



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**“TALLER DE FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EMOCIONAL EN NIÑOS
DE PRIMERO, TERCERO Y SEXTO GRADO DE UNA PRIMARIA PÚBLICA”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

ROCIO IBARRA VEGA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. IRENE DANIELA MURÍA VILA

REVISORA: MTRA. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS

SINODALES:

DRA. DOLORES MERCADO CORONA

MTRA. PIEDAD DORA ALADRO LUBEL

MTRA. LILIÁN DABDOUB ALVARADO

ASESOR METODOLÓGICO:

PSIC. HUMBERTO ZEPEDA VILLEGAS



**Facultad
de Psicología**

CIUDAD UNIVERSITARIA, D.F.

OCTUBRE 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

*D*oy las gracias a mis padres, hermanos, tías y familiares que me han apoyado siempre y han contribuido para ser quien soy, pues gran parte de mis logros se los debo a ustedes. A ti amor, que fuiste una inspiración, fuente de fortaleza y por creer en mí. También agradezco a mis amigas por haberme acompañado en este proceso de crecimiento y estar dispuestas a escucharme cuando lo he necesitado.

Finalmente, agradezco a mis maestros porque sus enseñanzas me guiarán en mi labor profesional y, en especial, a mi directora de tesis, sinodales y asesor metodológico, a quienes considero amigos... jamás olvidaré el tiempo, esfuerzo y atención desinteresada que me brindaron en este momento tan importante.

Índice general:

	<i>Pág.</i>
Resumen.....	4
Introducción.....	6
Capítulo 1: El proceso de enseñanza aprendizaje.....	8
1.1 Enfoque conductista.....	11
1.2 Enfoque humanista.....	14
1.3 Enfoque cognitivo.....	18
1.4 Enfoque psicogenético.....	23
1.5 Enfoque sociocultural.....	30
Capítulo 2: Emociones e inteligencia emocional.....	36
2.1 Definición de emoción.....	38
2.1.1 Funciones de la emoción.....	41
2.1.2 Conceptos relacionados al de emoción.....	42
2.1.3 Tipos de emociones, expresión y reconocimiento emocional.....	44
2.1.4 Desarrollo de las diversas emociones.....	50
2.2 Teorías sobre las emociones.....	55
2.2.1 Enfoque biológico.....	57
2.2.2 Enfoque psicofisiológico.....	58
2.2.3 Enfoque neurológico.....	59
2.2.4 Enfoque psicoanalítico.....	60
2.2.5 Teorías de la activación (Arousal).....	60
2.2.6 Teorías cognitivas.....	61
2.3 Concepto de inteligencia.....	64
2.4 Teoría de las inteligencias múltiples.....	70
2.5 Concepto de inteligencia emocional.....	75
2.6 Implicaciones de la inteligencia emocional en la educación básica: Educar en las emociones.....	78

Capítulo 3: Creatividad.....	83
3.1 Concepto de creatividad.....	83
3.2 Teorías sobre creatividad.....	89
3.2.1 Teorías implícitas de la creatividad.....	89
3.2.2 Teorías psicológicas de la creatividad.....	93
3.3 La personalidad creadora.....	97
3.4 Concepto de “creatividad emocional”.....	100
3.5 Implicaciones del fomento de la creatividad en la educación: creatividad en general y creatividad emocional en educación primaria.....	103
3.6 Inserción de la creatividad y la creatividad emocional en el marco actual de la educación primaria en México.....	105
3.6.1 Características de una enseñanza creativa.....	111
3.6.2 El proceso didáctico creativo enfocado en la creatividad emocional.....	114
Método.....	121
Análisis de los datos.....	130
Resultados.....	133
Discusión.....	186
Referencias.....	194
Anexo 1. Instrumentos de evaluación.....	201
Anexo 2. Manual del taller para el profesor.....	211
Anexo 3. Lecturas del taller para los alumnos.....	277

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se basó en la evidencia teórica que sugiere que la creatividad emocional no es promovida por los actuales programas de estudios para el nivel de educación primaria, la cual privilegia, tanto en sus contenidos como en la enseñanza dentro del aula, las prácticas “tradicionales” orientadas a los conocimientos “puramente” académicos con lo que dejan de lado la importancia de las emociones en el desarrollo humano (Gardner, 1989, 1993; Salovey, 1990; SEP: Plan y programas de estudio de educación básica primaria, 1993; Goleman, 1995; Esquivias, 1997).

Por tal motivo, se buscó determinar los elementos de la inteligencia emocional de niños y niñas de 1º, 3º y 6º grado de una escuela primaria pública, así como identificar las diferencias entre los distintos grados en cuanto a tales elementos.

Así, se realizó un diagnóstico fundamentado en la observación dentro del salón de clases, entrevistas a los niños por medio de las “Viñetas para el piloteo mediante el método clínico crítico” (anexo 1) y una reunión con los profesores; con lo que se elaboró un taller de promoción de la creatividad emocional (anexos 2 y 3), mismo que se evaluó a través de un pretest – postest mediante el “Formato para la realización del pre y postest” (anexo 1), a través de la prueba estadística de rangos asignados T de Wilcoxon (para determinar las diferencias entre el pretest y el postest) y Krukal Wallis (para observar las diferencias entre grupos).

Los resultados mostraron inicialmente inadecuaciones en el manejo de emociones asociadas al temor, tristeza y enojo (principalmente tercero y sexto año), así como falta de estrategias para encausar los sentimientos a un fin productivo (tercero y sexto particularmente); conflictos en las relaciones interpersonales asociados con problemas para reconocer las emociones de otros, ponerse en su lugar y deficientes estrategias de comunicación y negociación (todos los grupos).

Luego del taller, se incrementó la capacidad para reconocer diversas emociones, sus manifestaciones psico – corporales y situaciones desencadenantes; se observó un incipiente manejo de estrategias para afrontar emociones negativas y generar estados de ánimo positivos; se favoreció el ordenamiento de las emociones en la consecución de las metas (principalmente en sexto grado), así como el reconocimiento de las emociones de los demás y la manifestación de respuestas empáticas (particularmente en los grados medios y superiores) y, finalmente, hubo una sensibilización sobre la importancia de manejar las relaciones con los demás para lograr una comunicación, acuerdos y trabajo en equipo más favorables (todos los grupos).

Fue así que, aunque se lograron los avances antes mencionados, es decisiva la participación activa de los profesores y padres de familia para que estos logros no pierdan su fuerza; además de que no es suficiente con una sesión semanal, sino que es necesario implementar en la vida cotidiana las estrategias vistas en el taller ante cualquier oportunidad, para que éstas no sean una asignatura más, y se transformen en una forma de vida.

INTRODUCCIÓN

Se ha encontrado que las emociones influyen en áreas como la intelectual, la psico – corporal, de las relaciones humanas, etc. (Gardner, 1989, 1993; Salovey, 1990; Goleman, 1995) y también que éstas han sido relegadas de las prácticas educativas que tradicionalmente se imparten en México (Esquivias 1997), pues sólo en instituciones privilegiadas, privadas en su gran mayoría, se le ha dado la importancia y lugar como parte fundamental del desarrollo humano.

Y, es que los beneficios de una apropiada “alfabetización emocional” (término empleado por Goleman) son múltiples y se han observado en diversas situaciones como: el reducir la incidencia de problemas de drogas, de arrestos; mejorar las relaciones interpersonales y toma de decisiones; facilitar la aparición de respuestas adecuadas ante presiones sociales variadas, etc. En el ámbito escolar, las ventajas implican, entre otras, el incremento en la capacidad de prestar atención y el rendimiento escolar, promueven el control de impulsos, la responsabilidad por el trabajo e interés en el aprendizaje, etc. (Goleman, 1995).

Así mismo, no es suficiente con promover una adecuada inteligencia emocional, sino que es necesario fomentar la creatividad emocional, entendida como la habilidad de un individuo para reflexionar sobre los propios sentimientos y reacciones emocionales, que lo llevarán a la reformulación o replanteamiento de tales sentimientos y con ello de sus reacciones, para que sea capaz de ofrecer nuevas gamas de expresión emocional (que incluyen tanto estrategias de afrontamiento como actividades concretas) que sean más adecuadas (conforme al contexto, duración e intensidad) y con ello, motive a otros para modificar las propias (Averill, 1999; Ivcevic, Brackett y Mayer, 2007).

Esto implica por un lado, potenciar las diversas dimensiones de la inteligencia emocional, en especial la autoconciencia emocional, que desde esta perspectiva, es la base y elemento mínimo para poner en marcha la creatividad emocional, lo que supone una preparación previa (en el reconocimiento e

interpretación de las propias emociones así como de las ajenas), que es indispensable para lograr cualquier manifestación creativa. Además de que conlleva, por otro lado, un enfrentamiento ante los propios conflictos e inadecuaciones en el repertorio emocional, así como también ante los que enfrenta en el entorno social al que pertenece.

Por lo anterior, y partiendo desde el argumento de Hamburg (en Goleman, 1995, p. 316) que plantea que “desde los seis a los once años [...] la escuela es una experiencia fundamental y definitoria, que tendrá influencias marcadas sobre la adolescencia y más allá de ésta” es, que el presente estudio se propuso determinar cuáles son los elementos de la inteligencia emocional de niños y niñas de 1º, 3º y 6º grado de una escuela primaria pública, así como identificar las diferencias entre los distintos grados en cuanto a tales elementos.

Para lo cual, se realizó una observación y un diagnóstico (que recopila dicha observación, la visión de los niños a través de entrevistas y una reunión con los profesores) que permitieron elaborar un taller de promoción de la creatividad emocional (anexos 2 y 3), mismo que se evaluó a través de un pretest – postest mediante el “Formato para la realización del pre y postest” (anexo 1).

Personalmente los motivos que me llevaron a realizar el presente estudio surgen a raíz de mi experiencia clínica mientras realizaba mi servicio social en el Centro de Servicios Psicológicos “Guillermo Dávila”, de la Facultad de Psicología (UNAM) y de mis prácticas profesionales en el “Sistema Nacional de Apoyo, Consejo Psicológico e Intervención en Crisis por Teléfono” (SAPTEL), que me permitieron observar la importancia de poseer una adecuada “conciencia emocional” (inteligencia emocional) que implica el reconocimiento de las propias emociones y las de los demás, la lectura o significado que se les atribuye, el manejo que se hace de ellas, así como el contar con estrategias que permitan asumirlas y canalizarlas hacia un fin productivo, en un sentido creativo, y no destructivo, que usualmente es el origen de muchos de los trastornos psicológicos, físicos y sociales (sin olvidar que éstos son multicausados), con lo cual supone, en cierta forma, una propuesta preventiva ante dichos trastornos

Capítulo 1

EL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

En el presente capítulo se hace una revisión teórica sobre diferentes enfoques del proceso enseñanza – aprendizaje, buscando hacer un contraste entre sus características (criticando sus alcances y vigencias) y al mismo tiempo, enfatizando en algunos de ellos (como el humanista, psicogenético y sociocultural) cuyos planteamientos fueron retomados para la creación del “Taller de fomento de la creatividad emocional”.

