la copa de un árbol, pero... ¿desde la cima?

El joven escuchó el consejo de quienes lo querían. Subió a la copa de un árbol y un coraje saltó... Desplegó sus alas. Las agitó en el aire con todas sus fuerzas... pero igual... se precipitó a tierra... Con un gran chichón en la frente se cruzó con su padre:

- ¡Me mentiste! No puedo volar. Probé y ¡mira el golpe que me di! No soy como tú. Mis alas son de adorno... — lloriqueó.
- Hijo mío — dijo el padre —. Para volar hay que crear el espacio de aire libre necesario para que las alas se desplieguen. Es como tirarse en un paracaídas... necesitas cierta altura antes de saltar. Para aprender a volar siempre hay que empezar corriendo un riesgo. Si uno no quiere correr riesgos, lo mejor será resignarse y seguir caminado como siempre.

Reflexiona:

¿Cómo crees que reacciona el joven ante el fracaso en su primera experiencia? ¿Crees que trata de pensar de manera positiva? Si es que no, cambia lo que le dice al padre tras no ser capaz de volar («Me mientes...») Y haz que piense de forma optimista.

¿De qué forma crees que tiene más posibilidades su objetivo, pensando en positivo o en negativo? ¿Por qué? ¿Cómo es más probable que vuelva a intentarlo?

El chico del cuento nació con las alas, ¿qué capacidad especial tienes tú (piensa en algo que se te dé muy bien)? ¿La estás desarrollando todo lo que puedes?

b) Guía de preguntas para valorar el desarrollo de la autorregulación.

Algunas preguntas que pueden servir para saber si ya cuentan o han desarrollado la autorregulación son las siguientes:

1. ¿Me alejo de las emociones que pueden perjudicarme?
2. ¿Por qué y para qué concluir las cosas que empiezo?

3. ¿Afronto los obstáculos académico-profesionales como retos personales?
4. ¿Puedo manejar mis impulsos?
5. ¿Cómo le hago para no reaccionar sin pensar las consecuencias?

6.1.3. Determinación (motivación)

a) Propósito

- El estudiante emplea en una situación cotidiana las habilidades de motivación de logro, perseverancia y manejo del estrés que muestren su determinación en el desarrollo de la actividad que la situación demanda.

b) Desarrollo

La motivación está íntimamente relacionada con la emoción. El término motivación proviene de la raíz latina moveré (mover); y el de 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, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Éste es uno de los retos de futuro de la educación.

Ziglar (citado en Hernández, s/a), menciona que “estar motivado consiste en sacar lo que está adentro”. La motivación es lo que permite llevar a cabo lo que nos proponemos. Las personas motivadas tienen empuje, dirección y resolución. Asimismo Reeve (2004) refiere que la motivación afecta la iniciación, la persistencia, el cambio, la dirección de la meta y la eventual terminación del quehacer. De allí que puede afirmarse que la motivación influye en el comportamiento.

El “motivo” es un término que identifica necesidades, cogniciones y emociones (cada una de las cuales es un proceso interno que energiza y dirige la conducta). La diferencia entre un motivo y una necesidad, o entre la cognición o emoción radica en el nivel de análisis.

Las necesidades son cogniciones dentro del individuo que resultan esenciales y necesarias para la preservación de la vida y la nutrición del crecimiento y el bienestar. Las necesidades sirven al organismo al generar afectos, deseos e impulsos de lucha que motivan cualquier conducta necesaria para preservar la vida y fomentar el bienestar y el crecimiento.

Por otra parte, las cogniciones se refieren a sucesos mentales específicos como las creencias y expectativas, y a estructuras organizadas de creencias como el autoconcepto. Las fuentes cognitivas de la motivación se centran alrededor de las formas de pensamiento y de conocimiento relativamente duraderas en las personas.

6.1.3.1. Motivación de logro

En la automotivación se entrecruzan aspectos relacionados con la serenidad personal y el tratamiento de reveses para convertirlos en plataforma de éxitos.

Lo que hace a la persona más flexible para gestionar oportunamente los reveses y convertirlos en plataforma de éxitos, no es un gen especial de flexibilidad emocional y psicológica, sino la habilidad de procesar y usar productivamente la emoción engendrada por un revés.

La secuencia de este proceso virtuoso responde al siguiente ritmo:

- Sintonía de pensamientos e interpretaciones
- Uso de frases motivadoras y diálogos internos constructivos
- Sentido del humor
- Relajación
- Actividad física
- Uso de técnicas de resolución de problemas
- Apoyo en nuestro equipo persona-soporte
- Reapreciación de metas y establecimiento de otras nuevas

6.1.3.2. Perseverancia

Otro aspecto relacionado con la determinación es la perseverancia. De acuerdo con Campojo (2011), la perseverancia es un esfuerzo denotado y continuo, ejerce las posibilidades, habilidades, conocimientos propios, tener reflexión y visión para adaptarlas. Según Serna (2004), es una cualidad mental que impulsa al ser humano precisamente a la realización de un proyecto, es decir, le ayuda a discernir, clarificar una meta, luego fervorosamente alcanzar ese objetivo. Para Yarce (2005) es luchar establemente a lo largo del tiempo para alcanzar las metas propuestas, aunque surjan dificultades.

Campojo (2011) refiere que no se puede hablar de perseverancia sin unirla a un valor asociada a ellas, que es la constancia, la cual mantiene el esfuerzo estable frente a algo. La perseverancia se magnifica mediante la reflexión, la meditación y ayuda a lograr pleno y adecuado funcionamiento de la persona, con actitud mental positiva y activa. Las líneas de desarrollo son:

- Establecer constancia en las actividades y prevención para los obstáculos.
- Desarrollar firmeza ante las dificultades y tenacidad en la realización de los objetivos.
- Tener compromiso decidido y cumplimiento ante los retos impensados.
- Estar consciente que ninguna persona puede responder por nuestros actos.
- Aprender a valorar y trabajar con empeño por nosotros mismos.
- Dar vida a nuestros sueños y transformarlos en existentes.

La perseverancia permite distinguir claramente entre los asuntos importantes y los urgentes, por lo tanto, requiere un aprendizaje con:

- Definición: establecer hacia donde requerimos dirigirnos, la meta, precisa profundo deseo de avanzar.
- Motivación: inclinación y acción hacia el objetivo, como consecuencia de la intención establecida.
- Confianza: saber, creer en nuestras capacidades y habilidades ante los obstáculos.
- Precisión: una previa planeación del camino y estimación del tiempo en recorrerlo, proporcionara seguridad en la trayectoria.

- Conocimiento: como toda tarea basada en sólidos fundamentos, requiere experiencia comparada y acumulada.
- Participación: todo desempeño necesita amor, esfuerzo, escoger colaboración para los tramos de incertidumbre, dudas o imprevistos.
- Tenacidad: como aporte decisivo en nuestros quehaceres, forjando voluntad, conducta constante y firme determinación.
- Práctica: para eliminar cualquier desvío que pueda interferir en nuestra permanente producción fijada hacia la meta por alcanzar.

Necesitamos perseverancia bien orientada y asimilada para no ser derrotados y tener la satisfacción de haber luchado por alcanzar lo que nos propusimos. En sí misma la perseverancia es prueba de valor, constancia, dedicación, fortaleza, exige alto grado de concentración en lo que se desea conseguir.

6.1.3.3. Manejo del estrés

La determinación ayuda al manejo del estrés, el término estrés significa tensión. El estrés es una reacción fisiológica y psicológica del organismo en la que entran en juego diversos mecanismos de defensa para afrontar una situación que se percibe como amenazante o de demanda incrementada.

El estrés es un proceso de interacción entre los eventos del entorno y nuestras respuestas cognitivas, emocionales y físicas. Es una respuesta automática, natural y necesaria para la supervivencia (aumenta el estado de alerta del individuo ante una situación percibida como peligrosa o amenazante). Nuestra vida y nuestro entorno, en constante cambio, nos exigen continuas adaptaciones: por tanto, cierta cantidad de estrés (activación) es necesaria.

Cuando esta respuesta natural se presenta en exceso se produce una sobrecarga de tensión que repercute en el organismo, llegando a provocar la aparición de enfermedades como la colitis, dermatitis, problemas respiratorios, hasta algunas de tipo crónico degenerativas como enfermedades cardiovasculares, cáncer, diabetes mellitus, entre otras y anomalías patológicas que impiden el normal desarrollo y funcionamiento de nuestro cuerpo y por tanto, condicionan negativamente nuestra vida.

La mejor manera de prevenir y hacer frente al exceso de estrés es reconocer cuándo aumentan nuestros niveles de tensión y ante qué estímulos o situaciones, es decir, la persona debe de hacer consciente cuál es el acontecimiento que le produce estrés, cómo reacciona ante él y la forma en que lo enfrenta.

El manejo del estrés puede definirse como la habilidad para soportar situaciones estresantes sin venirse abajo. Esto se consigue interaccionando de manera positiva y activa con el estrés. La tolerancia al estrés nos puede ayudar a mejorar nuestra calidad de vida. La tolerancia al estrés y el optimismo van de la mano. Tener una visión positiva del entorno y confianza en uno mismo nos ayuda a hacer frente al estrés y a las situaciones que nos lo producen.

Desde el modelo de habilidades socioemocionales, el manejo del estrés requiere de tolerancia al estrés, la cual se refiere a la capacidad de escoger varios cursos de acción para hacer frente al estrés, ser optimista intentando ver el lado positivo del problema y percepción de control sobre las situaciones. Por otra parte para el

manejo del estrés se requiere del control de impulsos, que es la habilidad para resistir o retardar un impulso, controlando las emociones para conseguir un objetivo posterior o de mayor interés (Salom, Moreno, Blázquez y 2012).

a) Actividades generales

A continuación se describen algunas actividades generales que se pueden trabajar para el desarrollo de la habilidad de determinación:

1. Relajación de posturas

Objetivo:

- Identificar el procedimiento para disminuir el estrés

Desarrollo:

Debe preverse un espacio físico que permita a la persona atendida la sensación de serenidad y espacio:

Nota inicial: este tipo de relajación se utiliza en los momentos en que los que estamos estresados, pero que debido a la situación específica que nos tensa se nos dificultaría la instrumentación de otro de técnicas.

Esta técnica permite conocer posturas que propician sentirse más relajado. Una vez que sienta su cuerpo tenso habrá de pasar inmediatamente a la postura relajada.

La o el docente dará las siguientes instrucciones:

Paso 1. Centre la atención en su respiración.

Una forma inadecuada de respirar que resulta no relajante, es una respiración agitada, con inhalaciones cortas y abruptas. Si identifica que en momentos de estrés su respiración adquiere estas características, le sugerimos cambiarla a una que le permita relajarse.

Respire profunda y lentamente, concentrándose en esta forma de respirar más rítmica y pausada.

¡Observe y sienta la diferencia entre estos dos tipos de respiración!

Continuemos con una postura relajante del cuerpo:

Si mantenemos el cuerpo tenso, con los músculos contraídos, ésta es una posición que en vez de relajarnos nos va a hacer sentir cada vez más tensos. Pero si en cambio intentamos relajar la tensión de nuestros músculos recargando el cuerpo sobre algún apoyo, concentrándonos y sintiendo qué agradable es esta posición con los músculos relajados, nos sentiremos mejor y capaces de hacer frente a situaciones difíciles que requieran tomar decisiones o solucionar algún conflicto.

Revisemos ahora la posición de las manos.

Reflexionemos también qué tan importantes son los mensajes que transmitimos con las manos y cómo a veces éstas denotan tensión y efectivamente, al tomar conciencia de su postura nos hacen sentir más tensos.

Mantener las manos muy apretadas o cruzadas aplicando fuerza es una postura tensa; en cambio soltar las manos, nos relaja; mantenerlas en los antebrazos de las sillas o colocarlas sobre nuestras piernas, nos resulta relajante.

Y nuestra mandíbula, ¿cómo colocarla?

Podemos generar mayor tensión en nuestro organismo si tenemos la mandíbula apretada, por lo que en esas situaciones habremos de soltarla, incluso pudiendo abrirla ligeramente lograremos sentir cómo se suelta la tensión.

Sólo nos resta practicar, ya que la práctica de conductas nuevas da lugar a reacciones nuevas por parte de los demás. En su oportunidad para experimentar sensaciones de bienestar que usted mismo se proporciona y puede contemplar otras formas de conducirse y actuar que le parecerán sorprendentes y le permitirán vivir su vida más satisfactoria y saludable.

Instrucciones específicas: el docente organiza el espacio físico de manera que pueda propiciarse un clima de confianza.

Disposición del grupo: Libre

Recursos materiales: Un salón bien iluminado, amplio.

2. El camino a la meta

Objetivos:

- Definir objetivos y pensar en la manera de conseguirlos.

Desarrollo:

Piensa en tu situación actual y en tus objetivos escolares a corto y mediano plazo. Haz una lista de ellos y, al lado de cada uno, escribe qué crees que tienes que hacer y qué necesitas para conseguirlos.

Disposición del grupo: trabajo individual, de reflexión personal.

Recursos materiales: Ninguno.

b) Guía de preguntas para valorar el desarrollo de la determinación

Algunas preguntas que sirven de referencia para saber si se tiene desarrollada la habilidad de determinación, son las siguientes:

1. ¿Cómo auto motivarme?
2. ¿Soy capaz de darme ánimo para dar lo mejor?
3. ¿Cuando necesito concentrarme, cómo me alejo de las emociones que pueden perjudicarme?
4. ¿Para qué concluir las cosas que empiezo?
5. ¿Para qué dar lo mejor de mí para alcanzar los objetivos que me propuse?
6. ¿Acostumbro establecer objetivos para mí?
7. ¿Cómo le hago para estar con calma cuando estoy bajo tensión?
8. ¿Cómo consigo permanecer calmado cuando los otros se irritan?
9. ¿Para qué controlar mis propias emociones?
10. ¿Cómo consigo calmarme cuando estoy furioso?

11. ¿Cómo consigo comprender las emociones y sentimientos de mis amigos viendo sus comportamientos?

6.2. Dimensión Relaciona T

a) Contenido:

- Conciencia social y relación con los demás

b) Propósito:

- Identifica los elementos que conforman la competencia emocional para relacionarse con los demás.

c) Desarrollo

Relaciona T incluye la comprensión de las emociones de los demás, la capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales; incluye el servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

De acuerdo con Reeve (2004), las emociones además de servir como funciones de enfrentamiento y solución, tienen las siguientes funciones sociales:

- Comunicar nuestros sentimientos a los demás.
- Regular el modo en que los demás interactúan con nosotros.
- Invitan y facilitan la interacción social.
- Desempeñan un papel principal para crear, mantener y disolver relaciones.

Los psicólogos sociales, sociólogos, antropólogos argumentan que la emoción no necesariamente es un fenómeno intrapsíquico, privado y biológico, más bien aseveran que la mayoría de las emociones se originan en la interacción social. La vergüenza por ejemplo, exhibe un bajo estatus social, y la condolencia muestra una función de alimentación para una relación. La interacción social proporciona a la gente identidades particulares, y es dentro del contexto de la interacción social que acontecimientos como el intercambio y la equidad provocan a los individuos la emoción (Reeve, 2004):

Una relación interpersonal es una interacción recíproca entre dos o más personas, donde interviene la comunicación. Las relaciones interpersonales funcionan tanto como un medio para alcanzar ciertos objetivos como un fin en sí mismo.

La educación emocional facilita actitudes positivas ante la vida, que permiten el desarrollo de habilidades sociales, estimulan la empatía y favorecen actitudes para afrontar conflictos, fracasos y frustraciones. La intención es promover el bienestar social.

Relaciona T involucra la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad.

Los despliegues emocionales regulan la forma en que interactúa la gente, ya que la expresión emocional de una persona alienta reacciones de conductas selectivas de una segunda persona. Las emociones expresadas en un contexto social sirven como funciones informativas (así es como me siento), de advertencia

(esto es lo que estoy a punto de hacer) y directivas (esto es lo que quiero que hagas). Así las expresiones emocionales ayudan a la gente a aprender creencias e intenciones de comportamiento de los demás, y en consecuencia ayudar a suavizar y coordinar las creencias sociales. Por lo tanto, el despliegue emocional invita y facilita la interacción social. Con esta finalidad muchas expresiones emocionales se motivan de forma social.

6.2.1. Conciencia Social

a) Propósito

- Reconoce la importancia de la empatía en las relaciones interpersonales.
- Utiliza la escucha activa como una habilidad de la comunicación efectiva.
- Resuelve conflictos considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

c) Desarrollo

Se llama conciencia social a la carga, el compromiso o la obligación que asumen los miembros de una sociedad (ya sea como individuo o como miembro de algún grupo). Este compromiso implica la consideración del impacto positivo o negativo de las decisiones que se toman y de las acciones que se llevan a cabo. El adolescente va dejando atrás el acatamiento pasivo de las normas sociales y cada vez las cuestiona más y es más crítico con todo aquello que antes ni se había planteado.

Las competencias socioemocionales que se incluyen dentro de la conciencia social, hacen referencia a la empatía, la escucha activa y la toma de perspectiva.

6.2.1.1. Empatía

La empatía, definida por Eisenberg y Strayer (1992) es compartir la emoción percibida en el otro. Esta habilidad implica la capacidad de percibir tanto claves como señales directas o indirectas del estado afectivo o emocional del otro, que supone diferenciar la respuesta afectiva del otro de la respuesta afectiva de uno mismo, asociar estas claves emocionales con los recuerdos de experiencias personales pasadas, la capacidad simbólica y la capacidad de asumir roles. La empatía nos ayuda a recuperar el interés por las personas que nos rodean y a consolidar la relación que existe con cada una de ellas.

Cuando desarrollamos la empatía, las emociones de los demás resuenan en nosotros. Sentimos cuáles son los sentimientos del otro, cuán fuertes son y qué cosas lo provocan. La empatía involucra nuestras propias emociones y por eso entendemos los sentimientos de los demás, la empatía incluye la comprensión de las perspectivas, pensamientos, deseos y creencias ajenos.

La empatía y la conducta pro social tienen una relación positiva, la razón parece obvia, si el individuo es sensible a las necesidades y a las emociones del otro, se encontrará más dispuesto a actuar en beneficio de la otra persona (Fuentes, 1999). Una persona empática es muy consciente de todo un complejo universo de información emocional, a veces dolorosa e intolerable.

6.2.1.2. Escucha activa

La escucha activa es una habilidad relevante para el desarrollo de la conciencia social, escuchar no es una actividad natural tampoco es una actividad pasiva como muchos lo asumen. Oír es algo natural, es un proceso automático. "Escuchar" es la contraparte psicológica del proceso fisiológico de "oír", escuchar es una operación compleja, a través de la cual, los "bits (unidades mínimas) de información son percibidas por el sistema central y el sistema nervioso autónomo y transformados en mensajes comprensibles" (Gudykunst, 1994).

Uno de los objetivos de la escucha activa es entender los silencios y su relación con las emociones, ya que éste es uno de los puntos más difíciles de la comunicación. Escuchar se vincula con cumplir con ciertos objetivos, tales como: por placer, para entender, para evaluar, para compartir, para intercambiar puntos de vista, para recordar.

Una de las técnicas que se utiliza en la escucha activa es concentrarse en las comunicaciones y el marco de referencia interno de quien habla, y luego retransmitirle lo escuchado, para corroborar si se entendió lo que se dijo.

Al escuchar activamente, el centro de atención no está en el punto de vista o la opinión de quien escucha, sino en el contenido de lo que dice quien habla.

Escuchar activamente permitirá ser más efectivo para discriminar la mejor respuesta en los momentos críticos (Elizondo, 1998).

Llaves para la escucha activa:

- a. Escuchar ideas y no perderse en los detalles circunstanciales.
- b. Concéntrate en el contenido del mensaje, no en el estilo de comunicación del interlocutor.
- c. Escuchar con optimismo.
- d. No brincar a conclusiones.
- e. Escuchar activamente para analizar y evaluar la información.
- f. Mantener la mente abierta y evitar las ideas erróneas

En la escucha activa el centro de atención está en los intereses, los sentimientos, las percepciones y los deseos tanto del que habla como del que escucha. Las expresiones de quien escucha reflejan lo escuchado y a menudo son enfáticas porque retransmiten lo que oyó quien escucha, son frases como: "déjeme ver si lo estoy entendiendo...", "voy a reiterarle lo que estoy entendiendo...", "si lo he entendido bien, usted dice que...", "a usted parece preocuparle que...". Todas estas frases iniciales tienen como finalidad preparar al otro respecto de la escucha activa.

6.2.1.3. Toma de perspectiva

Otra de las competencias socioemocionales, que se ha trabajado desde la conciencia social es la toma de perspectiva, la cual, se ha establecido como la capacidad para iniciar y mantener interacciones efectivas, en donde el individuo es capaz de identificar el punto de vista propio y diferenciarlo del punto de vista de los demás, lo cual le permite predecir el comportamiento y mostrarse empático (Eisenberg, 2003).

La toma de perspectiva (TP) se desarrolla en el contexto de interacciones cotidianas y, más específicamente, en el contexto de la conversación, ya que ésta se caracteriza por el intercambio y el ajuste, lo que permite darse cuenta de que las personas se diferencian en lo que saben y piensan, es decir, en su perspectiva (Bernard & Deleau, 2007).

Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (1999) resumen el desarrollo de la TP en cinco niveles:

Nivel 1 (TP visual simple) el individuo actúa con base en el principio de que diferentes personas pueden ver diferentes cosas;

Nivel 2 (TP visual compleja) implica una comprensión de que diferentes personas pueden tener diferentes puntos de vista con respecto a un mismo entorno visual;

Nivel 3 (ver conlleva a saber) se basa en el principio de que sólo se sabe lo que se ha visto;

Nivel 4 (creencias verdaderas) implica predecir las acciones de otro a partir de la información veraz que le ha sido suministrada, y

Nivel 5 implica el principio de que se pueden predecir acciones con base en falsas creencias.

Para que un individuo abstraiga su perspectiva del mundo, así como la de otros, se requiere de repetidas exposiciones a eventos verbales, que le permitan adoptar diferentes puntos de vista en las dimensiones interpersonal (Yo-Tú), espacial (aquí-allá) y temporal (ahora-antes) (Barnes-Holmes y McHugh, 2004).

a) Actividades generales

A continuación se describen algunas actividades generales que se pueden trabajar para el desarrollo de la habilidad de conciencia social.

1. Me pongo en el lugar de otra persona

Objetivo:

Pensar en cómo se sienten los demás en una situación de conflicto, ver otro punto de vista diferente al de uno mismo.

Desarrollo:

Invitamos a los estudiantes a reflexionar acerca de algunas situaciones en las cuales se han enfrentado.

Posteriormente se les pide que dede manera individual y, posteriormente, grupo reflexionen acerca de: ¿cómo te sientes?, ¿cómo crees que se sintió la otra persona?, ¿pensaste en ese momento en cómo se sentiría la otra persona?, ¿habrías reaccionado igual de haberlo sabido?

Disposición del grupo: Primero de manera individual, posteriormente en equipos

Materiales requeridos: Hojas de papel

Tamaño del grupo: 30 participantes

Tiempo requerido: 30 minutos

2. De película

Objetivo:

Ponerse en lugar de otros, explorar sentimientos de personajes ajenos a uno mismo.

Desarrollo:

Pedimos a los participantes que piensen en una película que hayan visto.

De esa película deben elegir, al menos, tres personajes y describir las emociones que expresaban y transmitían.

Después les pedimos que reflexionen: ¿qué sentiste tú con esos personajes?

Les invitamos a que comenten algunas de las escenas que más les emocionaron.

¿QUÉ SON LAS BARRERAS EN LA COMUNICACIÓN?

A cualquier elemento que puede limitar nuestra capacidad para comunicarnos se le llama barrera en la comunicación, definiremos a continuación algunas de las más frecuentes:

1. EVASIÓN: cuando no enfrentamos una situación evitando la comunicación
2. EMOTIVIDAD: el estado emocional (enojo, alegría, tristeza) limitan nuestra capacidad para escuchar o hablar
3. MIEDO: En ocasiones por temor la reacción del receptor no nos atrevemos a decir las cosas
4. EVALUACIÓN: cuando hacemos juicios de valor sobre lo que se está hablando o evitamos hablar para no ser juzgados
5. SOSPECHA: interpretar las intenciones del interlocutor
6. RODEOS: darle muchas vueltas al asunto del que queremos hablar sin concretar la idea que queremos comunicar
7. LENGUAJE NO VERBAL: a través de nuestro cuerpo, con gestos muecas, tono de voz etc. hacemos que nuestro interlocutor se sienta rechazado
8. DESINTERÉS: la falta de atención hacia el emisor por no considerar importante lo que está diciendo
9. EMISOR EXTRAVIADO: cuando el mensaje emitido no coincide con el tema o el contexto tratado
10. RECHAZO AL EMISOR: la simpatía o antipatía que se siente por el emisor o el interlocutor afecta nuestra recepción del mensaje. Prácticamente no ponemos atención a lo que dice una persona que nos desagrada
11. COMUNICACIÓN FUERA DE TIEMPO: a veces hablamos cuando ya es demasiado tarde o nos adelantamos a los acontecimientos
12. BARRERAS SEMÁNTICAS: se refiere a los diferentes significados que pueden tener las palabras (doble sentido), a la falta de precisión en las palabras o al desconocimiento de algunos significados que dan origen a confusiones
13. BARRERAS FÍSICAS: todas las condiciones del ambiente físico que pueden interrumpir o dificultar la recepción de mensajes
14. RUIDO: elementos internos y externos que interfieren en la recepción de los mensajes. (de hecho el RUIDO pertenece a las barreras físicas)

Elabora con tu equipo un ejemplo de cada obstáculo y una alternativa para evitarlo.

Barrera	Ejemplo	Alternativa
Evasión		
Emotividad		
Miedo		
Sospecha		
Rodeos		
Lenguaje no verbal		
Desinterés		
Emisor extraviado		
Rechazo del emisor		
Comunicación fuera de tiempo		
Barreras semánticas		
Barreras físicas		
Ruido		

b) Guía de preguntas

Algunas preguntas que miden la habilidad de conciencia social son las siguientes:

1. ¿Cómo prestar atención cuando alguien está hablando?
2. ¿Cómo animar a los demás para que hablen?
3. ¿Para qué escuchar aunque no me caiga bien la persona que está hablando?
4. ¿Cómo le hago para escuchar con la misma atención si el que habla es hombre o mujer, joven o viejo?
5. ¿Cómo le hago para escuchar con la misma o parecida atención si el que habla es mi amigo, mi conocido o si es desconocido?
6. ¿Cómo le hago para mirar a la persona con la que estoy hablando?
7. ¿Cómo le hago para concentrarme en lo que estoy oyendo, ignorando las distintas reacciones que ocurren a mi alrededor?
8. ¿Cómo demuestro que estoy de acuerdo con lo que dicen?
9. ¿Cómo le hago para animar a la persona que está hablando?
10. ¿Para qué pensar en lo que la otra persona me está diciendo?
11. ¿Cómo le hago para comprender lo que me dicen?
12. ¿Cuándo alguien que está hablando duda en decir algo, lo animo para que siga adelante?
13. ¿Trato de hacer un resumen de lo que me dijeron y pregunto si fue eso realmente lo que quisieron comunicar?
14. ¿Para qué escuchar, aunque pueda anticipar lo que se va a decir?
15. ¿Cómo puedo hacer preguntas para ayudar al otro a explicarse mejor?