Así, comenzaremos diciendo que aprender y enseñar son parte de un continuo que al mismo tiempo conlleva tiempos y momentos. Desde el mismo nacimiento ya estamos aprendiendo y es un proceso que dura toda la vida, hasta el último instante.

¿Hasta qué punto será como cualquier proceso biológico, como respirar? Ciertamente es inevitable, pero difiere en que requiere conciencia, entendiéndola como un proceso mental superior que nos hace ser capaces de reconocernos existentes y finitos y, por ende, de dar cuenta de diversas acciones mentales (como recordar, tomar decisiones, concentrarse, reflexionar, ensoñar, etc.) que también son parte de la conciencia.

Entre todas estas funciones de la conciencia destaca la atención, pues ésta nos permite seleccionar de entre todos los estímulos del entorno y enfocarnos en aquellos que nos resultan relevantes desde diversos puntos de vista (por ejemplo para nuestra supervivencia, socialización, realización personal, etc.) Es por ello que también implica intencionalidad.

Y esto de la intencionalidad nos lleva a preguntarnos ¿quién dirige lo que debemos o no aprender? ¿serán acaso nuestros padres? ¿la comunidad? ¿la cultura? ¿el gobierno? ¿nosotros? ¿nuestras circunstancias? ¿el momento socio – histórico en el que estamos inmersos? ¿nuestras experiencias? ¿el contexto?... Visto de este modo, nos damos cuenta de que son muchos los factores

implicados y que sería imposible delimitar hasta dónde influye cada uno de ellos. Lo que sí podemos decir es que son nuestros padres o cuidadores quienes, permeados por estos y muchos otros factores, nos van introduciendo y guiando a través del proceso de enseñanza – aprendizaje en ciertas pautas o formas de pensar.

Así, aquello que llamamos aprendizaje y que es producto del proceso anterior imprime una ‘huella’ que a través de la experiencia y del vivir cotidiano va marcando nuestra existencia y nos hace únicos e irrepetibles. Es entonces cuando la ‘institución escolar’ interviene y redondea lo que se inició en el entorno familiar, sin olvidar que existen otros entornos primarios que no necesariamente y únicamente son la familia.

Esto nos lleva a reconocer dos formas de educación que de ninguna manera deben verse como contrapuestas, pues como diría Delors (1996) “[...] la formación escolar y la extraescolar, en vez de oponerse, están llamadas a fecundarse mutuamente” (p. 127). De esta forma, aunque en el seno familiar se instauran las primeras pautas de aprendizaje y pensamiento, “[...] es en los sistemas educativos donde se forjan las capacidades y las aptitudes que permitirán a cada cual seguir aprendiendo” (Delors, 1996, p. 127).

Vemos también que el papel de la educación formal ya no puede ni debe restringirse a la transmisión de la información; sino que su responsabilidad y compromiso van más allá al involucrarse en la enseñanza de diversos aprendizajes que son fundamentales pues permitirá que los niños puedan “[...] aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad [dentro y fuera de la escuela] que se les presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (Delors, 1996, p. 95). Dichos aprendizajes se resumen en los “Cuatro pilares de la educación” que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (ver Delors, 1996, capítulo 4: Los cuatro pilares de la educación).

La relevancia de este cambio en la concepción de la educación radica en que ésta ha tomado un enfoque más integral del ser humano en su conjunto y no sólo como una parte de sí mismo desde el punto de vista cognitivo, sino como un ser con emociones que pertenece a un entorno social y con características particulares. Así, el objetivo último de la educación es el aprendizaje del ser, es decir, que se aprenda a realizarse como una persona plena por encima de las diferencias y semejanzas con respecto a los otros.

Y es en este punto donde la 'relación humana' ha cobrado mayor importancia, pues en el proceso de enseñanza – aprendizaje ha comenzado a abandonarse la postura autoritaria en la figura del profesor, cediendo el paso a otras visiones en donde éste es un agente activo, guía y facilitador del proceso compartiendo el protagonismo con los alumnos, en quienes se ha incrementado en gran medida el grado de participación y responsabilidad.

De esta forma, se ha logrado integrar un nuevo enfoque en el que además de que la enseñanza y el aprendizaje resultan inseparables e indispensables para la comprensión y la integración de un marco explicativo integral, también se toma en cuenta el

[...] protagonismo compartido [entre el] profesor y [los] alumnos, por integrar los procesos psicológicos subyacentes a la actividad de aprendizaje de estos últimos como elementos mediadores entre la acción educativa e instruccional del profesor y los resultados del aprendizaje y, en definitiva, por considerar que la enseñanza y el aprendizaje son dos aspectos complementarios e indisolubles de un mismo proceso (Coll, 1990, p. 373).

Por ello, los marcos teóricos que pretenden abordar uno u otro aspecto como exclusivo, resultan limitados e insuficientes en sus alcances; además de que los modelos actuales ya comienzan a reparar en su indiscutible vinculación. De ahí la importancia de que los nuevos enfoques educativos traten de retomar y reconciliar posturas que en antaño se veían como opuestas, y que en la

actualidad operan tratando de evitar contradicciones e incongruencias teóricas y prácticas.

Así, resulta imprescindible realizar un repaso de algunos de los enfoques principales que aluden al proceso de enseñanza – aprendizaje, pues recordemos que aunque algunos hacen más énfasis en uno u otro de sus componentes, ambos resultan inseparables y necesarios para su estudio; además de que han contribuido directa e indirectamente en la concepción moderna de lo que es la educación, de sus alcances y proyecciones a futuro, determinando en gran medida lo que somos y lo que seremos, y en donde cada vez cobra mayor relevancia la educación en las emociones con respecto a la transmisión de mera información y contenidos académicos, con lo que se redondea esta idea de una formación integral.

1.1 Enfoque conductista

Ya desde el “Manifiesto conductual” de Watson (1913, p. 158; en Hothersall, 1997, p. 455), una de las principales metas para este paradigma ha sido la predicción y el control de la conducta y, en este sentido, el escenario educativo no ha sido la excepción, pues en el entorno educativo se han aplicado muchos de los principios que han sido obtenidos de investigaciones en escenarios artificiales persiguiendo los mismos objetivos.

Así, una aportación de Watson a este enfoque fue la idea de que para que la psicología pudiera alcanzar el estatus de ciencia, ésta debía considerar a la conducta (observable) como su objeto de estudio sustituyendo el estudio de la conciencia y de los procesos mentales y, de igual forma, rechazaba enérgicamente el empleo de métodos como la introspección por considerarla errónea y defectuosa.

De esta forma proponía el uso de métodos objetivos y experimentales comparados con los de otras ciencias que le permitieran a la psicología “convertirse en la ciencia de la conducta, con la observación, la predicción y el

control de la conducta como sus metas” (Watson, 1913; en Hothersall, 1997, p. 456).

Otro personaje importante que contribuyó al cuerpo teórico – práctico de este paradigma fue Ivan Pavlov al notar en primer lugar que los perros del laboratorio comenzaban a salivar en respuesta a estímulos que se presentaban antes de ser alimentados. Posteriormente comenzó a utilizar una gran variedad de estímulos incondicionados (EI) que podían ser condicionados o estímulos condicionados (EC) que, por sí solos, provocaban la salivación, cuya respuesta llamó reflejo condicionado (RC). Producto de estos estudios surgió el llamado “Condicionamiento clásico” que sería retomado por algunos otros, entre ellos Skinner.

Para algunos de sus trabajos Skinner diseñó un aparato denominado “caja de Skinner” o como él llamó “aparato de condicionamiento operante”, dentro del cual colocaba a un animal hambriento (rata o paloma) que emitían respuestas arbitrarias, pero sólo se reforzaba con alimento aquella respuesta que previamente se había elegido reforzar (como presionar una palanca o picotear un disco o clave iluminada), con lo que se incrementaba la probabilidad de que la respuesta se presentara de nuevo.

Debido a que el animal ‘opera’ en su entorno para obtener una recompensa, le llamó “Condicionamiento operante” y en consecuencia llevó a Skinner a considerar que “la conducta de los organismos puede ser explicada a través de las contingencias ambientales, y [que] los procesos internos de naturaleza mental no tienen ningún poder causal – explicativo” (en Hernández, 1998, p. 80).

De esta forma, y resumiendo el objeto de estudio principal para el conductismo, éste radica en la conducta observable, de ahí que las relaciones que cobran mayor interés son aquellas que se dan entre las respuestas operantes y los estímulos consecuentes que éstas producen y, así mismo, la manera en que tales estímulos pueden tener el poder de controlar la conducta.

De lo anterior se pueden extraer varias implicaciones. La primera de ellas radia en el hecho de que para el conductismo hay un reduccionismo explicativo, ya que sin importar lo complejas que puedan ser las conductas, éstas pueden ser analizadas en sus partes más elementales a través de estímulos y respuestas.

En segundo lugar, es el ambiente externo (físico y social en menor grado) el que determina el comportamiento de los organismos, restando importancia a los procesos mentales por su cualidad subjetiva y considerando al sujeto como un agente pasivo a merced de las influencias externas.

Finalmente, el aprendizaje logrado por el sujeto se debe a la “suma de relaciones o asociaciones [...] entre estímulos y respuestas, sin ninguna organización estructural” (Hernández, 1998, p. 84), es decir, que para alcanzar algún nivel de desarrollo y, en consecuencia explicarlo, no es posible echar mano de las construcciones y estructuras mentales con fines organizativos de la nueva información, por lo que este enfoque es claramente anticonstructivista.

Es por lo anterior, que el aprendizaje resulta para el conductismo “un cambio en la probabilidad de la respuesta” (Skinner, 1976; en Hernández, 1998, p. 95), por lo cual se emplean ciertos procedimientos como el moldeamiento, el encadenamiento, el modelamiento, el principio de Premack, la economía de fichas, el costo de respuestas, el tiempo fuera, el desvanecimiento, la saciedad, la sobrecorrección, etc. entre los cuales el reforzamiento tiene un papel central.