6.2.2. Relación con los demás

a) Contenido

1. Regulación social de las emociones
2. Las habilidades asertivas en los contextos interpersonales
3. El análisis de problemas para la resolución de conflictos
4. La conducta pro social y sus implicaciones en las emociones

b) Propósito

- Expresa asertivamente sus emociones en sus relaciones interpersonales en los diferentes contextos.
- Busca alternativas de solución a conflictos mediante el análisis de problemas.
- Emplea estrategias de conducta pro social en sus relaciones con los demás.

c) Desarrollo

Las relaciones con los demás requieren la capacidad para autorregularnos emocionalmente ante las otras personas con las cuales convivimos día a día, y solucionar conflictos interpersonales. Se trata de un conjunto de competencias emocionales que integran la esfera de regulación social de las emociones. Incluye la capacidad de establecer comunicación con los demás, saber escuchar con exactitud y conocer el momento para dar nuestra opinión, animar a los otros para que expresen sus preocupaciones a través de la autoconfianza y apoyo, ser honestos con ellos aunque eso pueda herir sus sentimientos, utilizar la crítica constructiva, llegar a acuerdos o consensos, defender con decisión nuestras propias ideas y opiniones respetando en todo momento las del resto del grupo, cooperar en las metas grupales y, por supuesto, plantear soluciones a los conflictos sin que ninguna de las partes se sienta perjudicada (Extremera y Fernández, 2002).

La relación con los demás implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Esto se refiere tanto en uno mismo como en los demás. Supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento puedan tener en otras personas.

El estudio de las habilidades sociales ha experimentado un notable auge en los últimos años. La experiencia personal cotidiana nos indica que pasamos un alto porcentaje de nuestro tiempo en alguna forma de interacción social ya sea diádica o en grupo y tenemos experiencia de que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal. Al mismo tiempo, comprobamos que la competencia social de un sujeto, tiene una contribución importante a su competencia personal puesto que hoy en día el éxito personal y social parece estar más relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto que con sus habilidades cognitivas e intelectuales. Esta competencia social es una competencia fundamental que ha de tener adquirida todo educador/a social (García Rojas, 2010).

Las habilidades sociales son consideradas como un conjunto de hábitos (conductas, pensamientos y emociones) que aumentan nuestras posibilidades de mantener relaciones satisfactorias, sentirnos bien, obtener lo que queremos,

conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos. Roca (s/a) refiere que para desarrollar las habilidades sociales se requiere entrenamiento en: comunicación y lenguaje no verbal, conversaciones – comunicación eficaz, hacer y rechazar peticiones, resolver conflictos interpersonales, pedir cambios de conducta, responder asertivamente a las críticas, manejar comportamientos irracionales.

6.2.2.1. Asertividad

La asertividad es la autoafirmación y defensa de nuestros derechos, deseos y necesidades. La asertividad constituye un área de la conducta relevante en los contextos interpersonales, que facilita las relaciones sociales así como el desarrollo de una sana autoestima.

En la asertividad, la habilidad de escuchar es básica para el éxito del proceso comunicativo y para el desarrollo armonioso de las relaciones interpersonales.

Para Elizondo (1998), la asertividad es la habilidad de expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir cómo reaccionar y de hablar por los derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar la autoestima y de ayudar a desarrollar la autoconfianza para expresar un acuerdo o desacuerdo cuando se cree que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo.

Se han identificado ciertas características de la persona asertiva. A continuación se presenta una lista que aun cuando es amplia, no agota todas las características que describen a las personas asertivas:

- Utiliza un lenguaje de sentimientos.
- Habla de sí misma y expresa sus percepciones.
- Utiliza un lenguaje de apertura.
- Acepta y da cumplidos.
- Utiliza lenguaje claro y apropiado.
- Cuando expresa desacuerdo, lo hace con respeto.
- Pide clarificación de ideas cuando no las entiende.
- Pregunta por qué y para qué.
- Expresa desacuerdo activo.
- Habla por sus derechos.
- Es persistente.
- Se comunica fácilmente con los demás.
- Se siente libre de comunicarse.
- Está orientada positivamente a lo positivo.
- Reconoce sus limitaciones.
- Se respeta a sí misma.
- Acepta o rechaza libremente de su mundo emocional a otras personas.
- Es emocionalmente libre para expresar sus pensamientos y sentimientos.
- No dice “no” cuando quiere decir “sí”, ni “sí” cuando quiere decir “no”.
- Reconoce tanto sus áreas fuertes como sus áreas de oportunidad para seguir creciendo como persona.
- Reconoce, acepta y respeta sus derechos básicos y los de los demás.
- Tiene una gran autoconfianza para la toma de decisiones.

- Sabe elogiar adecuadamente el trabajo de los demás, dándoles el crédito correspondiente.
- Es sensible a los distintos contextos y procura responder a los cuestionamientos que hacen los demás.

6.2.2.2. Manejo de conflictos interpersonales

Otro aspecto que tiene que ver con la relación con los demás se refiere al manejo de conflictos interpersonales. La palabra latina *conflictus* es un compuesto del verbo *fligere*, *flictum*, donde derivan *affigere*, *affictum* e *infigere*, afigir, infligir. Significa chocar. Así pues, el conflicto es desde su origen un choque.

Los conflictos se encuentran: en el orden físico, biológico, psicológico intrapersonal, en el orden interpersonal y en el orden social organizacional. Como medida técnica en el manejo de conflictos, se aplica el análisis de problemas, es decir, hay que diagnosticar el problema tras formularse una serie de preguntas para definir cómo se está viviendo la situación. Reconocer la forma en que las propias actitudes contribuyen a crear o continuar el problema y aclarar los propios valores al respecto. Encontrar y ubicar todas las alternativas de acción, con verdadero deseo de mejorar las cosas. Y decidir la alternativa más adecuada y una estrategia para implementarla.

La forma más común del error de convertir los conflictos de cosas en conflictos de personas, consiste en el uso del "lenguaje tú" recriminatorio. Por ejemplo "Tú no me tomas en cuenta". Lo que se recomienda para que esto no ocurra es la expresión de los sentimientos en primera persona, es decir: "Yo me siento ignorada".

Existen diferentes formas de afrontar y resolver el conflicto por ejemplo:

- Desarrollar en sí mismo y en los demás las habilidades de negociación, iniciar sin atacar, escuchar con empatía para llegar a un diagnóstico que integre las aportaciones de todos, crear en los interlocutores actitudes de cooperación, enfatizar los valores comunes y ceder un poco para encontrar un punto intermedio evita el conflicto.
- Llevar los asuntos a votación cuando se esté claro que no se puede llegar a un acuerdo unánime, y por otra parte, se interponga la necesidad de decidir y actuar.
- En casos especiales, recurrir a la mediación y arbitraje de personas respetadas por las partes en conflicto.
- Practicar técnicas de relajación para serenarse y mantener el control de las propias emociones.

Repetto (2009) refiere que el conflicto se aborda con el fin de lograr los siguientes objetivos:

- Tomar conciencia de que la realidad humana, en sí misma, con frecuencia es conflictiva en cualquiera de sus dimensiones: familiar, laboral, relacional.
- Analizar y determinar el origen, las causas y las manifestaciones de carácter general que están en la base de cualquier conflicto.
- Aprender a enfrentar los conflictos con actitudes dialogantes y educadas, a la vez que enérgicas y comprometidas.

- Manejar adecuadamente las técnicas de negociación y resolución de conflictos.
- Desarrollar competencias personales en criterios, conductas y comportamientos idóneos para enfrentarse eficazmente a los conflictos / ecuanimidad, demuestra un alto código ético.

Por otra parte Costa (1997, citado en Repetto, 2009) los conflictos pueden ser una oportunidad para:

- Promover la reflexión y el análisis sobre la práctica profesional; sobre las redes de comunicación del equipo; sobre la relación de los usuarios y la organización de la comunidad en que estamos inmersos; y puedan ser motor de cambios y mejoras técnicas, profesionales, personales y culturales.
- Efectuar y desarrollar el aprendizaje de habilidades de negociación y para agrandar, como equipo, la autoestima, la percepción de control y sentido de eficacia personal ante las dificultades.
- Restablecer y mejorar la identidad grupal y la cohesión.
- Establecer y ampliar nuevos canales de comunicación, mejorando el ajuste de las percepciones interpersonales y en los procesos de transmisión de información, rompiendo procesos sustentados en el rumor.
- Fomentar el reconocimiento de la legitimidad de los diferentes puntos de vista y niveles de análisis dentro del equipo, facilitando, de este modo, la disposición hacia el trabajo cooperativo e interdisciplinar.
- Contribuir a crear en el equipo valores culturales, favorables a la cooperación y creencia de que el equipo es competente para hacer frente a las crisis.
- Transmitir, por parte de los directivos, un modelo de liderazgo participativo.

6.2.2.3. Comportamiento prosocial

Otra habilidad específica que se relaciona con la relación con los demás es la conducta prosocial. Batson y Powell (2003), refieren que la conducta prosocial abarca todas aquellas acciones que tienen como objetivo beneficiar a una o más personas antes que a sí mismo, con conductas tan variadas como la ayuda, la cooperación, la acción de confortar o compartir. Según estos autores el término altruismo se ha estado usando para referirse a una de esas conductas que se engloban dentro del comportamiento pro social, como es la ayuda en todas sus facetas, tanto de auto sacrificio como en ausencia de recompensas externas. Es decir, que la conducta pro social es un hecho más amplio, dentro del cual puede estar englobada la conducta altruista.

Las emociones juegan un rol importante en el desarrollo de valores, motivos y conductas prosociales. Especialmente las emociones relacionadas con la empatía. Se entiende por empatía una respuesta afectiva que incluye la aprehensión o comprensión de estados o condiciones emocionales de otros y que ésta (comprensión) es idéntica o muy parecida a lo que la persona siente o se espera que sienta.

a) Actividades generales

A continuación se describen algunas actividades generales que se pueden trabajar para el desarrollo de la habilidad de relación con los demás.

1. ¿Por qué no soy asertivo?

Objetivo:

Identificar el grado de asertividad y establecer estrategias para la autorregulación

Desarrollo:

La o el facilitador(a) entrega a cada participante una copia del cuestionario en formato impreso.

Cada participante realiza las siguientes acciones:

1. Realiza una lista de los posibles conflictos o problemas de relación interpersonal que hayan surgido en la última semana.
2. Analiza si su respuesta fue pasiva, asertiva o agresiva, valorando cuáles fueron los factores que incidieron en ella.
3. Anota en una hoja de registro sus respuestas.
4. Comparte y socializa las reflexiones.

Instrucciones específicas: el facilitador organiza el espacio físico de manera que pueda darse un espacio para contestar el cuestionario de manera individual y un segundo momento colectivo para la socialización.

2. Un conflicto, una solución

Objetivo:

Representar un conflicto cotidiano y proponer una solución.

Desarrollo:

Se hacen parejas. Entre las dos piensan en un conflicto cotidiano que puedan representar. También tienen que pensar en la resolución del problema mediante los pasos aprendidos y representarla para el resto de los participantes.

Cuando hayan representado el conflicto elegido y su resolución, se integra a todo el grupo para que comenten todos los estudiantes sus opiniones.

3. Conflictos en mi vida

Objetivo:

Reflexionar acerca de los conflictos y su resolución poniendo ejemplos que hayan vivido ellos mismos.

Desarrollo:

Damos las siguientes pautas para que los estudiantes realicen la actividad:

-Piensa en un problema que hayas tenido recientemente, ¿cómo lo resolviste?, piensa en un problema que tengas en este momento, ¿cómo puedes resolverlo?

-¿Alguna vez has mantenido una discusión y a medida que pasaba te ibas dando cuenta de que no tenías razón? ¿Cómo crees que es mejor reaccionar ante esto?

¿Crees que a veces mantenemos una postura solo por no reconocer que nos hemos equivocado?

-¿Qué piensas que es mejor, reaccionar y reconocer el error o mantenerse en la posición por encima de todo? ¿Por qué?

En la puesta en común pueden darse ideas unos a otros.

b) Guía de preguntas para valorar el desarrollo de la relación con los demás

Algunas preguntas que pueden servir para saber acerca de cómo se establecen las relaciones con los demás son:

1. ¿Para qué comprender a mis amigos "desde sus zapatos" (poniéndose en su lugar)?
2. ¿Por qué los demás deben sentir que los comprendo?
3. ¿Cómo busco las palabras adecuadas para que el otro se sienta comprendido?
4. ¿Para qué mirar a los ojos de la persona que me está hablando?
5. ¿Para qué escuchar el problema de un compañero?
6. ¿Por qué una persona tiene que ser sensible hacia los otros?
7. ¿Por qué escuchar cuando alguien está hablando?
8. ¿Cómo animar a los demás para que hablen?
9. ¿Cómo le hago para escuchar aunque no me caiga bien la persona que está hablando?

6.3. Elige T

a) Contenido:

- Toma de decisiones, análisis de consecuencias y pensamiento crítico

b) Propósito:

- Identifica los elementos que conforman la competencia emocional para tomar decisiones responsables.

c) Desarrollo

Elige T aborda la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales que se nos presentan cada día. Nos permite organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar.

Incluye la toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por sus propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad (Bisquerra, 2007).

6.3.1. Toma responsable de decisiones

a) Propósito:

- Identifica el proceso de toma de decisiones.
- Analiza los pasos para la toma de decisiones en una situación de la vida diaria.

- Aplica una estrategia para tomar decisiones a partir del pensamiento crítico y el análisis de las consecuencias.

c) Desarrollo

La toma de decisiones implica que al inicio se revisen cuáles son las opciones que se tienen a partir de las cuales se va a tomar una decisión, ya que la toma de decisiones comprende un proceso sistemático y estratégico en donde se puedan corregir desviaciones que puedan haberse producido con respecto a los objetivos que se hayan planteado.

Generar opciones consiste en que la persona se pueda sugerir tantas soluciones como sean posibles para resolver el problema o consolidar el objetivo que se plantea a partir de la toma de decisiones. Esta tarea permite identificar las posibilidades reales por las cuales se puede tomar unas decisiones, las preguntas claves que pueden ayudar a definir las opciones son: ¿Qué opciones se tienen?, ¿Dónde se encuentran esas opciones?, ¿Dónde ocurren?, ¿Cómo ocurren?, ¿Quiénes están implicados?, ¿Qué beneficios se tendrán?, ¿Cuáles son las consecuencias que se tendrán? ¿Qué características tiene la opción?, ¿Es viable, factible?, ¿Dónde la puedo aplicar?, ¿Cuándo puedo necesitarlo o usarlo?, ¿Cuántos y cuáles son los beneficios me va a traer tomar esa decisión? Entre otras preguntas que se generan desde el inicio del análisis de las opciones. Todos estos cuestionamientos se hacen para tener mayores precisiones a la hora de tomar la decisión y para identificar desde el inicio las consecuencias que se tendrán a partir de la decisión tomada.

Esta fase de generación de opciones requiere de cierta dosis de creatividad, ya que de lo contrario se corre el riesgo de que la persona se quede con las primeras soluciones que se vengan a la mente, cuando una podría ser mejor por ser más resolutiva o menos costosa (Gan y Trigine, 2012).

El proceso de desarrollo de los jóvenes les lleva a tomar decisiones en la vida diaria que pueden ser simples (qué ropa ponerse o qué programa de televisión ver, entre otras) hasta aquellas que implican un alto grado de responsabilidad (qué estudiar, cuándo iniciar su vida sexual, consumir o rechazar las drogas). Tomar decisiones requiere de pensar las cosas adecuadamente, pero también de tener habilidades para controlar las emociones.

Ante esto, se desarrollan mecanismos personales para tomar decisiones sin dilatación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre que acontecen en la vida diaria. Se asume la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

Implica el reconocimiento de los propios derechos y deberes, desarrollo de sentimientos de pertenencia, participación efectiva en un sistema democrático, solidaridad y compromiso, ejercicio de valores cívicos, respeto por los valores multiculturales y la diversidad. Esta toma de decisiones se desarrolla a partir del contexto local pero se abre a contextos más amplios (regional, estatal y nacional) considerando las diferentes opciones y las consecuencias que se tendrán a partir de lo que se decide. Las competencias emocionales son esenciales en la educación para la ciudadanía (Bisquerra, 2007).

6.3.1.1. Generación de opciones y consideración

Tomar una buena decisión consiste en trazar el objetivo que se quiere conseguir, reunir toda la información relevante y tener en cuenta las preferencias del que tiene que tomar dicha decisión, así como las opciones pertinentes. Si queremos hacerlo correctamente, debemos ser conscientes de que una buena decisión es un proceso que necesita tiempo y planificación.

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

Identificación del problema: tenemos que reconocer cuándo estamos ante un problema para buscar alternativas al mismo. En este primer escalón tenemos que preguntarnos, ¿Qué hay que decidir?

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

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

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

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

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

La toma de decisiones se inicia planteando el problema o el objetivo, la información, la personalidad, los valores y lo cultural, que son factores que intervienen en el proceso de tomar la decisión; una vez que se toma la decisión el siguiente paso es trabajar sobre el plan de acción y posteriormente ponerlo en práctica.

6.3.1.2. Pensamiento crítico

Brookfield (1987) ha argumentado que las habilidades de pensamiento crítico son vitales para llegar a ser una persona plenamente desarrollada. A pesar de que muchos educadores reconocen la necesidad de ayudar a sus estudiantes a

desarrollar estas destrezas, muchos profesores sienten que no tienen suficiente tiempo para dedicarlo a esta meta, algunos otros han reconocido su falta de habilidad para pensar de manera crítica y, por tanto, no se sienten aptos para enfrentar este reto. Más aun, algunos docentes universitarios no son capaces de definir qué significa para ellos pensamiento crítico (Kronberg y Griffin, 2000).

El pensamiento crítico se ha relacionado, frecuentemente, con el uso de herramientas cognitivas que permiten aumentar la posibilidad de alcanzar un cierto resultado deseable. Se le ha descrito como un proceso intencionado de pensamiento que está orientado al logro de una meta, como el tipo de pensamiento que se utiliza en la resolución de problemas, la toma de decisiones, el análisis y las inferencias lógicas. De alguna manera, todas estas definiciones implican procesos mentales que son útiles para una tarea cognitiva particular; implica un pensamiento con una dirección ya que se enfoca en la obtención de un resultado deseado.

Cambers, Carter-Wells, Bagwell, Padget y Thomson (2000) refieren que el desarrollo del pensamiento crítico como un proceso que tiene dos componentes: la necesidad del estudiante de desarrollar habilidades cognitivas de pensamiento crítico, tales como análisis, evaluación, inferencia, y autorregulación y la motivación de los estudiantes para desarrollar una disposición crítica que implica estar abierto a enfoques múltiples. Ellos definen el pensamiento crítico como un proceso sofisticado que incluye habilidades, disposiciones y metacognición.

Brookfield (1987) ha identificado cuatro características de los pensadores críticos:

- Tratan de identificar los supuestos que subyacen las ideas, las creencias, los valores y las acciones;
- Están conscientes del contexto;
- Poseen la capacidad de imaginar y explorar alternativas a maneras existentes de pensar y de vivir;
- Usualmente son escépticos a afirmaciones de verdades universales o explicaciones últimas y definitivas.

La sugerencia es que el estudiante se involucre activamente en su aprendizaje, en lugar de ser un receptor pasivo de la información, con la finalidad de convertirse en una persona crítica.

Hannel y Hannel (1998) sugieren seguir siete pasos en la enseñanza del pensamiento crítico. Su propuesta es dividir el proceso de enseñanza en dos partes: la creación de la idea principal, y el verdadero proceso de la metodología de los siete pasos.

La idea principal involucra un objetivo general que despierte el interés en los estudiantes y los haga involucrarse en la tarea. La recomendación es que los profesores pasen de la idea principal, que podría estar relacionada con su vida real, la escuela o los amigos, a las siete áreas cognitivas secuenciales, utilizando preguntas sistemáticas para:

- a) Mirar la información, etiquetarla e identificar hechos;
- b) Comparar, relacionar, hacer analogías;
- c) Clasificar, integrar, encontrar relaciones;

- d) Decodificar, deducir;
- e) Codificar;
- f) Inferir, proyectar, aplicar;
- g) Resumir.

Por otra parte Laskey y Gibson (1997) afirman que el pensamiento crítico es un proceso complejo que hace referencia a un repertorio de actividades cognitivas que actúan de manera conjunta, y que incluyen habilidades cognitivas, tales como: resolución de problemas, pensamiento lógico, perspectiva y percepción de ideas; análisis, evaluación y toma de decisiones.

6.3.1.3. Análisis de consecuencias

En el análisis de las consecuencias se tienen que tomar en cuenta los siguientes planteamientos:

Revisar que las soluciones resuelven completamente el problema, o bien, que inciden resolutivamente sobre todas las causas del problema.

Se da a partir de la toma de decisiones en donde el individuo empiece por definir: ¿qué quieres?, ¿qué opciones tienes?, ¿qué te conviene más?, ¿qué escoges?, ¿cuáles son las consecuencias? y ¿hay algo que corregir? Esta competencia consiste, en ser capaz de analizar la mejor alternativa para actuar. El desarrollo de la competencia conduce a adoptar decisiones de calidad, de un modo sistemático, sacando rendimiento de las potencialidades que ofrece la tecnología, comprometiéndose con la decisión tomada y siendo coherente con la misma así como de las repercusiones que esta tiene sobre su vida (Villa y Pobleto, 2007).

a) Actividades generales

Algunas estrategias que se sugieren para el desarrollo de habilidades de Elige T son las siguientes:

1. Entrevista conmigo dentro de 10 años

Objetivo:

Practicar el establecimiento de metas a largo plazo y de estrategias para lograrlas. Darse cuenta que, con las limitaciones que imponen los recursos y las circunstancias, pueden influir en sus propias vidas a largo plazo si se plantean metas y estrategias para conseguirlas.

Desarrollo:

El/ la facilitador (a) menciona:

A) Se imaginan que tienen diez años más y se entrevistan unos a otros, contestando preguntas sobre sus vidas y cómo llegaron a ser así. La hoja "Entrevista conmigo mismo dentro de diez años" les puede servir de guía.

B) Volviendo a su edad actual, contestan a las siguientes preguntas:

- ¿Qué puede hacer cada uno ahora para influir en su propia vida dentro de 10 años?
- ¿Cuándo dejamos de luchar por conseguir nuestras metas?
 - ¿Qué recursos y limitaciones tenemos para conseguir nuestras metas?

Duración: 30 a 45 minutos

Materiales: hoja de "Entrevista conmigo dentro de 10 años" para cada participante.

Hoja de "Entrevista conmigo mismo dentro de diez años"

Lejos de vivir con base en metas claras, muchos lo hacen dejándose guiar por las circunstancias. Estas personas tienen un gran riesgo de sufrir un alto nivel de insatisfacción al no tener expectativas. Para evitar esto, es bueno plantearse metas a largo plazo, por ejemplo, para diez años, tiempo suficientemente largo como para plantearnos hacer cualquier cosa.

A) Pensamos cómo nos gustaría ser o estar dentro de diez años en las siguientes áreas:

- Estudios / trabajo
- Relaciones afectivo-sexuales
- Amistades
- Relaciones con familia
- Salud
- Felicidad

B) Pensamos cómo lograr estas metas.

C) Nos imaginamos que tenemos diez años más y nos entrevistamos unos a otros, contestando a preguntas sobre nuestras vidas como:

- A. ¿Qué edad tienes?
- B. ¿Estudias? ¿Qué estudias?
- C. ¿Trabajas? ¿En qué? ¿Cómo conseguiste el trabajo?
- D. ¿Tienes novio/a? ¿Te has casado?
- E. ¿Tienes hijos?
- F. ¿Vives independiente o con tus padres?
- G. ¿Sigues teniendo los mismos amigos?
- H. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
- I. ¿Cómo te llevas con tus padres? ¿y con tus hermanos?
- J. ¿Tienes buena salud?
- K. ¿Cuáles han sido tus mejores experiencias y logros en estos últimos diez años?
- L. ¿Eres feliz?
- M. ¿Cómo has llegado a ser así?
- N. ¿Qué aconsejarías a los adolescentes sobre cómo lograr sus metas?

7. Habilidades socioemocionales y su integración transversal en las asignaturas

Se ha dado un primer paso recomendando actividades que permitan al docente recuperar las habilidades del programa Construye T (apartado 4) dentro de su práctica docente diaria, con la finalidad de impulsar de manera sistemática el desarrollo integral de los estudiantes desarrollando las habilidades que corresponden a las dimensiones Conoce T, Relaciona T y Elige T de dicho programa, más adelante se describe la forma de incorporar las habilidades socioemocionales de manera transversal en las asignaturas.

Sin embargo, debemos recordar que en cualquier situación de la vida cotidiana y particularmente de la académica están presentes las habilidades socioemocionales, no obstante ello históricamente en la docencia se ha enfatizado más sobre el contenido disciplinar y se han descuidado los componentes afectivos que están relacionados con ellos, lo que hace necesario que se recuperen y expliciten para que se promuevan y contribuyan a un mejor desempeño y deseo de aprender y conocer, de los y las jóvenes estudiantes.

De acuerdo con lo señalado en el modelo respecto de la integración transversal de las habilidades socioemocionales articuladas con las competencias genéricas del perfil de egreso se contemplan dos estrategias para su incorporación en las asignaturas y por consecuencia en la práctica docente diaria.

La primera estrategia corresponde incorporación transversal de las dimensiones del programa Construye T y sus respectivas habilidades, en aquellas asignatura sen las cuales hay mayor sincronía entre las habilidades socioemocionales y la finalidad de la asignatura, sus objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación.

En este caso debemos promover que se articulen debidamente de acuerdo con el Programa Construye T y se cuente con instrumentos adecuados para su seguimiento y evaluación. Asignaturas tales como Orientación Educativa, Desarrollo del Potencial Humano, Sociología, Comunicación, son parte de estas asignaturas.

La segunda estrategia corresponde a la incorporación transversal de las dimensiones del programa Construye T y sus respectivas habilidades, en aquellas asignaturas en las cuales hay muy poca sincronía entre las habilidades socioemocionales y la finalidad de la asignatura, sus objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación.

En este caso se propone explicitar y recuperar las habilidades socioemocionales contempladas en las tres dimensiones del programa Construye T como parte de los propósitos de la asignatura, las actividades de aprendizaje y su evaluación. Asignaturas tales como Matemáticas, Física, Química, son un ejemplo de ello.

Todo ello al docente debe representarle un valor agregado y no una carga adicional en su quehacer diario. A continuación se muestran ejemplos de cómo

podemos promover las habilidades socioemocionales en el aula a partir de las asignaturas.