Por otro lado, dentro de este paradigma “el proceso instruccional consiste básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento, con el fin de promover con eficiencia el aprendizaje del alumno” (Bijou, 1978; en Hernández, 1998, p. 92) y en congruencia con este objetivo, supone que la enseñanza se base en la “transmisión” de contenidos o información, con lo que toma al estudiante como un receptor pasivo de “contenidos programados” que sólo puede actuar dentro de los límites que enmarca el programa establecido por el

profesor, en donde este último es más bien visto como un “ingeniero educacional y un administrador de contingencias” (Keller, 1978; en Hernández, 1998, p. 95).

De ahí que una de las críticas a este modelo es que se tiende a la reproducción y a valorar los resultados acabados en lugar del proceso y de la experiencia global, tal y como G. Hernández (1991; en Hernández, 1998, p. 93) señala: “El conductismo ha orientado la enseñanza hacia un polo reproductivo, más hacia la memorización y la comprensión, que hacia la elaboración de la información [...]”.

1.2 Enfoque humanista

Anterior y durante la década de 1950, el psicoanálisis y el conductismo dominaban el campo teórico y práctico de la psicología. Así, mientras que para el psicoanálisis las personas están sujetas por el pasado y por fuerzas inconscientes y, para el conductismo, es el ambiente externo (físico y en menor grado social) el que determina la conducta, fue como el movimiento humanista comenzó a crecer aceleradamente desde finales de los cincuenta en contraposición a estos grandes paradigmas.

Desde esos años comenzaron a aparecer algunos de sus exponentes principales como Maslow (que es considerado el padre del humanismo), Allport, Moustakas, Murphy, Bugental, May y Rogers (éste último ya desde 1939 en su libro *The Clinical Treatment of the Problem Child* sentaba los inicios de lo que sería la “Terapia centrada en el cliente” o “Terapia centrada en la persona”).

Retomando algunos de los antecedentes que contribuyeron a la consolidación de este paradigma, es sabido que sus fundadores y divulgadores recibieron una gran influencia de la filosofía existencialista y de la fenomenología (Hernández, 1998).

La filosofía existencialista que había florecido en Europa después de la Primera Guerra Mundial, fue recibida en Estados Unidos gracias al creciente

número de científicos y pensadores que buscaron refugio durante la Segunda Guerra Mundial. Respondiendo al primer impulso, el existencialismo alzaba su voz contra los sentimientos de alienación del individuo, centrando su atención en lo subjetivo y lo concreto proponiendo a la existencia del hombre como el centro de la búsqueda de la verdad (Cappon, 1978).

Además, propugnaba porque el hombre tomara cuenta de su propio ser, reconociera la responsabilidad que implican sus decisiones y sintiera la angustia y el miedo a “no ser” para afrontar los sentimientos de alienación prevalecientes.

Así para Durkin (en Cappon, 1978, p. 33):

El hombre es una totalidad que debe ser comprendida en lo concreto viviente, y no en lo abstracto. La existencia humana es el centro de cualquier conocimiento del hombre. El individuo humano tiene libertad de elección y es responsable ante sí y ante los demás por sus decisiones y actos. Al hacer esta elección, puede sumergirse inauténticamente en otros o encontrar su auténtico ser desarrollando sus propias potencialidades; deberá enfrentarse al “ser” y al “no ser” y sufrir angustia (culpa existencial) para lograrlo.

Como se puede apreciar se hacen evidentes algunas características que posee el humanismo, tales como considerar al ser humano como una unidad totalizadora e indivisible (en oposición al reduccionismo conductista), en donde su existencia es lo importante para su comprensión. De ahí que, al considerar que la persona existe como parte de un mundo de experiencia, en el cual es el centro y la única capaz de saber de dicha experiencia, es la persona, la mejor fuente de información de sí misma (Phares, 1999).

También se considera que el individuo posee una potencialidad para encontrar su “ser” que se manifiesta en el transcurso de sus experiencias a través del juego entre lo “inauténtico” y lo “auténtico”, con la posibilidad latente de elegir libremente y con ello responsabilizarse de las consecuencias de dichas elecciones

y acciones. Por ello la persona es vista como un sujeto activo ante lo cual “[nadie] tiene el derecho a controlar [su] vida” (Rogers en Phares, 1999, p. 353) y, por ende, tiende a dar permisividad y aceptación.

Por otro lado, para la fenomenología “los seres humanos se conducen a través de sus propias percepciones subjetivas y, en esencia, la gente responde no a un ambiente objetivo, sino al ambiente tal y como lo perciben y comprenden” (Hernández, 1991; en Hernández, 1998, p. 103). Por esta razón resulta tan importante para el humanismo lograr una comprensión del punto de vista de la persona poniéndose en su lugar a través de la empatía que favorece la sensibilidad hacia sus necesidades, sentimientos y circunstancias de vida o existencia.

Así, resumiendo los puntos más importantes tenemos que:

- El ser humano es más que la suma de sus partes (en franca oposición al reduccionismo).
- El hombre se encuentra en una constante búsqueda de su “ser”, en donde influye en gran medida la percepción que tiene de las experiencias que le acontecen y, sobretodo, de sí mismo.
- La persona tiene la posibilidad de elegir y responsabilizarse de sus elecciones y actos, por lo que es un sujeto activo.
- En ese sentido (y en relación con el segundo punto), es capaz de construir su vida tendiendo de forma natural a su autorrealización.

Aún cuando el enfoque humanista nació y se desarrolló en un contexto clínico, se ha podido aplicar con éxito al entorno educativo. Para empezar, su concepción de educación se basa en la idea de que cada uno de los alumnos es distinto y único, ya que poseen experiencias y una percepción del mundo y de sí mismos distintas, por lo que promueve la individualidad y retoma esta particularidades en las decisiones educativas; ofreciendo al mismo tiempo más opciones al individuo.

Otro aspecto que se ha trasladado desde sus principios generales es la tendencia a responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje, pues no olvidemos que esta postura respeta el potencial humano, pero al mismo tiempo la capacidad de las personas para decidir en su existencia, lo cual incluye el proceso de aprendizaje.

Es por ello que se propone un estilo de “educación democrática” , en donde el profesor provee las condiciones idóneas para que cada individuo desarrolle sus propias capacidades a través de experiencias que los vinculen y que, al mismo tiempo, integren el área intelectual, afectiva e interpersonal, ya que este último aspecto es profundamente valorado dentro de este enfoque porque se considera que una de las características inherentes a su naturaleza humana es precisamente el contacto y la relación continua con otras personas.

Finalmente, al creer que cada ser humano es único, distinto a los demás y posee la libertad de decidir respecto a sus pensamientos, sentimientos y acciones, se propone que el alumno posea iniciativa, autodeterminación y la capacidad para colaborar con sus semejantes sin detener el desarrollo de su personalidad (Rogers; en Hernández, 1998).

Por lo anterior, y en congruencia con los objetivos mencionados, para el paradigma humanista la enseñanza debe ser “flexible y abierta –en la que los alumnos logren consolidar aprendizajes vivenciales con sentido- que involucre a los educandos como una totalidad y les permita aprender cómo pueden lograr nuevos aprendizajes valiosos en situaciones futuras” (Hernández, 1998, p. 107).

En consecuencia, el profesor debe estar interesado en el alumno como un todo (que no sólo participa cognitivamente, sino que posee afectos, intereses y valores particulares); promover la cooperación hacia los demás; mostrarse tal cual es: con autenticidad y honestidad; manifestar empatía y crear un ambiente de confianza; poner sus conocimientos y experiencia a disposición de sus alumnos; evitar el autoritarismo y el egocentrismo, así como las prácticas directivas. Cabe mencionar que este último aspecto ha sido fuertemente criticado pues es difícil

saber hasta qué punto se debe ser un facilitador e intervenir en la enseñanza sin coartar la libertad para aprender.

Además, de que se considera necesario aceptar al alumno positiva e incondicionalmente al respetarlo como ser humano, al manifestar la confianza en su capacidad para lograr su potencial humano y sobretodo al evitar los juicios de valor.

1.3 Enfoque cognitivo

Con la influencia del conductismo y su marcado énfasis en las implicaciones ambientales como los principales determinantes de la conducta, comenzó a surgir a fines de los años cincuenta y principios de los sesenta, el paradigma cognitivo o también llamado enfoque cognitivo del procesamiento de la información (Hernández, 1998).

Otro aspecto que favoreció el desarrollo de este paradigma fue la influencia de los diferentes avances tecnológicos que surgieron durante y posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en donde el más importante de ellos se gestó dentro de la informática, puesto que la computadora sirvió (y aún se sigue empleando) para tratar de indagar en los procesos mentales humanos a través de la analogía con el funcionamiento de dicho aparato.

Es así como han surgido estudios derivados de la metáfora del ordenador, según la cual, “la mente y la computadora se consideran tipos de sistemas de procesamiento de una misma clase que realizan un procesamiento de símbolos en forma propositiva” (Newell y Simon, 1975, Newell, 1987; en Hernández, 1998, p. 122). Por esta razón, dicha analogía sobre la forma en que se procesa la información se enfoca en los aspectos funcionales (no así en los estructurales), es decir, en el modo en el que se procesa la información tratando de dar cuenta desde el momento en el que ésta ingresa al sistema cognitivo, hasta que es empleada para realizar una conducta en particular.

De igual forma, otra de las determinantes más importantes en la gestación de este paradigma se produjo dentro de la lingüística de la gramática generativa de Chomsky, como una “propuesta alternativa para describir y explicar un proceso cognitivo complejo (el lenguaje) a través de un sistema de reglas internas” (en Hernández, 1998, p. 119).

Por lo anterior, el objeto de estudio para el enfoque cognitivo son en esencia las representaciones mentales, en donde lo que se busca es determinarlas, describirlas y explicar su naturaleza, al tiempo que también se busca descubrir cuál es su función en la génesis y ejecución de las acciones y conductas humanas.

De esta manera fueron surgiendo diferentes modelos que perseguían el objetivo comentado en el párrafo anterior y que comienzan desde el momento en que la información es captada a nivel sensorial (que se considera el instante en el que ésta ingresa al sistema cognitivo) hasta que es utilizada para llevar a cabo una conducta específica.

Tal es el caso de los modelos de tipo “*multialmacén*” en los cuales el procesamiento de la información supone la presencia de los siguientes elementos (De Vega, 1984, Gagné, 1990; en Hernández, 1998, pp. 126 – 129):

- **Receptores:** Dispositivos (células o neuronas) especializadas que detectan y captan la información que entra al sistema. Dicha información está presente en diversas formas de energía física, por lo que los receptores son específicos para captar la energía que los estimule.
- **Memoria sensorial:** Así como hay receptores para las distintas modalidades sensoriales, también poseen su registro sensorial particular que mantiene por un breve periodo (máximo 2 segundos) la información que entra a través de los receptores. A este tipo de memoria también se le llama icónica por provenir de la palabra griega para imagen y que hace alusión a

la brevedad en la que se presenta y registra una imagen (Rosenzweig, 1992).