7.1. Incorporación transversal de las habilidades socioemocionales en asignaturas con mayor sincronía.

Procedimiento general para la incorporación transversal de habilidades socioemocionales en asignaturas con mayor sincronía.

En este caso se debe realizar lo siguiente:

- A. Identificar en el propósito de la asignatura el componente correspondiente a las habilidades socioemocionales. Se resaltan en negritas en este caso.
- B. Identificar en el contenido su relación con la dimensión o las habilidades socioemocionales del programa Construye T implicados. Por ejemplo, el módulo 1 ¿Quiénes somos? Del yo al nosotros corresponde a las dimensiones Conoce T y Relaciona T, como se resalta en el ejemplo.
- C. Incorporar de manera declarativa las competencias genéricas y sus atributos a los que la asignatura contribuye, señalando igualmente las dimensiones, habilidades generales y específicas del programa Construye T. En el caso del ejemplo se destacan las habilidades generales y específicas que corresponden a las dos dimensiones que están relacionadas con la asignatura.
- D. Identificar con qué actividades de aprendizaje se promoverán las habilidades socioemocionales.
- E. Indicar la forma en que será valorado (actividad integradora)
- F. Establecer los criterios para su valoración (rúbrica)

Ejemplos de incorporación transversal de las habilidades socioemocionales en asignaturas con mayor sincronía.

Orientación Educativa

PROPÓSITO DE LA ASIGNATURA

Promover el desarrollo de competencias que le permitan un proceso funcional de adaptación y permanencia en el nivel medio superior a través de la implementación de estrategias **para la identificación y desarrollo de sus dimensiones afectiva, cognitiva y meta cognitiva reconociendo sus fortalezas y debilidades, ubicando los factores que pueden potenciar la formación para proyectarse en las diferentes esferas de su vida** que lo conduzcan a aprender a aprender, aprender a ser, aprender a pensar, así como aprender a convivir en y para la vida.

Módulo I

¿QUIÉNES SOMOS? DEL YO AL NOSOTROS. (Conoce T y Relaciona T)

Propósito del Módulo. Identifica fortalezas y limitaciones de su personalidad para aprender a ser.

Competencia genérica

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos de la competencia genérica

- 1.1 Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.

- 1.5 Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.

Habilidades socioemocionales: Dimensión Conoce T

Habilidad General: Autoconciencia

Habilidad específica: Autopercepción, Autoeficacia y Reconocimiento de emociones. (Actividades de la 2 a la 4).

Dimensión relaciona T

Habilidad General: conciencia Social

Habilidades Específicas: empatía, escucha activa y toma de perspectiva (actividad 5 y 6)

Actividades de aprendizaje

1. El docente realiza una exposición sobre: conceptos de personalidad, factores, temperamento y carácter.
2. **Trabajo individual del estudiante:** realiza cuadro sinóptico relacionando los elementos su personalidad, temperamento y carácter.
3. **Trabajo independiente:** responde test de personalidad 16 factores (http://www.psicologia-online.com/test/test_personalidad_16_factores/).
4. **Trabajo individual:** elabora mapa mental respondiendo a la pregunta ¿Cómo soy? Derivado de los resultados del test de personalidad.
5. **Trabajo en equipo:** discusión del mapa elaborado, destacando:
 - o ¿Qué características te hacen diferente de tus compañeros?
 - o ¿En qué son semejantes?
 - o ¿De qué se dan cuenta?
6. **Actividad integradora:** Elabora un escrito titulado "Carta para mí" donde aborde las fortalezas y debilidades de los componentes de su personalidad, temperamento y carácter puntualizando: identidad, autoestima, emociones, temperamento y carácter y su relación con los otros.

RÚBRICA PARA EVALUAR LA ACTIVIDAD INTEGRADORA DEL MÓDULO I

CRITERIO	INSATISFACTORIO (0)	BÁSICO(1)	COMPETENTE (2)	DESTACADO(3)
Identifica fortalezas y limitaciones de su personalidad para aprender a ser.				
Identifica los conceptos	Menciona sólo algunos de los conceptos solicitados	Menciona los conceptos de personalidad, identidad, autoestima y emociones.	Menciona y describe los conceptos de personalidad, identidad, autoestima y emociones.	Menciona y describe los conceptos de personalidad, identidad, autoestima y emociones. Así como los elementos que los integra
Personalidad:				
Temperamento y carácter				
Identidad				
Autoestima				
Emociones				

Identifica fortalezas y debilidades	Describe fortalezas y debilidades	Describe fortalezas y debilidades tomando en cuenta sólo algunos de los conceptos abordados en el módulo I	Identifica y describe fortalezas y debilidades considerando los conceptos que integran el módulo I	Identifica y describe de manera significativa fortalezas y debilidades considerando los conceptos que integran el módulo I
Analiza sus intereses y expectativas personales	No muestra de manera clara cuáles son sus intereses y expectativas	Explica intereses personales y expectativas	Explica de manera clara y precisa cuáles son sus intereses y expectativas, sin considerar sus fortalezas y debilidades	Explica de manera clara y precisa cuáles son sus intereses y expectativas, tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades
Presenta ejemplos de su relación con el entorno y sus consecuencias, mencionando cómo enfrenta las dificultades que se le presentan	Las estrategias que se presentan no son claras y no se relacionan con la problemática presentada	Presenta estrategias sin considerar las dificultades que se le presentan en su vida cotidiana	Muestra estrategias que le permiten enfrentar las dificultades que se le presentan	Muestra estrategias adecuadas y claras que le permitan enfrentar las dificultades que se le presentan en su vida cotidiana.

7.2. Incorporación transversal de las habilidades socioemocionales en asignaturas con menor sincronía.

En relación con la incorporación transversal de las habilidades socioemocionales en asignaturas con menor sincronía, se debe llevar a cabo un procedimiento similar al de la incorporación de las asignaturas con mayor sincronía salvo el punto que corresponde al contenido.

Además se debe recuperar, de las estrategias docentes empleadas, sus propósitos e identificar su correspondencia con las habilidades socioemocionales y por supuesto con las competencias genéricas, tal como se describe y ejemplifica a continuación.

Procedimiento general para la incorporación transversal de habilidades socioemocionales en asignaturas con menor sincronía.

En este caso se debe realizar lo siguiente:

- Identificar en el propósito de la asignatura el componente correspondiente a las habilidades socioemocionales. Se resaltan en negritas en este caso.
- Incorporar de manera declarativa las competencias genéricas y sus atributos a los que la asignatura contribuye. Señalando igualmente las dimensiones, habilidades generales y específicas del programa Construye T. En el caso del ejemplo se destacan las habilidades generales y

específicas que corresponde a las dos dimensiones que están relacionadas con la asignatura.

- c. Indicar con qué actividades de aprendizaje se promoverán las habilidades socioemocionales.
- d. Indicar la forma en que será valorado
- e. Establecer los criterios para su valoración

Ejemplos de incorporación transversal de las habilidades socioemocionales en asignaturas con menor sincronía.

Asignatura: Física

PROPÓSITO DE LA ASIGNATURA

A través del dominio del lenguaje técnico de la física y los métodos de investigación propios de esta disciplina, identifica problemas, formula preguntas de carácter científico, construye hipótesis de solución, recupera evidencias y aplica modelos matemáticos que le permitan explicar de manera crítica un fenómeno natural.

TEMA: Energía.

PROPÓSITO DEL TEMA:

Explica la ley de la conservación de la energía mecánica, diferenciando entre la energía cinética y potencial, en algunos fenómenos de movimiento en su vida cotidiana

COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ATRIBUTOS:

- 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- 6.1 Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.

Habilidades Socioemocionales:

Dimensión: Elige T

Habilidad General: Toma responsable de decisiones

Habilidades Específicas: Generación de opciones y consideración de consecuencias, pensamiento crítico, análisis de consecuencias.

Desarrollo:

1. El / la docente genera una lluvia de ideas, acerca del concepto de energía y cómo se produce.
2. El / la docente realiza una exposición donde da a conocer el concepto de energía, establece la relación que existe entre materia y energía usando ejemplos con los tipos de energía que se emplean en su entorno: energía hidroeléctrica, energía nuclear, energía eólica.
3. La/el docente divide al grupo en dos, asigna los temas de Energías no renovable y energías limpias a cada uno, solicita a las y los estudiantes realicen una Investigación documental en sobre los temas destacando los riesgos y beneficios

de cada uno de los tipos de energías

- 4. El / la docente integra equipos de trabajo con tres estudiantes de cada tipo de energía investigada, discuten las características solicitadas y derivado de esto, elaboran un cuadro comparativo, así como una conclusión sobre cómo se podrían aplicar las energías limpias en su contexto inmediato para el beneficio de su comunidad.**
5. Las/ los estudiantes en plenaria presentan sus propuestas y conclusiones.
6. El / la docente realiza el cierre con una conclusión general acerca de cómo como la ciencia apoya al bien común con el uso de estas energías.

8. Las Habilidades Socioemocionales en los conflictos de aula.

Las situaciones de excepción y los conflictos en el aula son condiciones que en el transcurrir diario ocurren y tiene que ser resueltos con la finalidad de que no escalen a problemas mayores.

Se dan a partir de confrontaciones, desacuerdos, enfrentamientos intra e intergrupales, órdenes, imposiciones, mandatos, amenazas, amonestaciones, evasiones, actos de exhibición al otro, conductas disruptivas y suponen respuestas de miedo, desconfianza, agresión, censura, defensa, persuasión, moralización, dialogo, molestia, entre otro tipo de reacciones.

En si el conflicto en el aula implica que cualquiera de los actores, estudiante(s) y docentes, suelen presentar o percibir en un momento dado que tienen objetivos incompatibles o intereses contrapuestos, en función del proceso que se encuentran desarrollando o bien del tema o problema que abordan durante su aprendizaje.

Existen diversas formas de conflicto, a continuación se presenta cada una de ellas:

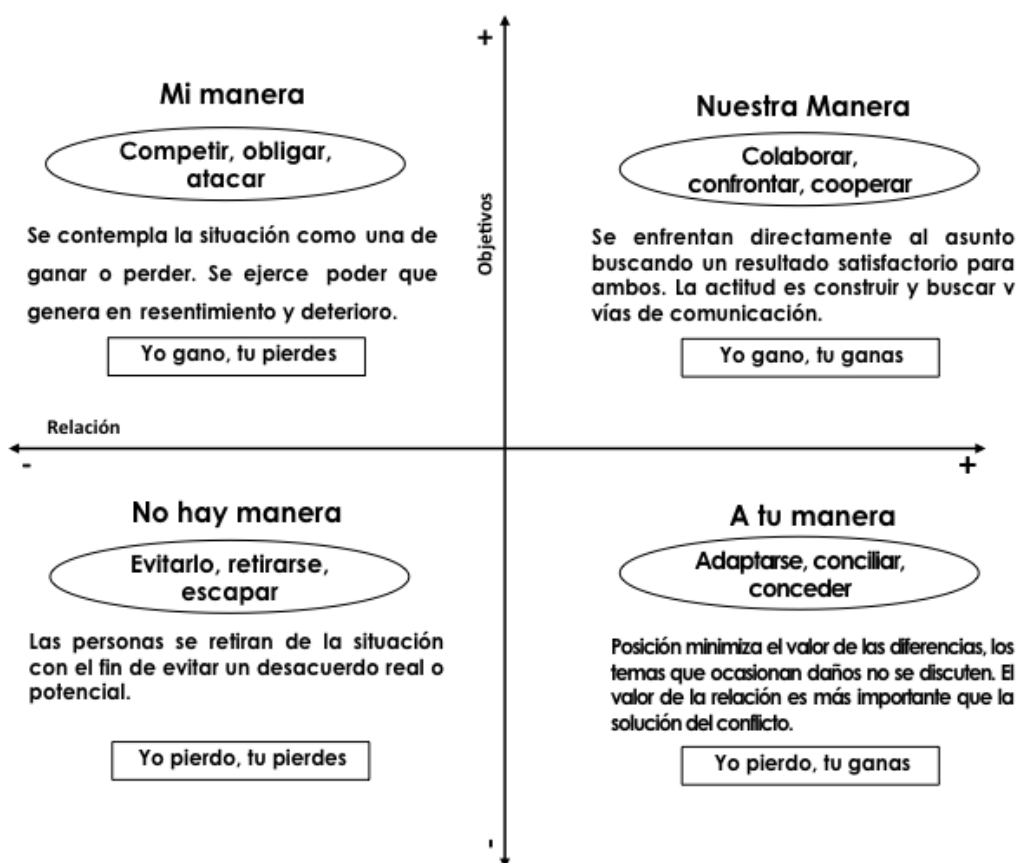
- a) Conflicto de relación, es derivado de fuertes emociones, falsas percepciones, escasa información y conducta negativa.
- b) Conflicto de información, se genera cuando ésta es falsa, no existe o porque genera interpretaciones, procedimientos y puntos de vista diferentes.
- c) Conflictos de valores cotidianos, de autoestima, culturales, raciales, de género, entre otros.
- d) Conflictos de intereses relacionados con el dinero, recursos físicos, tiempo, pertenencias.
- e) Conflictos estructurales relacionados con la estructura de la organización escolar y del aula en particular, de los roles establecidos y desigualdad de poder, autoridad y recursos, entre otros.

Los conflicto tienen efectos positivos cuando estimulan la discusión, permiten aclarar puntos de vista, obligan a buscar nuevos enfoques, fomentan la creatividad y son fuente de autoestima positiva.

El efecto de un conflicto es negativo cuando se dificulta la comunicación, disminuyen la cooperación, limitan la habilidad de escuchar al otro, destruyen la unidad y reducen el nivel de confianza.