- Memoria de trabajo: Este tipo de memoria “consiste en información acerca de las cosas que acaban de pasar” (Carlson, 1999, p. 559) y que por lo tanto son de relevancia inmediata, pero que termina eliminándose para dar paso a la nueva información.
- Memoria a corto plazo: Esta clase de memoria es más duradera que las memorias icónicas, aunque en este caso el término “duradero” sea relativo ya que entre los distintos investigadores no hay un acuerdo específico de tal duración que puede tardar unos minutos e incluso horas en desvanecerse. “Sin embargo, los [estudiosos] de la conducta verbal humana usualmente restringen el término [“a corto plazo”] a memorias que duran entre segundos y minutos” (Rosenzweig, 1992, p. 688), haciendo de este tipo de memoria un vínculo que interactúa con la memoria sensorial y la memoria a largo plazo.
- Memoria a largo plazo: A diferencia de la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo no necesita repetirse de manera continua para poder recordarse, es decir, “cuando hemos aprendido algo, podemos dejar de pensar en ello hasta que necesitemos la información en un momento futuro” (Carlson, 1999, p. 545). Además, este tipo de memoria no posee límites conocidos en su capacidad de almacenaje y duración, por lo que se consideran ilimitados y en consecuencia también la capacidad de aprender durante toda la vida (en condiciones óptimas de salud).

Ahora bien, la información que se almacena en la memoria a largo plazo puede ser de muy diversos tipos, por ejemplo, puede tratarse de información episódica (relacionada con lugares, tiempos y experiencias personales), semántica o declarativa (hechos, conceptos y explicaciones de las cosas), procedimental (“saber hacer” que se resume en habilidades,

destrezas y estrategias), condicional o contextual (tiene que ver con el “saber dónde, cuándo y por qué”).

- **Generador de respuestas:** Aquí es donde ocurre la organización de la secuencia de la respuesta que dará el sujeto en consecuencia al contexto y exigencias del entorno, al rescatarse la información necesaria desde las memorias a corto y largo plazo (aunque se ha pensado en un cierto tipo de respuesta automática ante demandas inmediatas y que comprometan la integridad del individuo).
- **Efectores:** Son todas las estructuras anatómicas que se requieren para ejecutar las respuestas.
- **Control ejecutivo y expectativas:** Son los procesos que se dan entre las distintas estructuras de memoria y son: retención, atención, percepción, estrategias de procesamiento y estrategias de búsqueda y recuperación. Aún cuando existan estos procesos de control, es necesaria la intervención del sistema ejecutivo para que puedan administrarse de manera consciente y deliberado y, además, que haya una buena dosis de expectativas y motivaciones puesto que “el almacenaje y la recuperación de la información se ven facilitados si el material tiene sentido y es significativo para el aprendiz” (Hernández, 1998, p. 128).

Posteriormente comenzaron a surgir otros tipos de modelos como alternativos a los modelos multialmacén. Estos modelos se centraron en dos aspectos fundamentales:

- Los procesos cognitivos desde un punto de vista más funcional, y
- La forma en que el conocimiento es representado en el sistema cognitivo.

Así, por ejemplo, tenemos el *Modelo de los niveles de procesamiento de Crack* (en Hernández, 1998), según el cual el individuo, la tarea o el tipo de información pueden determinar el nivel de procesamiento de la información

recibida, que puede ir desde superficial a profundo. Otros tipos de modelos son los surgidos del estudio diferencial entre expertos y novatos en distintos campos del conocimiento, así como la forma en que éstos últimos llegan al nivel experto.

Todos estos supuestos y evidencias obtenidas a través de la investigación de los modelos que brevemente se comentaron, han contribuido para que el objetivo de la educación (desde este paradigma) sea el “logro de aprendizajes significativos con sentido y [el] desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje” (Hernández, 1998, p. 133), entendiendo que el aprendizaje significativo implica la adquisición de la información de forma sustancial (“esencial”) y a manera de que haya una relación entre ésta y el conocimiento previo sin olvidar que en este proceso los aspectos motivacionales y de expectativas (por ejemplo del grado de dificultad de la tarea –real y atribuido –, sobre la forma en que se cree que será la ejecución en función de las propias capacidades y las respuestas que se han dado previamente, etc.). Además, en ese sentido también se busca desarrollar habilidades para poder extrapolar el conocimiento adquirido ante situaciones nuevas.

Respecto de este “aprendizaje significativo que se pretende generar por medio de este enfoque, es necesario contar con algunas condiciones previas y así favorecer el proceso de aprendizaje (Hernández, 1998):

- En primer lugar, que el material a aprender posea un cierto grado de significatividad lógica o potencial, es decir, que la información se presente organizada (esté estructurada) y posea un significado.
- En segundo lugar, que entre la nueva información y los conocimientos que ya se poseen exista una distancia cognitiva adecuada que permita que los aprendices puedan encontrarle un sentido.
- Finalmente, que exista una buena coordinación entre los puntos anteriores y la motivación, expectativas, disponibilidad y esfuerzo del alumno para aprender.

Así, aún cuando uno de los objetivos de la educación de acuerdo con el paradigma cognitivo es promover el aprendizaje significativo por recepción, este tipo de aprendizaje no es recomendable en la educación elemental, pues los niños aún no poseen las habilidades de razonamiento abstracto que se basan en el lenguaje, por lo que se sugiere el aprendizaje por descubrimiento significativo (Hernández, 1998).

Con relación al alumno, éste se concibe como un “sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas [...]” (Hernández, 1998, p. 134) de ahí que se recomienda basarse en lo que los alumnos ya saben (además de sus expectativas y motivos) para programar una serie de experiencias y promover el aprendizaje con sentido, al tiempo de que se incluyan habilidades cognitivas y metacognitivas.

En consecuencia, el profesor con orientación cognitiva deberá buscar en su práctica educativa que los objetivos antes mencionados se cumplan, permitiendo que los alumnos exploren, experimenten, solucionen problemas y reflexionen sobre temas pre – definidos y tareas o actividades provenientes de los cuestionamientos de los alumnos, para lo cual deberá proporcionarles apoyo y retroalimentación constantes y fomentar en ellos expectativas adecuadas sin olvidar que el objetivo principal es que el alumno aprenda a aprender y a pensar (Hernández, 1998).

1.4 Enfoque psicogenético

Sin duda, el paradigma psicogenético es uno de los más importantes puesto que ha contribuido en gran medida con el cuerpo de conocimientos de la psicología en general y a su vez, sus aplicaciones específicas, como en el campo de la educación, han resultado ser en muchos sentidos de las más prometedoras.

El mérito en la creación y desarrollo de este enfoque lo debemos a Jean Piaget (1896 – 1980), cuyos trabajos iniciales se sitúan a comienzos de la década

de 1920 y trataban de indagar en la lógica y el pensamiento verbal de los niños. Es curioso observar cómo su interés en temas filosóficos lo llevaron desde el área de la biología (en la que él se formó) hasta estas cuestiones de tipo epistemológico, en donde buscando estudiar el proceso de formación de nuevos conocimientos, propuso que este estudio podía realizarse por medio del análisis de la historia de la humanidad, de la historia de la ciencia o, en el individuo, revisando la génesis de nociones como las de espacio, tiempo, número, causalidad, etc. (Delval, 2001).

Fue así como decidió dedicar unos pocos años al estudio de las funciones psicológicas (su origen y desarrollo) y por lo tanto, al problema de la constitución del conocimiento a través de la génesis del pensamiento científico en los niños; sin embargo, este empeño le llevó toda su vida.

Uno de sus primeros trabajos fue en 1920 en el laboratorio escuela de Théodore Simon, quien fuera colaborador de Alfred Binet (fallecido en 1911), el creador de las primeras escalas psicológicas para medir la inteligencia. Fue en este periodo cuando Piaget tuvo oportunidad de analizar las respuestas que los niños daban a las pruebas de inteligencia y encontró más interesante indagar en las respuestas “erróneas”, lo que le hizo interesarse en las causas que subyacen a estas respuestas erróneas y en la relación que tenían con su forma de pensamiento. Además, observó que muchas de las respuestas que los niños ofrecían, caían en patrones que diferían de acuerdo con las edades de los niños (Hothersall, 1997; Delval, 2001).

Para poder estudiar estas cuestiones, Piaget desarrolló el *método clínico*, el cual no siempre se mantuvo igual, sino que lo fue modificando para adaptarse a las nuevas problemáticas y tópicos que iba abordando; sin embargo, “la esencia del método consiste en la intervención repetida del experimentador en respuesta a la actuación del sujeto con la finalidad de descubrir los caminos que sigue su pensamiento, de los que el sujeto no es consciente y que, por lo tanto, no puede hacer explícitos de una manera voluntaria” (Delval, 2001, p. 53) y, como se puede advertir, se caracteriza por: a) una continua interacción – intervención del

experimentador ante las conductas (verbales, manipulativas – explicativas o simplemente manipulativas) del sujeto y, b) el análisis constante de lo que sucede dentro de la “entrevista” y aclaración de su significado, puesto que este proceso implica que se planteen hipótesis que se comprueban mediante la intervención.

Así, ya que el interés está puesto principalmente en el estudio de los individuos normales en evolución (tal y como Piaget lo concibió) y en la forma en cómo los sujetos de unas determinadas características construyen y representan la realidad (que se pone de manifiesto a lo largo de la entrevista o de sus acciones), es necesario que el investigador a cargo abandone su forma de pensar y trate de introducirse en la del entrevistado. Es por esta razón que debe tener especial cuidado en los términos que emplea puesto que éstos suelen no tener el mismo sentido para los sujetos, sino que se debe tratar de esclarecer el significado de los mismos dentro de la propia estructura mental del individuo. Por eso Piaget pudo demostrar que la forma de pensar y la lógica de los niños poseen marcadas diferencias con relación al pensamiento y la lógica de los adultos.

En su primer libro *Le langage et la pensée chez l' enfant* (1923, en Delval, 2001) sobre el desarrollo infantil, Piaget concluía que “una parte sustancial del lenguaje en los niños de las edades que estudiaba, alrededor de los 6 y 7 años, era egocéntrica y no parecía estar destinada directamente a la comunicación [... y], que el egocentrismo se manifiesta en la incapacidad para la justificación lógica estricta” (Op. cit., p. 57).

Además del método clínico – crítico (como también se le conoce al método clínico), Piaget se sirvió de la *observación crítica* para el estudio sobre los orígenes de la inteligencia en niños muy pequeños (sus propios hijos). Estas observaciones detalladas le permitieron determinar que:

- “es posible una inteligencia prelingüística o práctica, basada en percepciones y movimientos [...], y

- [que] las raíces de la lógica y del pensamiento se encuentran en las formas de coordinación y estructuración de las acciones” (Hernández, 1998, p. 173).