Podemos considerar al menos cuatro formas de solucionar los conflictos de las cuales una es positiva (yo gano, tu ganas) otra totalmente negativa (yo pierdo, tu pierdes) y dos con cargas positivas y negativas en la cual cualquiera de los actores pierde y el otro gana (Figura 3).

Figura 3. Formas de solución de conflictos



Fuente: Recinto Universitario de Mayagüez (2004)

Por su efecto en cada uno de los actores y en la dinámica inmediata y mediata del clima del aula y por supuesto de los fines formativos que se persiguen, el docente necesita contar con estrategias para su solución pacífica y eficiente, para al mismo tiempo gestionar entre los estudiantes la resolución de los mismos con las herramientas más adecuadas, que generen actitudes de confianza y cooperación, así como contribuir al sentido de logro común.

En general siguiendo a Meraz, et al. (2011) podremos establecer tres fases para la solución de conflictos:

Sensibilización. Implica reconocer la existencia de los conflictos en el aula, afrontarlos con base en el diálogo, el respeto y la cooperación y propiciar ambientes de respeto y confianza dentro y fuera del aula.

Prevención. A partir de la detección temprana para evitar efectos negativos de los conflictos e identificar los principales tipos de conflicto que se presentan en el aula, su manera de abordarlos y los resultados obtenidos.

Fortalecimiento de competencias. A partir de promover la empatía, escucha activa, comunicación asertiva, diálogo y negociación, así como la solución pacífica de conflictos entre alumnos, grupos de alumnos, alumnos y docentes, y

con autoridades que permitan el desarrollo de habilidades socioemocionales apoyadas en la cooperación, la solidaridad, la equidad, el aprecio de la diversidad y reconocimiento del otro.

Teniendo en cuenta esto podemos enunciar algunas estrategias que permiten manejar y prevenir conflictos en el aula.

Organización, estructura y clima de participación en aula.

No todos los conflictos se deben a causas personales, algunos de ellos están determinado por la estructura y organización de la escuela y el aula en particular, tales como agrupamiento y distribución de los estudiantes (reparto desequilibrado), metodologías de trabajo, nivel de exigencia, tratamiento de la diversidad. Se debe analizar la situación del aula a ese respecto y tomar decisiones de intervención preventiva, por ejemplo, distribuyendo a los estudiantes de forma equilibrada.

Los modelos tradicionales en los que el profesor es considerado el depositario del conocimiento y su labor consiste en transmitirlo a los alumnos, son poco adecuados para propiciar un clima de participación en el aula.

Por el contrario, aquellos climas de aula en los cuales se permite la participación de sus miembros en la organización de la vida colectiva son especialmente indicados para educar en la convivencia.

Ante esto se recomienda hacer a los y las estudiantes partícipes de la metodología de trabajo; utilizar técnicas de trabajo cooperativo; promover actividades que favorezcan la relación entre alumnos: diálogo.

Actividades para el control y manejo conflictos y la agresión.

Es necesario programar actividades que les enseñen modelos de confrontación no violenta. Para ello se puede trabajar con:

Negociación colaborativa.

Las dos partes enfrentadas buscan juntas una solución que sea satisfactoria para ambas. Se inicia cuando cada parte expone su posición, preocupación y aspiraciones. La siguiente fase, si no se resolvió el conflicto en la anterior, consiste en mantener una actitud positiva para tratar de buscar una solución que satisfaga los intereses de ambas partes de modo equilibrado y con el menor costo posible para cada una de las partes.

Escucha activa.

Aprender a escuchar a los demás de modo activo constituye uno de los aprendizajes básicos para poder solucionar los conflictos del aula y facilita la mediación. Supone sintonizar con la otra persona dejando de lado nuestros puntos de vista, para percibir y comprender lo que el otro nos quiere comunicar. Se necesita promover en los estudiantes el desarrollo de la habilidad escuchar a los demás, atendiendo a sus razones, sus argumentos, sus valores, sus intereses.

Para desarrollar la capacidad de comprensión y aprecio de otros puntos de vista, otras razones, otras formas de entender los problemas o las situaciones creadas.

Podemos seguir con las siguientes recomendaciones para mantener una escucha activa (Mireia Uranga, 1985, citado por Pérez, 2001);

- No cambiar de tema mientras el otro está hablando,
- No juzgar, sino animar y aconsejar,
- No pensar en cómo rebatir lo que el otro nos dice mientras nos habla; esforzarnos por percibir los mensajes transmitidos por el lenguaje no verbal (gestos, tonos de voz, expresiones),
- Realizar preguntas abiertas que permitan al otro expresarse más, explorar y profundizar en lo que le ha pasado, y
- Preguntarnos por las necesidades, preocupaciones, ansiedades de la otra persona.

Mediación.

Extensión de la negociación en la que entra en juego un elemento nuevo entre las partes, el mediador o el equipo de mediación. El mediador debe ser neutral y su tarea consiste en facilitar el proceso de negociación, dejando a las partes la responsabilidad de definir el conflicto y de acordar la solución del mismo.

Tanto profesores como alumnos pueden aprender los conceptos y habilidades necesarios para la resolución de conflictos a través de la mediación. Se necesita un profesor capacitado y un espacio de tiempo, lo que implicaría trabajar en sesiones de tutoría organizadas y dirigidas por un profesor-tutor. Se pueden realizar ejercicios prácticos como; análisis de textos literarios e históricos que reflejen situaciones de conflicto, cómo se han abordado, las consecuencias que se han derivado. Seguido de ejercicios de simulación de situaciones reales y la posterior aplicación de habilidades y técnicas aprendidas en los conflictos del aula.

Puede ser por parte de los profesores capacitados para esta tarea o por parte de los alumnos, seleccionados de un grupo de alumnos del plantel, los cuales deben ser entrenados en los aspectos básicos de la mediación.

Pasos del proceso de mediación.

- Exposición del problema por cada una de las partes tal como los ve.
- Situar el problema y diferenciar los contenidos del mismo de los aspectos relacionales con los que siempre va asociado.
- Buscar puntos de acuerdo que pueden desbloquear el conflicto y avanzar hacia el entendimiento.
- Realizar propuestas de solución por parte de cada una de las partes.
- Establecer un acuerdo con las propuestas realizadas.
- Seguimiento del acuerdo hasta que el conflicto quede definitivamente resuelto.

Planes individuales de trabajo/contrato de rendimiento.

Las estrategias anteriores son insuficientes si no se realizan los planteamientos curriculares y metodológicos adecuados, de tal forma que atiendan la diversidad de necesidades educativas que puedan existir en el aula. Por ello como medida de prevención de conflictos es necesario establecer acuerdos concretos y planes

individualizados de trabajo con alumnos cuya personalidad, capacidad intelectual, dominio instrumental o nivel de motivación así lo requieran. De acuerdo con Antúnez (1998, citado por Pérez 2001) un contrato de rendimiento debe tener las siguientes características:

- Centros de interés del alumno y ajustarse a los mismos.
- Objetivos concretos, para dar cuenta de cómo los va alcanzando.
- Actividades cortas y variadas y controlar periódicamente su ejecución.
- Material didáctico atractivo y de fácil manejo.
- Tratar cosas cercanas, significativas al alumno.
- Introducir el aprendizaje de técnicas instrumentales y de estudio.
- Evitar la total dependencia del profesor para realizar el trabajo.
- Mantener una actitud positiva del profesor hacia los alumnos.
- Potenciar el trabajo en pequeños grupos.
- Integrar alumnos a comisiones de carácter diverso, de manera que pueda sentir el grupo clase y la escuela como suyos.

El arte de lograr un acuerdo o un procedimiento para enfrentar conflictos

Paso 1. ¿Cuál es el problema?

- Aceptación del conflicto y determinar qué método se utilizará para solucionarlo.
- Crear el ambiente adecuado.
- Acordar reglas de discusión (no interrumpir, respeto y orden).
- Ofrecer oportunidad para expresión.
- Escuchar de forma que demuestra empatía.

Paso 2. Analizar las causas del conflicto

- Examinar toda la información que permita conocer las causas del conflicto. Ej. Hacer preguntas, parafrasear, resumir.
- Manejar las emociones, evitar atacar por medio de críticas, amenazas, insultos que no ayudan a la comunicación.

Paso 3. ¿Cuáles son las posibles alternativas?

- Generar opciones utilizando la técnica de lluvia de ideas.
- Evaluar cada alternativa identificando criterios para su selección, por ejemplo costo/beneficio, consecuencias, viabilidad, intereses/necesidades, ventajas o desventajas.

Paso 4. Toma de decisiones

- Enfocarse en los resultados deseados, discutir las alternativas hasta llegar a un acuerdo satisfactorio para ambas partes.

Paso 5. Establecer un plan de acción

- Dónde, cómo, cuándo y quién llevará a cabo el plan de acción.

Por otro lado podemos encontrar la indisciplina que supone comportamientos disruptivos o antisociales que causan problemas en el aula. Son comportamientos

que tratan de imponer la voluntad de unos sobre los otros en la comunidad educativa (Pérez, 2001).

La resolución de problemas en situaciones sociales.

Existen varios sistemas de resolución de problemas para aplicar a situaciones sociales. Aunque las fases son similares, siempre encontramos matices que pueden hacer que cada profesor o tutor se decida por uno o por otro, según sus características personales. En cualquier caso, también es posible adaptar alguno de los ya existentes.

Por ejemplo, para dar respuesta en grupo a problemas de tipo general, Begoña (1998, citado por Pantoja, 2005) plantea alternativas viables:

- Orientación hacia el problema. Los alumnos reconocen en esta primera fase los diferentes problemas que surgen en la convivencia diaria en clase y los obstáculos que se encuentran para resolverlos. De esta forma, se acuerda que lo primero es admitir que los problemas forman parte de la vida en el aula y que de nada sirve mirar hacia otro lado. El objetivo principal es reflexionar en grupo sobre las dificultades o complicaciones que surgen a lo largo del día. Cuando se tenga clara la existencia del problema se puede valorar su nivel de gravedad en una escala de 0 (nada) a 10 (muchísimo).
- Definición y formulación. Se persigue determinar el quién, qué, dónde, cuándo y por qué del problema. Se trata de describirlo por grupos en términos claros, específicos y concretos. Se utiliza sólo la información relevante en forma de hechos, no opiniones o creencias. Hay que identificar los factores y las circunstancias que hacen de una situación un problema, sus metas principales y específicas relacionadas con él, problemas de menor importancia que giran y alimentan al problema principal.
- Posibles soluciones. Una vez definido el problema por el grupo se hace una puesta en común para aclarar cualquier duda que exista sobre el problema. Seguidamente se generan soluciones alternativas al problema, buscando la concreción más que la calidad de las mismas.
- Toma de decisiones. Tras los debates internos de cada grupo se van realizando propuestas al conjunto de la clase de una solución. Se trata de que mediante una reflexión crítica cada grupo defienda su propuesta y sepa encontrar los puntos débiles de las soluciones de los demás. Finalmente se analizan cada una de ellas y se elige la mejor. Algunos criterios son: valor de la alternativa (¿se consigue la meta con ella?, ¿se puede llevar a la práctica?), consecuencias de esa solución para el grupo y el centro educativo a corto y largo plazo.

En caso de encontrar una solución aceptada por todos, se da el siguiente paso:

- Puesta en práctica y verificación de la solución. Consiste en llevar a la práctica la solución y ver si es la más adecuada. En caso de encontrar discrepancias entre el resultado esperado y el observado se vuelven a revisar todos los pasos: si el problema ha sido correctamente definido, si se han generado todas las alternativas posibles, si se ha tomado la solución adecuada y si ha sido correcta la puesta en práctica de la misma.

9. Habilidades socioemocionales y creación de un ambiente seguro y positivo en el aula

Como una forma de generar un ambiente favorable para el aprendizaje y la convivencia en el aula y a su vez como una medida de prevención, se cuenta con estrategias que permiten crear un ambiente seguro y positivo en el aula:

Convivencia escolar.

Implica generar una red de relaciones sociales en la escuela y el aula cuyo sentido y propósito implica que los diversos actores participen cooperando, operando en conjunto y acompañándose en la construcción de relaciones y vínculos entre sus miembros. Es un espacio relacional de cooperación y crecimiento que se construye y reconstruye en la vida diaria de la escuela en cualquiera de sus ámbitos.

Cultura de paz.

Se propone que se generen condiciones para:

- Una gestión no violenta de los conflictos, basada en métodos tradicionales.
- El desarrollo de procedimientos democráticos y el respeto de los derechos humanos de cada persona.
- La participación y cooperación en el proceso de desarrollo de todas las partes involucradas en el conflicto para asegurar que el desarrollo sea sustentable, endógeno y equitativo.

Ambiente seguro y comprensivo (Stopbullying, s/f).

En términos generales, las escuelas pueden:

- Establecer una cultura de inclusión y respeto que involucre a todos los estudiantes. Recompensar a los estudiantes cuando muestren tener consideración y respeto por los compañeros, los adultos y la escuela.
- Asegurarse de que los estudiantes interactúen de una manera segura. Controlar los "lugares de mayor incidencia" o riesgo de conflictos y violencia en y alrededor del edificio. Los estudiantes pueden tener un mayor riesgo en los entornos donde hay poco o ningún control o supervisión por parte de un adulto como los baños, los patios de juego y la cafetería.
- Utilizar el apoyo de todo el personal escolar. Todo el personal puede ayudar para controlar si hay alguna situación de riesgo. Ellos también pueden contribuir a establecer las pautas en la escuela. Los maestros, personal de la cafetería, personal de oficina, bibliotecarios y otros ven e influyen en los estudiantes diariamente. Los mensajes llegan mejor cuando vienen de diferentes adultos que hablan acerca del respeto y la inclusión y lo muestran dando el ejemplo. Capacitar al personal escolar para prevenir el acoso.
- Fijar pautas de respeto en el aula. Esto significa controlar la buena conducta del alumno en el aula. En las aulas donde hay un buen control existen menos probabilidades de problemas.

Manejar el aula para prevenir el acoso.

Los maestros pueden considerar estas medidas para promover el respeto, las relaciones positivas y el orden que ayudan a prevenir situaciones de riesgo y promover un ambiente positivo.

A. Elaborar acuerdos.

- Elaborar acuerdos básicos con las y los estudiantes para que ellos desarrollen su propio entorno de respeto y responsabilidad.
- Utilizar términos positivos como qué hacer en lugar de qué no hacer.
- Brindar apoyo a los acuerdos escolares.

B. Reforzar Los acuerdos.

- Cumplir las acuerdos usted mismo(a). Mostrar respeto a los estudiantes y alentarlos a tener éxito.
- Ser claro con lo que se espera de ellos. Realizar pedidos de manera simple, directa y específica.
- Recompensar la buena conducta. Intentar destacar las buenas conductas de cuatro a cinco veces por cada crítica de una mala conducta.
- Hacer comentarios de manera personalizada y en ningún momento regañar a sus estudiantes, mucho menos de manera pública.
- Ayudar a los estudiantes a corregir su conducta. Ayudarlos a comprender que violar las normas tiene consecuencias: "Sé que es posible terminar con [acción negativa] y volver a [acción positiva]. Si desean continuar con esta conducta, entonces [consecuencia]".

Encuentros en clase.

Más allá de los temas académicos, estas reuniones pueden ayudar a que los docentes se mantengan informados acerca de lo que ocurre en la escuela y ayudar a que los estudiantes se sientan reconfortados y seguros.

Esas reuniones tienen mejores resultados en las aulas donde hay una cultura por el respeto ya establecida. Las reuniones en clase son por lo general breves y se realizan regularmente antes o después del horario de clases. Pueden llevarse a cabo en el aula principal de clases, salón principal o durante una reunión informativa.

A. Establezca acuerdos básicos.

Los y las estudiantes deben sentirse libres de hablar sobre los problemas sin miedo. Las reuniones en clases no son un momento para hablar sobre conflictos individuales o para chismes acerca de otros. Reforzar las reglas del aula existentes.

B. Inicie la conversación.

En las reuniones se pueden identificar y tratar problemas que afectan a todo el grupo. Los relatos deben ser generales y llevar a soluciones que sirvan

para fomentar confianza y el respeto entre los estudiantes. Utilice preguntas abiertas o indicadores como:

- Compartir el ejemplo de un estudiante que ayudó a alguien en la escuela esta semana.
- Sin dar nombres, compartir el ejemplo de alguien que hizo sentir mal a otro compañero.
- ¿Qué hicieron los estudiantes que estaban cerca? ¿Qué hizo usted? ¿Quiere hacer algo diferente; por qué sí o por qué no?
- Si pudiera describir la respuesta perfecta para la situación ¿cuál sería? ¿Cuán difícil o fácil sería hacerlo? ¿Por qué?

C. Finalice la reunión.

Con un recordatorio de que todos comparten la responsabilidad de convertir la escuela en un ámbito positivo para el aprendizaje. Aliente a las y los jóvenes a hablar con sus maestros u otros adultos de confianza.

D. Haga seguimientos cuando sea necesario.

Controle el lenguaje corporal y las reacciones de los alumnos. Si un tema parece estar afectando a un estudiante, haga un seguimiento de él o ella. Conozca cuáles recursos se encuentran disponibles para brindar apoyo a los estudiantes que lo requieran.

Violencia

La violencia es uno de los principales problemas que se presentan en el espacio escolar, ésta puede ir dirigida hacia alumnos, profesores, administrativos o propiedades. Tales comportamientos tienen lugar en instalaciones escolares (aula, patio, baños, pasillos, etc.), o incluso en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares. Para comprender estas situaciones de violencia, debemos reflexionar sobre ellas, tomando en cuenta el marco en el cual se desarrolla la vida de la institución escolar y las relaciones internas que existen.

Se definen algunas acciones que se podrán llevar a cabo según los resultados generales del diagnóstico, con base en un semáforo donde el verde indica que no se observa o que es muy baja la frecuencia de agresión y acoso, y en este caso se deben fortalecer los fines formativos. El amarillo indica que se presenta agresión reactiva, es decir agresión ocasional, la cual puede escalar, por lo tanto se debe intervenir para que no avance su incidencia. Y, por último, el color rojo que indica que sí se presenta agresión escalada y acoso, por lo tanto se debe intervenir con rapidez.

ACCIONES GENERALES CON BASE EN EL SEMÁFORO DE PREVENCIÓN

VERDE	Prevención primaria. ADELANTE: Fortalecer fines formativos
	No se observa violencia o se presenta en baja frecuencia.

Fortalecer en las y los estudiantes la inquietud por aprender y conocer nuevos aspectos de la disciplina, así como la **conducta responsable y prosocial**.

Desarrollar una actitud crítica ante la realidad, coherente en sus planteamientos y de su juicio propio, de **respeto consigo mismo** y a sus **compañeros (as)** y de **cooperación**.

AMARILLA	Prevención secundaria. CUIDADO: Se presenta violencia escolar en baja frecuencia o bien existen factores de riesgo que aumentan la probabilidad de que se presente la violencia escolar.
	Violencia escolar en baja escala o presencia de factores de riesgo.

Acciones de prevención: Recurrir a instituciones de apoyo prevenir o intervenir en casos de violencia escolar.

Realizar directorio de instituciones de servicio público y privado que trabajen en el apoyo para el desarrollo de desarrollo de estrategias de prevención e intervención.

Ubicar una institución de lucha contra las Adicciones cuando existen factores de riesgo como las adicciones.

Procuraduría General de Justicia por ejemplo para su participación a través del **Instituto de Prevención del Delito** con acciones como: elaborar y ejecutar programas de atención a las víctimas de delito en las áreas jurídica, psicológica y de trabajo social y efectuar su canalización a las instituciones competentes para la atención médica de urgencia, así como, establecer los mecanismos para ampliar la cobertura de protección y atención a las víctimas.

Poder Judicial-Secretaría de Seguridad Ciudadana fomentar la seguridad ciudadana, utilizar la prevención como una herramienta para el combate de la delincuencia, mantener una sociedad protegida ante riesgos. El 089 es una línea telefónica gratuita que recibe denuncias anónimas de quienes conocen hechos que pudieran ser constitutivos de un delito la cual opera las 24 horas los 365 días del año).

Instituto de la Defensoría Pública proporciona obligatoria y gratuitamente defensa jurídica en materia penal, civil, mercantil y familiar en cualquier etapa del procedimiento a las personas que lo soliciten, así como, la realización de acciones preventivas.

Instituto de Cultura Física y Deporte para fomentar la práctica del deporte y el desarrollo de la cultura física, convirtiendo a ambas en complementos indispensables de una educación integral y armónica para la población, reforzando valores como servicio, disciplina, respeto, responsabilidad y atención.

Comisión de Derechos Humanos Organismo Público Autónomo orientado a la promoción de la cultura de los derechos humanos, para salvaguardar su dignidad, brindando productos o servicios con calidez y calidad)

Con la ayuda de las instituciones anteriores se pueden crear acciones encaminadas a una convivencia escolar armónica incorporando programas como:

Educación en valores: desarrollar campañas escolares que promuevan valores y normas sociales y desalienten las conductas agresivas.

Desarrollo de campañas: que estimulen la conducta responsable y prosocial.

Reglamento escolar: reglas de convivencia con base en principios o valores morales, donde se marquen límites de los comportamientos agresivos y se asegure un ambiente de calma y bienestar.

Vigilancia: aumentar el número de acciones de vigilancia en todos los lugares de la escuela, ya que cuando la vigilancia es insuficiente o ineficaz es cuando se producen la mayor parte de los actos de agresión o acoso.

Habilidades sociales intrapersonales: trabajo en la inteligencia emocional que ayude a los adolescentes a entrar en contacto con sus emociones y los ejercite a expresarlas de una manera socialmente aceptable.

Habilidades sociales interpersonales tales como:

Higiene: que el alumno tenga una presentación adecuada, pues la falta de higiene personal y ciertos hábitos repelentes pueden ser causas de rechazo.

Habilidades de comunicación: por ejemplo la sonrisa y el contacto visual, los cuales son útiles para establecer contacto con los demás. Así como tener una comunicación eficaz y no agresiva donde se emplee el lenguaje para decir lo que se desea o molesta, con el fin de evitar la agresión física.

Resolución de conflictos: se pueden utilizar programas que estén especialmente diseñados para entrenar a los alumnos a resolver los problemas sin violencia, también se puede utilizar la mediación para resolver pacíficamente los conflictos con la participación de una tercera persona.

Consejo de cooperación: se realizan encuentros entre todos los alumnos de la clase con su profesor como presidente de la asamblea una vez por semana. EL lugar deberá ser un salón o lugar donde todos los alumnos puedan verse, en el cual se tratan temas en específico como la agresión y el acoso.

Aprendizaje cooperativo: aptitud social donde se necesita la participación de por lo menos dos personas, lo cual implica el manejo de habilidades sociales para poder funcionar. Se favorece el desarrollo de la cooperación donde los alumnos aprenden a dialogar, escuchar, exponer su punto de vista, respetar al compañero de equipo, asumir su responsabilidad colectiva y remediar los problemas técnicos y relacionales que se van presentando.

Establecer un clima de aceptación en clase: esto depende de lo que el profesor haga con las diferencias individuales de cada uno de sus alumnos. Las actitudes y las tácticas que favorecen la aceptación mutua y el respeto de las diferencias se vuelven muy importantes para combatir el acoso. Se tiene que evitar que la diversidad se convierta en una fuente de exclusión.

Favorecer los lazos de amistad: ya que cuando el alumno tiene por lo menos un buen amigo, le permite no estar solo y obtener un apoyo moral.

Promover un sentimiento de pertenencia al grupo: esto se desarrolla cuando los alumnos comparten afinidades e intereses para alcanzar un objetivo en común. Las actividades extracurriculares, como las culturales o deportivas, son los medios ideales para favorecer este objetivo.

Promover actividades altruistas: actividades consagradas al bien común donde el alumno mejore las condiciones de vida de los otros y de sí mismo, sensibilizándose sobre las necesidades de los demás desarrollando una actitud de servicio, lo cual puede ser una fuente de satisfacción y autoestima.

ROJO	Prevención terciaria. ALERTA: Se presenta violencia escolar de diferentes tipos y gravedad. Intervenir para corregir o contener.
	No se observa violencia o se presenta en baja frecuencia

Acciones de contención inmediata: Espacios de denuncia.

Acciones de protección: las siguientes instituciones son de apoyo para el programa de valores y actúan como factores de protección, a las cuales se puede acudir si se estuviese presentando un problema de violencia escolar.

Creación de un comité responsable del programa contra la agresión y el acoso: formado por el director, dos o tres profesores, un psicólogo y, en algunos casos,

otros profesionales, como un trabajador social o un psicoeducador. Dependiendo del tamaño de la escuela.

Campaña de sensibilización contra el acoso: se pueden realizar talleres con el objetivo de explicar a los alumnos y a los padres de familia qué se entiende por acoso y su gravedad. Así como alentar a los alumnos a denunciarlo.

Talleres sobre la seguridad: donde el psicólogo y los educadores pueden ofrecer a los grupos un encuentro para mostrar algunas medidas de seguridad.

Formación de los profesores: donde los profesores conozcan el mecanismo de funcionamiento del acoso y estén capacitados para poder intervenir en estos casos, incluyendo la vigilancia de los diferentes lugares, pues esto disminuye las oportunidades de acoso.

Hacer un protocolo de Intervención contra el acoso: realizar un plan de acción donde se exponga qué hacer cuando el acoso se presente.

Seguimiento del programa contra el acoso: es necesario que un educador especializado de la escuela se responsabilice del seguimiento del programa para que los efectos de dicho programa sean duraderos y el protocolo sea eficaz.

Ayuda directa para los alumnos víctimas y los agresores: identificando los roles que cada alumno tiene en el grupo. Las sociometrías y observaciones de los profesores son de gran ayuda. Dicha intervención puede efectuarse en grupos o de manera individual.

Manejo de emociones/Autocontrol: lo primordial es enseñar al alumno para que identifique los signos de agitación o impaciencia que generalmente anuncian las pérdidas de control al interior de la escuela. El alumno deberá aprender poco a poco a identificar las sensaciones corporales y los estados emotivos asociados a la agitación.

Ayuda de los padres: deben estar atentos al comportamiento de sus hijos, que refleje que están sufriendo de acoso o al contrario, que son quienes acosan o lo están observando. Si se confirma que su hijo está participando en dicho acoso, sea como víctima, agresor u observador, debe ponerse en contacto con los profesores de la escuela y así buscar la manera de ayudar a los alumnos implicados.

Método de responsabilidad compartida: desarrollado por Anatol Pikas, en Suecia, el cual ha probado su eficacia para reducir, únicamente, el acoso de baja y moderada intensidad. Dicho método aborda el acoso entre alumnos donde se les invita a los implicados en dicho problema a buscar soluciones para resolverlo. El adulto terapeuta actúa como mediador y trata de sensibilizar a los actores y en lugar de culpabilizarlos, explica la dinámica del grupo en el que están envueltos. Se realiza en varias etapas, en la primera el mediador expresa su preocupación

por el alumno acosado invitando al alumno que acosa a relatar lo que sabe y piensa de la situación. En la segunda etapa, el mediador se reúne con la víctima y escucha su punto de vista, mostrándose empático y tranquilizándolo. En la tercera etapa, el mediador se reúne con el grupo de acosadores y averigua si cada uno ha cumplido con sus propósitos y prepara el encuentro con la víctima.