Esto supone que los niños pequeños (desde su nacimiento y hasta los 2 años aproximadamente) construyen su propia construcción (comprensión) del mundo cuando interactúan y coordinan sus experiencias sensoriales (a través de sus sentidos) con sus acciones motrices (por ejemplo alcanzar y tocar). Es por ello que se le dio el nombre de *etapa sensoriomotriz*, durante la cual el infante comienza a adaptarse al mundo y, aunque en un inicio sus conductas están determinadas por los instintos, de manera gradual va logrando que sus acciones sean dirigidas, adquiriendo a su vez la permanencia del objeto (entendimiento de que los sujetos, objetos y sucesos existen aún cuando ya no sean percibidos) y, sobretodo, que logre diferenciar entre sí mismo y el medio ambiente circundante.

Posteriormente Piaget llevó a cabo una serie de “trabajos sistemáticos sobre distintas nociones operatorias (número, clasificaciones, seriaciones, conservación de masa, peso, volumen, etc.; investigaciones sobre el pensamiento formal, entre otros) y sobre aspectos infralógicos (tiempo, espacio, movimiento, velocidad, investigaciones sobre la génesis de la geometría, etc.)” (Hernández, 1998, p. 173).

Estos estudios que abarcaron desde finales de la década de los treinta y hasta los años cincuenta, le permitieron consolidar otras etapas sobre su teoría del desarrollo cognitivo que son: la etapa preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales.

Como ya se comentó, la primera etapa es la sensoriomotriz, y ésta antecede a la *etapa preoperacional* que va desde los 2 a los 7 u 8 años aproximadamente. Aquí el pensamiento del niño es más simbólico que en el estadio anterior, por lo que es capaz de representar mentalmente un objeto aunque no esté presente. También es capaz de dibujar de una manera altamente

imaginativa y creativa, pero sin preocuparse por la realidad, es decir, realiza garabatos a los que luego le atribuye un significado (que puede variar).

Otro aspecto del pensamiento del niño en esta etapa es el egocentrismo, que se manifiesta en la incapacidad para tomar en cuenta al mismo tiempo su punto de vista y el de los demás. Así mismo, es “precooperativo y su moral es heterónoma (se deja guiar por la autoridad de los demás y no es capaz de entender, establecer o modificar las reglas en juegos cooperativos). También su pensamiento está caracterizado por el animismo (que consiste en creer que los objetos “inanimados” pueden estar vivos y actuar) y por ser intuitivo (pues el niño parece estar seguro de sus conocimientos y de su comprensión, aunque no esté consciente de cómo sabe lo que sabe).

La siguiente es la *etapa de las operaciones concretas*, que va de los 8 a los 11 – 12 años. En esta etapa los niños comienzan a desarrollar sus esquemas operatorios que son operaciones mentales por naturaleza reversibles, pues hay una comprensión de que revertir una acción implica regresar a las condiciones originales en las que empezó dicha acción. Al mismo tiempo, el razonamiento lógico comienza a reemplazar a la intuición, pero en situaciones concretas, puesto que todavía no es posible la abstracción. Esto hace que los niños sean capaces de hacer mentalmente lo que antes sólo podían hacer físicamente.

Los niños en este periodo son capaces de lograr un razonamiento utilizando conceptos y “ante tareas que implican las nociones de conservación, razonan sobre las transformaciones y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas” (Hernández, 1998, p. 183); también pueden agrupar, clasificar, seriar y comprender la noción de número. En el ámbito social, ya son capaces de cooperar con los demás y de tomar el punto de vista de los otros.

Finalmente, en la etapa de las operaciones formales que va desde los 13 a los 15 – 16 años, los adolescentes trascienden el razonamiento fundamentado en las experiencias concretas y pueden pensar de manera más abstracta, idealista y lógica; además, en conjunción con el desarrollo de destrezas para idealizar e

imaginar posibilidades permite que los adolescentes puedan incursionar en el *razonamiento hipotético – deductivo*, que se refiere a la capacidad de plantear hipótesis sobre las formas de resolver los problemas para llegar de forma sistemática a una conclusión.

Así, se ha encontrado (gracias a diversos estudios interculturales) que estas etapas siguen la sucesión ordenada que ya se comentó y que conforme van apareciendo se van incorporando o integrando a las precedentes. Por otro lado, es importante comentar que estas etapas del desarrollo cognitivo ocurren en relación con tres principios que son los siguientes:

- **Organización:** Implica la creación de estructuras cognitivas que aumentan en complejidad a medida que se van integrando los conocimientos o formas de pensar anteriores.
- **Adaptación:** Se da cuando ocurre un conflicto entre lo que el niño ya conoce y la nueva información que al presentarse, el niño tiene que aceptar e incorporar a las estructuras que ya posee (*asimilación*) y, de ser necesario, recurre a un cambio de las estructuras cognitivas para añadir la nueva información (*acomodación*).
- **Equilibración:** Es el esfuerzo por lograr y mantener la estabilidad en el proceso de aprendizaje, regulando para este fin la asimilación y la acomodación.

Algunas de las críticas a este enfoque señalan que el desarrollo cognitivo es más gradual y continuo (Flavell, 1992; en Papalia, Wendkos y Duskin, 2001) y que en lugar de que la progresión de las etapas sea única y universal, “los procesos cognitivos de los niños parecen estar estrechamente ligados al contenido específico [sobre lo que se piensa], e igualmente al contexto de un problema y al tipo de información y pensamiento que una cultura considera importantes” (Case y Okamoto, 1996; en Op. cit., p. 39). A pesar de esto, los neopiagetianos han retomado estas críticas y algunos elementos del enfoque de procesamiento de

información para enfatizar en los conceptos, estrategias y habilidades específicas; considerando que “los niños se desarrollan cognitivamente haciéndose más eficientes en el procesamiento de información” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001, p. 40).

Es por eso que para el paradigma psicogenético, la educación debe favorecer y potenciar el desarrollo general del alumno” (Hernández, 1998, p. 191). Ante esto Piaget (1964; en Hernández, 1998, p. 192) comenta que:

El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo [...] es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca.

Todo esto partiendo de que el alumno posee un cierto nivel de desarrollo cognitivo, de que es un “constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta” (Hernández, 1998, p. 193). Por ello se les debe alentar para que tengan confianza en sus ideas y las puedan desarrollar y explorar, prestando atención a todo el proceso y no únicamente al resultado final, ya que los “fallos” no son vistos como tales, sino como pasos necesarios que los acercan cada vez más a la interpretación socialmente aceptada. Y esto exige que el profesor:

[...] conozca a fondo los problemas y las características del aprendizaje operatorio y del saber disciplinario específico que le toca enseñar; deberá tener también conocimiento de las etapas y los estadios del desarrollo cognitivo general, además de conocimientos didácticos específicos con una orientación psicogenética y una serie de expectativas y suposiciones en torno a la ocurrencia del acto educativo en una situación interpersonal e institucional (Hernández, 1998, p. 197).

Sumado a lo anterior es necesario que prevalezca una atmósfera de reciprocidad (evitando el autoritarismo), respeto y autoconfianza, que propicie a su vez actividades cooperativas que permitan el intercambio de ideas entre los estudiantes, la aparición de conflictos socio – cognitivos y que puedan construir sus propios valores morales.

1.5 Enfoque sociocultural

Uno de los paradigmas de más reciente factura para la psicología es el enfoque sociocultural en el que Lev S. Vigotsky (1896 – 1934) fue su fundador y principal promotor. Resulta sorprendente cómo a pesar de haber contado con tan sólo aproximadamente 10 años de trabajo en aspectos psicológicos, “Vigotsky escribió cerca de 180 escritos de los cuales algunos permanecen inéditos” (Hernández, 1998, p. 216). Sin embargo, pese a diversos obstáculos, en este periodo logró consolidar uno de los esquemas teóricos más importantes, originales y vigentes con valor tanto para la psicología como para otros ámbitos.

El hecho de que su obra recién se esté redescubriendo se debe a que durante el stalinismo la psicología soviética se uniformó de acuerdo con lo aceptado por el régimen de Stalin y sus estudios fueron calificados de “reaccionarios”, por lo que se prohibieron y, en consecuencia, se dieron a conocer hasta 1982 en la que fuera la URSS, posteriormente se publicaron en inglés y desde hace poco se difunden más ampliamente en otros idiomas (Hernández, 1998). Es por esta razón que las ideas de Vigotsky comienzan a ponerse a prueba y sus alcances aún no están claramente definidos, aunque ya se han configurado algunas críticas con relación a ciertas contradicciones en sus postulados, lo más probable es que él mismo hubiese dado cuenta de ello si su muerte no le hubiera arrebatado la posibilidad de responder a tales críticas.

Además, tal vez su obra sería aún mayor, de haber continuado con su principal empeño que consistía en desarrollar un trabajo sistemático que resultara en una “metateoría psicológica”, pues pretendía realizar un análisis crítico – epistemológico a profundidad que le permitiera asimilar críticamente diversas

aportaciones psicológicas con las que se contaba hasta entonces (Hernández, 1998).

Fue así que con la ayuda de colaboradores como A. R. Luria o A. N. Leontiev (quien posteriormente se separaría teóricamente), entre otros, Vigotsky pudo realizar varias investigaciones cuyas temáticas se resumen de la siguiente manera:

- Estudios (sobretudo experimentales) de la actividad mediada semióticamente.
- Estudios sobre los sistemas interfuncionales (como el lenguaje) y la definición de la unidad de la palabra posicionándola como la vía para el análisis de la conciencia.
- Estudios del individuo en interacción social.

Con relación a este último aspecto, éste es considerado esencial, puesto que impacta a los anteriores ya que para Vigotsky es el medio sociocultural el que determina el psiquismo del sujeto, quien reacciona de manera activa participando en un proceso de co – construcción y transformación del “insumo cultural” como se explica a continuación.

En primer lugar, el individuo al interactuar con los otros se va imbuyendo en la cultura a través de los signos entre los cuales, el lenguaje posee (para Vigotsky) un papel protagónico en el proceso de aculturación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. De esta forma, lo que en un inicio es externo llega a internalizarse mediante la co – construcción en el que participa el sujeto en conjunción con los otros.

Posteriormente este “insumo cultural” se transforma y con ello modifica las estructuras de conocimiento con las que contaba el sujeto. Por último, la aportación cultural se externaliza en la interacción con los otros aunque

transformada por el procesamiento interno hecho por el individuo y con ello contribuye al desarrollo cultural.