Referencias

- Albarracín, D. (2002). *Modelo Orientador para proyectos transversales de formación ética*. Disponible en http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/feeyefec1/articulos/Modelo_orientador_para_proyectos_transversales.pdf
- Alegret, H. J., Funes, A.J., Font, C.P., Comellas, C. J. & Guitart, R. A. (2005). *Relaciones con los padres, drogas, sexualidad y culto al cuerpo*. de Familia y Educación. Barcelona: Grao.
- Almeida, R., Behrman J. & Robalino, D. (2012). *The Right Skills for the Job? Policies for Workers*, Social Protection, Human Development Network, World Bank, February.
- ANUIES (2011). *Manual de seguridad para Instituciones Superiores*. México.
- Bassi, Marina, Matías Busso, Sergio Urzúa and Jaime Vargas, *Desconectados: Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*, Inter-American Development Bank, 2012.
- Batson, C. D. (2003). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale: N.J.: Erlbaum.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bentaouet-Kattan, R., and Székely, M., "Deserción en la Educación Media Superior de México: patrones, consecuencias y posibles causas", Centro de Estudios Educativos y Sociales, World Bank, Washington, 2013.
- Bernard, S. & Deleau, M. (2007). *Conversational perspective-taking and false belief attribution: A longitudinal study*. *British Journal of Developmental Psychology* 25:443-460. Doi: 10.1348/026151006X171451
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007) "Las competencias emocionales." En *Revista Educación XXI*. 10 (61-82) España: UNED.
- Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003) *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*.
- Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). *Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure*. *Development And Psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Borges, G., Medina-Mora, E. M., Zambrano, R. & Garrido, (2006). *Distribución y determinantes sociodemográficos de la conducta suicida en México*. *Salud Mental* 32 (5)
- Borrero, S.J.A. (2002). *La interdisciplinariedad y los problemas sociales*. En Flores-Malagón, A.G. y Millán de B. C. (2002). *Desafíos de la transdisciplinariedad*. Bogotá. Editado por Centro Editorial Javeriano.
- Brackett, M.A. & Caruso, D.R. (2007) *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL-media.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cambers, A., Carter-Wells, K. B. A., Bagwell, J., Padgett, J. G. D. y Thomson, C. (2000). *Creative and active strategies to promote critical thinking*. En *Yearbook of the Claremont Reading Conference* (pp. 58-69). Claremont,

- CA: TheClaremontGraduateSchool.
- Campojo, E. B. (2011). Entusiasmo, perseverancia y bienestar. Revista Athenea. Disponible en <http://www.academiaperuanadepsicologia.org/athenea4/el-entusiasmo.pdf>
- Cardozo, G., & Alderete, A. M. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. Psicología desde el Caribe.
- Casey, B. J., Somerville, L. H., Gotlib, I. H., Ayduk, O., Franklin, N. T., Askren, M. K., ...& Shoda, Y. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. PNAS Proceedings Of The National Academy Of Sciences Of The United States Of America, 108(36), 14998-15003.
- CIDREE/UNESCO (1996). *A sense of belonging. Guidelines for values for the humanistic and international dimension of education*. Paris: CIDREE/UNESCO.
- Claxton, A. J., Cramer, J., & Pierce, C. (2001). A systematic review of the associations between dose regimens and medication compliance. Clinical therapeutics, 23(8).
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. Monographs of the Society for Research in Child Development.
- Correa, V. T., Blanes, M. y Rapport, M. (1995). "Minatity issues". En (eds. H. Tumbull). *A compendium report congres. Counsil for disabilities*. Lawrence, K. S. Beach Center.
- Crockett, L. J., Raffaelli, M. & Shen, Y. (2006). Linking Self-Regulation and Risk Proneness to Risky Sexual Behavior: Pathways through Peer Pressure and Early Substance Use. Journal Of Research On Adolescence (Blackwell Publishing Limited), 16(4).
- Chacón, N. (1999). Formación de valores morales. Propositiones metodológicas. (PROMET). La Habana, Cuba: Academia.
- Chanes, C. W. (2005). Inicio de la vida sexual y reproductiva. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Damasio, A. (2001) La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia. Madrid: Debate.
- De Pedro, F.E (2005) Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. Revista Complutense de Educación Universidad de Alcalá de Henares 107 ISSN 1130-2496 Vol. 16 Núm. 1.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Paris. UNESCO
- Duckworth, A. P. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. Psychological Science (Wiley-Blackwell).
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1992). La empatía considerada en el contexto. En N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), La empatía y su desarrollo. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Eisenberg, N. (2003). Prosocial behavior, empathy, and sympathy. En: M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes y K. A. Moore (Eds.). Well-being: Positive development across the life course (pp. 253-265). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Elizondo, A. Coord. (2001) La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar. México: Paidós.
- Elizondo, M. (1997) Asertividad y escucha activa en el ámbito académico. México: Trillas.
- Ellis, A. y Eliot, A. (2001) Terapia racional emotiva, mejor salud y superación personal afrontando nuestra realidad. México: Pax.
- Emmer, E.T. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. Teaching Education.
- Estévez, N. E. H. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Paidós.
- Etxebarria, I. & De La Caba, M. A. (1998). Consistencia entre cognición y acción moral: conducta solidaria en adolescentes en el contexto escolar. Infancia y Aprendizaje.
- Etxebarria, L. (2001). De todo lo visible y lo invisible: una novela sobre el amor y otras mentiras. Espasa-Calpe.
- Extremera, N. & Fernández, P. (2002). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. En Revista Electrónica de investigación Educativa, 6:2. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones. Educación de la inteligencia emocional en la escuela y en la familia. En Fernández-Berrocal, P. & Ramos D. N. Corazones inteligentes. España: Kairós.
- Fernández, P. & Extrema, N. (2005) "La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey". En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 19, Número 3. España.
- Fernández, P. & Ramos, N. (2002) Corazones inteligentes. Barcelona: Kairós.
- Fox, N. A. & Calkins, S. D. (2003). The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences. Motivation and Emotion, 27.
- Fridja, N. (1996) Passions: Emotion and socially consequential behavior. En: Kavanaugh R, Zimmerberg B, Fein S (eds). Emotion: Interdisciplinary Perspectives. 1-28, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gan, F., & Triginé, J. (2012) Análisis de problemas y toma de decisiones. Colección: Monografías. Serie: Administración/Marketing. En Manual de instrumentos de gestión y desarrollo de las personas en las organizaciones. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- García A.D. (2010) Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. 225-240. Universidad de Huelva . Revista educación Siglo XXI. Disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5352/b16450188.pdf?sequence=2>
- Gardner, H. (1995). " Multiple Intelligences" as a Catalyst. English Journal.
- Goleman, D. (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Editorial Kairós.
- Gómez, B. J., García, G. A., Pérez, F. V., Gutiérrez, D. T. M. y Bohórquez, Z. C. (2004). "Aportaciones del Análisis Conductual al estudio de la conducta emergente: algunos fenómenos experimentales". *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 2004, Vol. 4, Nº 1, pp.37-66. Disponible en <http://www.ijpsy.com/volumen4/num1/74/aportaciones-del-analisis-conductual-al-ES.pdf>
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y

- estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2).
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el curriculum*. España: Octaedro.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. In L. Feldman Barrett & P. Salovey (Eds.), *The wisdom of feelings: Psychological processes in emotional intelligence*. New York: Guilford
- Haidt, J. (2003) The moral emotions. En: Davidson RJ, Scherer K, Goldsmith H (eds). *Handbook of Affective Sciences*. 852-870. Oxford: University Press.
- Hargreaves, A., Ryan, J., & Earl, L. (1998). Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes.
- Hernández, J. (s/a). *Inteligencia Emocional*. México: Universidad Iberoamericana
- Higgins, E. T.; Grant, H. & Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and non-emotional life experiences. En Kahneman, D.; Diener, E. & Schwarz, N. (Eds.). *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. & Hadwin, J. (1999). Teaching children with autism to mind-read. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Ibarrola, B. (2007). *Cómo educar las emociones de nuestros hijos*. Disponible en <http://www.codajic.org/node/978>
- Koop, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*.
- Kronberg, J. R. y Griffin, M. S. (2000). Analysis problems. A means to developing students' critical-thinking. *Journal of College Science Teaching*, 29.
- Kuhn, T. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: F.C.E.
- Laskey, M. L. & Gibson, P. W. (1997). *College study strategies: Thinking and learning*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Latapí, S. P. y Chávez, R. C. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción: manejo e implicaciones en nuestra salud*. Descleé De Brouwer.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.
- Marina, J.A. (2004) "Precisiones sobre la Educación Emocional". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 19, Número 3. España.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2).
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional Intelligence?. En Salovey, P. & Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional Intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic books.
- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (2000). La clase y la escuela centrada en el aprendiz. *Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*.
- Meraz, R. P., Meraz, R. B., Medina, A. C. Y Velázquez, L. M. I. (2011). *Conflictos en el aula: una mirada reflexiva*. Facultad de medicina UNAM. Presentación ppt. Disponible en http://www.facmed.unam.mx/sem/pdf/MemoriasJems2011/Presentaciones/Viernes/Guevara/12_30%20-%2014_00/PAPE9.pdf

- Miranda, G. D. A., Medina, C. L., Espinoza, A. D. E. y Moreno, Z. M. (2005). *Modelo de formación profesional de la UAEM*. México: UAEM.
- Mischel, W. (1979). *Introducción a la personalidad*. México, D.F.: Interamericana.
- Mischel, W., Mendoza-Denton, R., & Shoda, Y. (2002). Situation-behavior profiles as a locus of consistency in personality. *Current Directions in Psychological Science*, 11(2).
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS Proceedings Of The National Academy Of Sciences Of The United States Of America*, 108(7), 2693-2698.
- Mora, F. (2008). *El reloj de la sabiduría. Tiempos y espacios del cerebro humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Muñoz, G. B. & Sotelo, D.F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*. 16 (1).
- Muñoz, M. (2005) "Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A" En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 19, Número 3. (115-136) España.
- Palomera, R., Fernández, P. & Brackett, M.A. (2008) La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. España: EOS.
- Pantoja, V. A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. España. Secretaria General de Educación. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Disponible en http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf
- Pérez, P. C. (2001). Estrategias de solución de conflictos en el aula. *Revista española de pedagogía*. Vol. IX, nº 218 enero-abril. Disponible en <http://revistadepedagogia.org/20070604162/vol.-lix-2001/nº-218-enero-abril-2001/estrategias-para-la-solucion-de-conflictos-en-el-aula.html>
- Perpiñán, S. (2013) *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Pons, F., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2002). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Pozo, J.I., Monereo, C. & Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En Palacios, J. & Marchesi, A. *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Recinto Universitario de Mayagüez (2004). *Manejo de conflictos*. Presentación ppt. Departamento de Residencias Estudiantiles. Recinto Universitario de Mayagüez (RUM) Disponible en <http://vivienda.uprm.edu/media/docs/ManejoDeConflictos.pdf>
- Reeve, J. (2004). *Motivación y emoción*. México: McGraw Hill
- Reigeluth, C. M. (2003). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. España: Aula XXI/Santillana.

- Repetto, E. (Dir.) (2009) Formación en competencias socioemocionales. Libro del formador. Madrid: La Muralla.
- Ribes, I. E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- Roche Olivar, R. (1998). *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Bs. As.: Edit: Ciudad Nueva
- Rodríguez, M. & Márquez M. (1988) Manejo de problemas y Toma de decisiones. Serie: Capacitación Integral. México: Manual Moderno.
- Rutter, M. (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. Great Britain: Penguin Books.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A. Developmental Perspective. En Bar-On, R. y J.D.A. Parker (Eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Saarni, C. (2011). Cognition, context and goals: Significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development*.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología*, vol 28, Nº 1 (enero), 71-82, Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161009>.
- Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. España: Octaedro
- Schilling, M. (2010) *Manual de Mediación. Resolución de conflictos*. Chile: Cuatro vientos Editorial.
- Servera, B. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista de Neurología*, 40.
- Sordo, P. (2010). *No quiero crecer*. Bogotá: Grupo Norma Editorial.
- Stopbullying (s/f). Creación de un entorno seguro. Disponible en <http://espanol.stopbullying.gov/prevenición/en-la-escuela/creación-de-un-entorno-seguro/vlh/%C3%ADndice.html>
- Székely, M., "Analysis of IDB Operations for Technical and Vocational Education and Training at the Secondary Level", Centro de Estudios Educativos y Sociales, Inter-American Development Bank, Washington, 2012.
- UNESCO (2010). Evaluación del programa Construye T. Informe final de la primera fase de la evaluación de procesos. Octubre de 2010. México. Mimeo.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vecina, M, Carbelo, B., & Poseck, V. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 27(1).
- Villa, A. & Poblete M. (2007) *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto, Bilbao: Mensajero.
- Villatoro, J., Medina-Mora, M.E., Fleiz, B.C., Moreno, L.M., Robles, O.N., Bustos, G.N., Fregoso, I.M., López, G.M. & Buenabad, N.A. (2012). El consumo de droga en

- México, resultados de la encuesta Nacional de Adicciones 2011. Salud Mental 35 (6).
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction (Vol. 58, No. 6-7, p. 425). American Psychological Association.
- Wertsch, J. V. (2001). *Vygotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós.
- Wolin, S. & Wolin, S. (1995). Resilience among youth growing up in substance-abusing families. *Pediatric Clinic of American*, 42.
- Yarce, E. (2005). Medellín busca la paz total. *El Colombiano*, 1D.