Al mismo tiempo, esta interacción con los otros permite que el niño adquiera distintas herramientas o recursos físicos y psicológicos que se consideran relevantes para ese entorno socio – cultural, lo cual se relaciona con el concepto de *zona de desarrollo próximo* que Vigotsky define como:

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1979, p. 133; en Hernández, 1998, p. 227).

En este sentido, por un lado se encuentra el nivel de desarrollo alcanzado por un individuo (que se manifiesta en su capacidad para resolver una problemática) y también este “desarrollo potencial” que se puede alcanzar cuando los otros intervienen y promueven el “desarrollo individual” a través de una construcción colectiva del conocimiento. Es en estas condiciones cuando quien se coloca en el papel de *experto – enseñante* “tiene estratégicamente un conjunto de andamios [construcciones en forma de ayudas y apoyos] por medio de los cuales el *alumno – novato* va elaborando las construcciones necesarias para aprender los contenidos” (Hernández, 1998, p. 234).

Así, realizando una comparación que ilustra la importancia de la influencia cultural, tenemos que mientras que las funciones psicológicas inferiores están determinadas directamente por cuestiones como el desarrollo y el nivel de maduración, por el otro, las funciones psicológicas superiores son el resultado de una “línea de desarrollo cultural” en la que se encuentran implicados los procesos de mediación cultural (Vigotsky, 1931; en Hernández, 1998).

Es por esto que la cultura no únicamente participa en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores de un determinado sujeto, sino que al mismo tiempo ese sujeto contribuye a que esa cultura continúe transformándose en un proceso en el que ésta moldea sujetos con determinadas características (aculturación) quienes desde su individualidad co – construyen “su cultura”, y así ocurre de generación en generación.

Al respecto, Vigotsky señalaba que para estudiar las funciones psicológicas superiores, éstas no pueden ser vistas como entidades fosilizadas, sino que es necesario un *análisis genético* como señaló:

[...] el estudio histórico, dicho sea de paso, simplemente significa aplicar las categorías del desarrollo a la investigación de los fenómenos. Estudiar algo, históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe [...] (Vigotsky, 1931; en Hernández, 1998, p. 225).

Siguiendo esta idea, fue que Vigotsky propuso varias estrategias metodológicas entre ellas: el *método del análisis experimental – evolutivo* que implica intervenir artificialmente en el proceso evolutivo para, de esta forma, estudiar la naturaleza de los cambios generacionales en el proceso. En el *método de análisis genético – comparativo* de lo que se trata es de comparar algunos sujetos que han sufrido interrupciones “naturales” del desarrollo (ya sea por traumatismos, patologías, etc.) con otros sujetos que no hayan padecido dichas interrupciones. Por su parte, el *método microgenético* se propone estudiar la microgénesis de una función, operación o proceso psicológico a detalle.

Ahora bien, todos estos conceptos y estrategias metodológicas que vinculan el desarrollo con el aprendizaje se han visto cristalizados en diversas

propuestas educativas, algunas de las cuales se centran en el concepto de *zona de desarrollo próximo* que se comentó anteriormente.

De esta forma, la postura “vigotskyana” propone que “la educación formal debería estar dirigida en su diseño y en su concepción, a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, con ello, el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos (físicos, pero esencialmente los psicológicos) y tecnologías de mediación sociocultural (por ejemplo, la escritura, las computadoras, etc.) en los educandos” (Baquero, 1996, Medina, 1996; en Hernández, 1998 p. 231) y aquí el contexto socio – histórico juega un papel fundamental, ya que el individuo es resultado de las condiciones en las que se desarrolla y al apropiarse de los saberes inherentes a tales condiciones, siguiendo procesos creativos (en los que trasciende a la reproducción), innova y altera el desarrollo de acumulación socio – histórica logrado.

Por eso, desde este paradigma es indispensable estudiar el contexto histórico – cultural, en particular para entender lo que ocurre en el entorno educativo, de forma tal que el proceso educacional debe entenderse como un “foro cultural” en el que ocurre un intercambio activo entre los “enseñantes” y los “aprendices” quienes a través de discusiones y negociaciones “comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes en los que se incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual, sino también habilidades, valores, actitudes, normas, etc.” (Bruner, 1988; en Hernández, 1998, p. 230).

Es así que el estudiante, al ser visto como un ser social, es al mismo tiempo producto y actor, y a través de las interacciones sociales que establece con otros es capaz de reconstruir y co – construir un saber que le antecede y con el cual puede contribuir en su desarrollo. Es aquí donde el profesor, desde una postura de agente cultural, “enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos” (Medina, 1996; en Hernández, 1998, p. 234), sirviéndose par tal fin de los conocimientos previos que

poseen y construyendo un sistema estratégico de andamios (construcciones) a través de los cuales se posibilita el aprendizaje de nuevos contenidos.

Como se pudo ver, los enfoques teóricos en su mayoría han cobrado cada vez más conciencia en la importancia de los procesos emocionales, que sumados a los cognitivos y socioculturales, influyen de forma directa e indirecta en el proceso de enseñanza / aprendizaje, y ahora sabemos que si se pretende realizar alguna intervención o contribución dentro de este ámbito ya no podemos dejarlos fuera. Por tal motivo, proseguiremos en nuestro estudio con una revisión de la emocionalidad vista como una inteligencia.

Capítulo 2

EMOCIONES E INTELIGENCIA EMOCIONAL

En este capítulo se llevará a cabo un panorama general de las emociones, desde la definición de emoción y conceptos relacionados, su función, tipos y desarrollo; pasando por diversas propuestas teóricas, para culminar con el planteamiento del concepto de inteligencia emocional (relacionado con las inteligencias personales de Howard Gardner, insertas en su teoría de las inteligencias múltiples), así como con una discusión sobre las implicaciones de promover la inteligencia emocional en la educación básica.

Así, la necesidad de hablar y aprender de y sobre las emociones, obedece a que vivimos en un mundo constantemente cambiante, un mundo en el que las exigencias están a la orden del día y en el que las demandas a las que nos enfrentamos nos obligan a dar respuestas rápidas pero adecuadas. Es común escuchar que las personas con mayores oportunidades de éxito son aquellas capaces de adaptarse y, más aún, de anticiparse para estar preparados a lo que viene.

Y cómo no estarlo cuando los avances tecnológicos y las innovaciones en diversos rubros se dan increíblemente rápido. Es también común observar, por ejemplo, que cuando ya nos hemos familiarizado con algún aparato ya existente surge otro que lo supera en funciones y aplicaciones, y entonces tenemos que actualizarnos para no quedarnos 'obsoletos' y fuera de las oportunidades laborales y el 'estilo de vida' que conllevan.

Siendo así las condiciones que imperan, ¿quién tiene tiempo para detenerse a pensar en lo que siente? ¿para reflexionar hacia dónde va la vida? ¿hacia dónde nos está llevando este 'tren de cambios' que parece que no se detendrá?

Ya muchos comienzan a 'darse cuenta' que el desarrollo científico – tecnológico y el tipo de vida que estamos llevando no evolucionan paralelamente a los 'valores humanos', a nuestra emocionalidad y aspectos espirituales. Y es lamentable ver que esta 'concientización' se haya originado luego de estar sufriendo las consecuencias de esta disparidad, ya que cada vez se manifiestan más conductas agresivas, actos antisociales, consumo de sustancias tóxicas, trastornos psicopatológicos, surgimiento de anti-valores, etc., pero quizás, la tendencia más generalizada es hacia una sensación de vacío e insatisfacción que se traduce en sufrimiento a diferentes niveles.

Es por eso que una de las críticas a esta sociedad se deriva de esta deformación en el objetivo primordial de bienestar físico y psicológico, como Ferrán Salmurri (2004, p. 24) expresó de la siguiente manera:

Si la civilización moderna que nos proporciona tantas ventajas y comodidades no ha logrado un mayor grado de felicidad individual y social que la que existía o existe en sociedades más primitivas, entonces debemos poner en duda el valor de los objetivos de esta civilización y de sus realidades actuales.

Si bien, como ya se mencionó, este sufrimiento puede ser físico, como lo demuestra la creciente aparición de problemas cardiovasculares, cefaleas, trastornos relacionados al tracto digestivo, diabetes, etc. Muchas de estas situaciones están fuertemente asociadas al sufrimiento psicológico que en la mayoría de los casos tiene un gran correlato emocional.

Esto significa que las emociones tienen una importancia fundamental, ya que éstas no sólo influyen directamente en nuestros pensamientos y estados físicos, pues también están implicadas en la toma de decisiones y en nuestras conductas, con lo que trascienden el influjo individual y afectan el plano interpersonal.

Como ejemplo de esto se pueden enumerar diversos actos delictivos que se llevaron a cabo cuando prevalecían emociones como la cólera, la ira o la rabia; o la

decisión de quitarse la vida frente a una multitud por sentimientos de frustración, tristeza e incertidumbre ante al futuro.

Es por ello que ahora más que nunca se hace necesaria una reflexión sobre el ámbito emocional, su influencia capital e innegable en todos los rubros de nuestra vida, así como el hacer algo al respecto y trascender la mera reflexión, siendo la propuesta de acción una mayor y mejor educación emocional.

Comenzaremos nuestra labor con un análisis de la definición de emoción y conceptos afines tales como estado del humor, rasgo emocional, sentimiento, afecto, temperamento, etc.

2.1 Definición de emoción

Se puede hablar de 'emoción' como término genérico que implica diferentes fenómenos afectivos, haciendo de éste un término multidimensional; mientras que al referirnos a las 'emociones', en plural, se hace mención al conjunto de emociones individuales (Bisquerra, 2000).

Con relación al concepto genérico de 'emoción', se puede decir, para empezar, que proviene del latín *movere*, que significa *mover*. Esto sugiere la tendencia a la acción que se encuentra implícita en cada emoción y que es, de hecho, uno de los elementos inherentes a la emoción.

Así, han surgido diversos conceptos de emoción que en general están de acuerdo en que se trata de:

Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2000, p. 61).

De esta forma, se pueden identificar claramente varios elementos presentes en la emoción que son los siguientes:

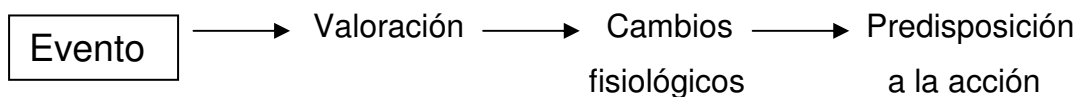
- *Reacción neurofisiológica.* Son todas aquellas respuestas involuntarias (como taquicardia, rubor, sudoración, sequedad en la boca, neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, presión sanguínea, etc.) que posibilitan corporalmente y definen la experiencia emocional. En este proceso se encuentran implicados el Sistema Límbico (en donde se ubica el sustrato neural de las emociones), el Sistema Nervioso Periférico (Autónomo y Somático) y los neurotransmisores y hormonas que fungen de 'mensajeros' de la reacción emocional.
- *Comportamiento.* A través del comportamiento que se manifiesta en las expresiones faciales (donde se combinan 23 músculos), el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., es posible comunicar a los demás nuestras vivencias emocionales internas, haciendo que éstas influyan en el plano social.
- *Cognición.* Se refiere a las experiencias subjetivas que determinan la evaluación que se hace de un estado emocional y la asignación de un nombre o etiqueta en particular. Esta valoración puede constar de varias fases. Para Lazarus (1991; en Bisquerra, 2000) existe una valoración primaria en donde se atiende a la relevancia del evento: ¿es éste positivo o negativo para el logro de nuestros objetivos? En la evaluación secundaria se toman en consideración los recursos personales para afrontar dicho evento.

En cuanto a la manera de etiquetar a las emociones, esto depende del dominio del lenguaje y en última instancia del 'vocabulario emocional' disponible. Por tal motivo, este proceso está supeditado a limitaciones del propio lenguaje, por ejemplo, existen evidencias que sugieren la existencia de grandes variaciones en las formas en que otras culturas conciben y clasifican las emociones, basta con mencionar que existen algunas lenguas que carecen de término alguno para designar la 'emoción'; otras como el Inglés cuenta con más de 2 000 palabras para

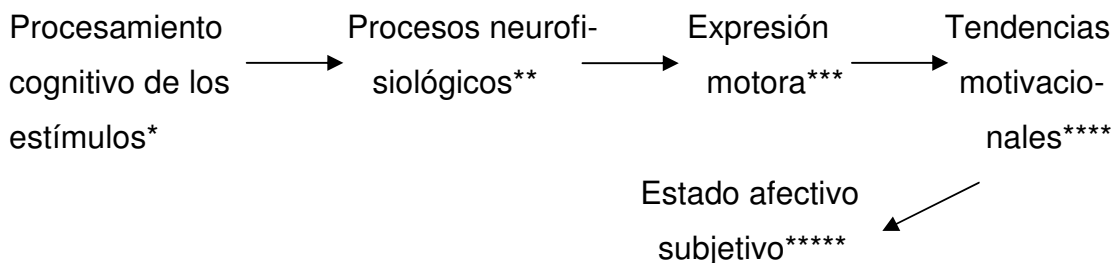
referirse a la experiencia emocional, mientras que el Chino taiwanés sólo tiene 750 palabras susceptibles a categorizarse en emociones (Russell, 1991; en Morris y Maisto, 2001).

Como se puede ver “las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones [al conocimiento de las emociones de los demás], pero al mismo tiempo, dificultan la toma de conciencia de las propias emociones”, así como el categorizarlas (Bisquerra, 2000, p. 63).

A pesar de lo anterior, comenzaremos con el estudio de la vivencia emocional, que a manera de resumen se puede esquematizar de la siguiente manera:



Scherer (1993; en Bisquerra, 2000) agrega al proceso emocional dos elementos más que se muestran en este esquema:



- * Evaluación del contexto
- ** Regulación del sistema
- *** Preparación para la acción
- **** Comunicación de intenciones
- ***** Reflexión y registro

Independientemente del número de elementos implicados, se presentan invariablemente las reacciones neurofisiológicas, las cogniciones y las tendencias

a actuar (que no necesariamente se llevan a la práctica) para completar la experiencia emocional.

2.1.1 Funciones de la emoción

Nuestra comprensión de la experiencia emocional no estaría completa si no se hablara de las funciones de la emoción. Como ya se ha dejado entrever, las emociones poseen una *función adaptativa* que permite la adecuación de las reacciones del individuo a su entorno. Gracias a esta función hemos sido capaces de sobrevivir (a nivel individual y de especie) ante situaciones de peligro inminente teniendo así un papel de conservación que va más allá como veremos.

En ocasiones puede suceder que las emociones nos empujan a investigar sobre algo que quizás en inicio nos genera ansiedad o incertidumbre, de forma que un análisis más profundo nos permita decidir si nos acercamos o nos alejamos. En este sentido, así como en el de promover un determinado interés, se puede decir que tienen una *función motivadora* de la conducta.

Otra de las funciones que se ha reconocido en las emociones es la de *informar*. Este proceso puede hacerse en dos dimensiones: intra e inter – individual. Desde la perspectiva intra – individual la información derivada de las emociones es relevante para el propio sujeto y su objetivo es “alterar el equilibrio intraorgánico” (Bisquerra, 2000, p. 63), por lo que las emociones son una especie de ‘brújula’ o ‘guía’ que dirigen la acción. Así, en palabras de Goleman (1995, p. 22): “nuestras emociones nos guían cuando se trata de enfrentar momentos difíciles y tareas demasiado importantes para dejarlas sólo en manos del intelecto”.

Desde el punto de vista inter – individual, tienen una *función comunicativa* ya que al involucrar reacciones fisiológicas y estados afectivos subjetivos, producen en conjunto expresiones faciales y corporales características que comunican nuestras experiencias emocionales internas a los demás y nos permiten influir en ellos.

Otra de las funciones de las emociones, y que recién ha sido objeto de atención, es su *capacidad para afectar los procesos mentales*, tales como la percepción, atención, memoria, razonamiento, aprendizaje, creatividad, toma de decisiones, etc. De ahí que se tome en cuenta el poder que tienen para influir en dichos procesos y potenciarlos positivamente, por ejemplo en el ámbito educativo, las nuevas tendencias pedagógicas retoman la importancia de la vida emocional para promover el aprendizaje significativo, tratar de minimizar el impacto de las emociones negativas o canalizarlas y, en general, favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional.

2.1.2 Conceptos relacionados al de emoción

Al tiempo que se han distinguido y descrito los factores fundamentales del proceso emocional así como sus funciones, es necesario hacer también una diferenciación entre algunos conceptos relacionados al de emoción que usualmente suelen confundirse y usarse indistintamente.

En primer lugar es importante mencionar que la *duración o temporalidad*, la *intensidad* y la especificidad son tres de los parámetros más relevantes para poder hacer esta distinción, de tal forma que la duración representa la dimensión temporal de las emociones, y permite distinguir las emociones agudas (cuya duración es breve) de otros estados emocionales que se pueden prolongar por varios meses. Por su parte, la intensidad hace que podamos distinguir una emoción dentro de su misma familia así como asignarle un nombre (por ejemplo, enojo, coraje, ira). Finalmente, la especificidad hace posible diferenciar una emoción de otra (temor, tristeza, felicidad) (Bisquerra, 2000).

Continuando con nuestra revisión, encontramos los conceptos de emoción aguda, estados del humor y rasgos de personalidad. Las *emociones agudas* son breves por naturaleza mientras que los *estados del humor* se desarrollan en un periodo de tiempo más prolongado y son, así mismo, más vagos e imprecisos que las primeras; además, suelen no contar con una provocación contextual inmediata

y en su lugar se relacionan con experiencias pasadas, a diferencia de las emociones agudas que se manifiestan como respuesta a un evento inmediato (Bisquerra, 2000). A su vez, los *rasgos de personalidad* pueden constituirse a través de los estados del humor cuando éstos persisten y llegan a ser crónicos.

Los *rasgos emocionales* tienen qué ver con las características que predisponen la aparición de un cierto estado emocional y de un comportamiento determinado. Por su parte, los *estados emocionales* son respuestas transitorias que se derivan de un contexto específico. La importancia de hacer una distinción entre estos dos conceptos fuertemente relacionados, es que para describirlos se emplean los mismos términos (triste, preocupado, ansioso, melancólico, alegre, etc.). Por ejemplo, ser una persona ansiosa no es lo mismo que sentirse ansioso frente a un examen difícil.

Otros conceptos vinculados son los de sentimiento, afecto, pasión y temperamento. Decimos que se trata de un *sentimiento* cuando se presenta una actitud que surge a partir de una emoción, pero su duración sobrepasa al estímulo del que se originó. Esto quiere decir que el sentimiento puede continuar aún cuando el estímulo ya no esté. El concepto de sentimiento es considerado de los más problemáticos en este contexto ya que es polisémico (Bisquerra, 2000).

De esta forma el sentimiento es para algunos “el componente subjetivo o cognitivo de las emociones” (Bisquerra, 2000, p. 67); mientras que para Fridja et al. (1991; en Op. cit.) se refiere a tendencias o disposiciones a responder emocionalmente ante un objeto específico. Aunque podrían confundirse con las emociones, lo que las distingue es que los sentimientos se derivan de una emoción, poseen una mayor duración y sólo son ‘disposiciones’. Al igual que las emociones, un sentimiento puede ser positivo o negativo.

El *afecto* se refiere a una cualidad positiva (afecto positivo) o negativa (afecto negativo) de las emociones. Al usarse en su connotación positiva se restringe su sentido y se le considera una emoción relacionada al amor y al cariño.

Se habla de *pasión* cuando un sentimiento llega a intensidades extremas y su duración puede ser indefinida. Ya que “suelen ocupar un lugar prioritario en la jerarquía de valores del sujeto, [esto puede llevarlo a] asumir grandes riesgos y pagar elevados costes con tal de conseguirlos” (Bisquerra, 2000, p. 67). Es por estas razones (intensidad y riesgo extremos) que desde un sentido religioso, durante la Edad Media, las pasiones fueron consideradas una ‘enfermedad del alma’ y debían ser evitadas y controladas para mantener la ‘quietud de espíritu’ y contrarrestar el pecado.

En cuanto al *temperamento*, éste se relaciona con “la prontitud para evocar una emoción o estado de ánimo determinado que hace que la gente sea melancólica, tímida o alegre’ (Goleman, 1995, p. 333). Esto implica que el temperamento es un rasgo estable que predispone y afecta el comportamiento y, evidentemente, conlleva factores biológicos y parámetros de respuesta emocional. Para Campos et al. (en Bisquerra, 2000, p. 68) el temperamento “se refiere a diferencias individuales en los parámetros de expresión del comportamiento emocional (intensidad, tiempo)” y en particular, en la forma de influencia que estas diferencias tienen en la organización de los procesos intra e inter – personales.

De ahí que las dimensiones del temperamento son: emocionalidad, actividad, sociabilidad e impulsividad. Además no se ha demostrado su heredabilidad, pero sí que éste puede ser modificado a través de la interacción con los otros (Bisquerra, 2000).

2.1.3 Tipos de emociones, expresión y reconocimiento emocional

Como vimos, las emociones son fenómenos multidimensionales que involucran respuestas biológicas o reacciones fisiológicas que preparan al cuerpo para la acción adaptativa y estados afectivos subjetivos; pero también son fenómenos sociales que producen expresiones faciales y corporales características para comunicar nuestras experiencias emocionales internas a los demás (aunque en el caso de los bebés, quienes recién comienzan a desarrollar

las diversas emociones, las emociones faciales no son el único y/o mejor indicador de ellas, sino que la actividad motora, el lenguaje corporal así como los cambios fisiológicos también lo son).

Además, también resulta importante reconocer el valor de las emociones estudiándolas en su contexto cultural, ya que se ha encontrado por ejemplo, que la expresión emocional suele estar sujeta a *normas y patrones de manifestación*, es decir, lineamientos que indican en qué situaciones debemos o no manifestarlas, (por ejemplo cuando nos dejamos llevar por estereotipos) (Ekman y Friesen, 1975; en Carlson, 1999).

Diversos estudios sobre el reconocimiento de la expresión facial de las emociones (por ejemplo Darwin, 1859/1899; en Hothersall, 1997; Ekman y Friesen, 1971; en Carlson, 1999; o Izard, 1971, 1977), han confirmado que “las personas de diferentes culturas utilizaban los mismos patrones de movimientos de los músculos faciales para expresar un determinado estado emocional” (Darwin, 1872 – 1965; en Carlson, 1999, p. 401). Esta conclusión también ha sido consistente en el estudio de las expresiones faciales de niños ciegos de nacimiento en comparación con niños videntes y con investigaciones sobre las bases neurales de la expresión y reconocimiento emocional, lo cual sugiere una predisposición biológica y ‘universal’ para expresar emociones.

Entre otros estudios relacionados con lo anterior, Izard ha encontrado adecuado equiparar las expresiones faciales con etiquetas verbales, así como relacionarlas a diferentes variables de cultura en descripciones emocionales e índices fisiológicos de patrones musculares en el rostro ante otros, y ha elaborado una sencilla lista de emociones que se han considerado universales. Dicha lista es la que se muestra a continuación (Izard, 1971):

- *Interés*. Es la atención hacia un objeto al que se atribuye un valor subjetivo y tiene importancia para el observador. Es relativamente constante,

adquirida y puede tener parte en la motivación de acción. Cuando un individuo se encuentra interesado, muestra signos de atención, curiosidad y atención.

- *Alegría*. Es una vivencia afectiva, como ensanchamiento existencial, que penetra en todos los ámbitos psíquicos. En ella se contiene, como armónico agudo, la temática de estar más allá de sí mismo, y cuando una persona sonríe, esto genera una reacción generalmente recíproca que denota confianza y aceptación hacia los demás.
- *Vergüenza*. Es el sentimiento de displacer que se produce en la relación social en ocasiones en que el individuo se siente rebajado ante otras personas por haber cometido un acto inconveniente, generando la sensación de estar desnudo ante el mundo, de querer esconderse o desaparecer; además hace sentir a un individuo inepto, incapaz y el sentimiento de no pertenecer a un determinado grupo o lugar. De forma opuesta, cuando un individuo manifiesta gran autoestima, auto - aceptación y respeto personal, presenta una menor tendencia a sentirse avergonzado.
- *Miedo*. Es un sentimiento vital de amenaza que tiene una cierta analogía con la angustia, pero en el miedo el temor se refiere a un objetivo preciso. Se ha observado que esta emoción produce una huella inolvidable en la memoria que puede ser revivida en los sueños, generando sentimientos de aprehensión, inseguridad y de estar indefenso ante una circunstancia de desastre, es entonces cuando el miedo favorece la conducta de escape ante el peligro.
- *Sorpresa*. Tiene las características de una emoción, sin embargo no es una emoción sino un estado transitorio (aunque para algunos como Bisquerra, 2000, se trata de una emoción ambigua). Con ella se puede denotar que algún evento o situación provoca felicidad o tristeza, pero además es de utilidad para el sistema nervioso, pues ayuda a clarificar la emoción y el

razonamiento que en ese momento se está experimentando con la finalidad de responder de la mejor manera posible.

- *Zozobra*. Tal vez emerge durante el curso de la evolución y es resultado de las sociedades humanas y la necesidad humana de vivir en una comunidad social, pues se observa que al darse una separación surge un sentimiento de dolor y tristeza. Otros sentimientos que acompañan a la zozobra son la soledad, el sentirse descorazonado, miserable y fuera de todo contacto externo. La utilidad de esta emoción es la de servir como incentivo para entablar contacto interno y externo, hacer lo que sea necesario para reducir la zozobra y responsabilizar al individuo de sus propios problemas y de los problemas del mundo.
- *Repulsión*. Es provocada generalmente cuando los sujetos están en presencia de algún evento, objeto o incluso un sujeto que provoque en él reacciones negativas y desagradables para el individuo, tales como reacciones estomacales o la típica sensación de un “mal sabor de boca”. Esta emoción genera el deseo de deshacerse de algo, como de la contaminación o de la desenfrenada tendencia de malgastar los recursos naturales, lo cual puede ser muy provechoso como motivador para mantener una atmósfera más saludable y una mejor ecología.
- *Desprecio*. Ocurre cuando un individuo tiene una falta de estimación hacia un sujeto u objeto determinado. Actualmente, cuando un individuo tiene la necesidad de sentirse superior (en cuanto a la fortaleza, inteligencia, civilización, etc.) probablemente lo guíe hacia un cierto grado de desprecio, que por tratarse de una emoción fría, lo lleve hacia la despersonalización individual o grupal. El desprecio puede tener connotaciones muy negativas como se observa en los asesinos a sangre fría, o en las guerras generando una aniquilación a gran escala de personas, por lo que esta emoción carece de utilidad o de sentido de conservación de la vida.

- *Ira*. Es una forma de excitabilidad afectiva, ésta es destructora y en ella fuerzas expansivas reaccionan contra lo que las limita o puede limitarlas, es decir, cuando algo ejerce alguna restricción física o psicológica o cuando existe una interferencia en contra de una actividad encaminada a una meta.

Además de haber definido conceptualmente las emociones anteriores, Izard también estableció una caracterización visual correspondiente a cada una de ellas, en las que se observa una serie de gestos distintivos que las conforma y caracteriza con relación a las otras.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que esta lista de emociones básicas caracterizadas por una expresión facial específica y una disposición típica de afrontamiento no está exenta de arbitrariedades y aún existe un desacuerdo entre diferentes investigadores sobre cuáles son las emociones básicas. Como ejemplo de esto tenemos la propuesta de Goleman quien considera como emociones básicas la ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza; mientras que para Lazarus son: ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, disgusto, felicidad – alegría, estar orgulloso, amor – afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas (Bisquerra, 2000, p. 94).

Es por ello que al intentar categorizarlas, y pese al desacuerdo existente, retomaremos la propuesta clasificatoria que aparece en Bisquerra (2000, p. 96) la cual se basa en la dimensión placer – displacer y que simplifica mucho el estudio de las emociones, además de que se adapta a los objetivos del presente trabajo.

Así, siguiendo en la dimensión placer – displacer, encontramos:

1. Emociones negativas (y sus familias correspondientes):
 - a) Ira: cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.

- b) Miedo: Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
- c) Ansiedad: Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
- d) Tristeza: Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
- e) Vergüenza: Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
- f) Aversión: Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia.

2. Emociones positivas:

- a) Alegría: Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo.
- b) Humor: (Provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad).
- c) Amor: Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud.
- d) Felicidad: Gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.

3. Emociones ambiguas: sorpresa, esperanza, compasión.

4. Emociones estéticas: Estas emociones se dan cuando se suscita una reacción emocional ante ciertas manifestaciones artísticas tales como la literatura, pintura, escultura, arquitectura, música, danza, cine, teatro, etc. Aunque, como comenta el autor, estas emociones no deberían incluirse dentro de las emociones básicas desde el punto de vista psicológico, son importantes en el marco de la educación emocional y lo

mismo pasa para efectos de este trabajo, en donde son relevantes para la propuesta del taller de fomento de la creatividad emocional que fue desarrollado.

2.1.4 Desarrollo de las diversas emociones

Como se comentó previamente, aunque no hay un acuerdo en lo que respecta al repertorio de emociones básicas, y existen variaciones culturales en su expresión, la “teoría e investigación sugieren que el proceso de desarrollo emocional es ordenado” (Papalia, 2001, p. 200). Esto no quiere decir que existan etapas rígidas en el desarrollo emocional ni que éstas no puedan variar de unos temas a otros, por lo que puede ocurrir que se de un traslape entre la aparición de algunas de estas “etapas”; sin embargo, parece que el surgimiento de las emociones básicas o primarias está relacionado con la maduración neurofisiológica de los bebés y con el temperamento del cual están provistos los recién nacidos y que predispone en ellos ciertos estilos de conducta (Craig, 2001), que pueden tener grandes repercusiones en la calidad de las primeras interacciones con sus progenitores.

De esta forma, por ejemplo, la expresión de sonrisas espontáneas del neonato antecede a las sonrisas de placer en consecuencia a personas o sucesos, lo que sugiere también que las emociones complejas se construyen con base a otros elementos más simples (Sroufe, 1997; en Papalia, 2001).

Siguiendo con este planteamiento, Lewis (1997; en Papalia, 2001) propuso que luego del nacimiento, los bebés manifestaban respuestas difusas y un tanto reflejas (de origen principalmente fisiológico) ante la estimulación sensorial o los procesos internos, lo cual origina la aparición de signos de entusiasmo, interés e irritación, mismos que los padres o cuidadores interpretan llevando a cabo acciones en consecuencia, las cuales refuerzan la aparición de emociones claramente identificables en el bebé¹, que él mismo asociará con el tiempo a

¹ Tales como las expresiones de alegría, cólera, sorpresa y tristeza que surgen entre el segundo y cuarto mes, o la expresión de miedo que se manifiesta alrededor del quinto mes.

eventos significativos para él (como la ausencia de la madre, los momentos de juegos, la observación de alguna máscara, etc.). Así, “al menos durante los dos primeros meses, las expresiones emocionales del bebé no se muestran sistemáticamente adecuadas a la situación o estímulo” (Ortíz; en López y cols., 1999, p. 99), aunque “el ajuste sistemático entre los patrones de conducta facial y motriz con situaciones desencadenantes apropiadas se produce a partir del tercer mes” (Ortiz, en Op. cit., p. 100).

Hacia el cuarto y el séptimo mes, el bebé comienza a asociar el significado emocional con las distintas expresiones faciales, pero entre el octavo y décimo mes se hace evidente la capacidad para interpretar las expresiones emocionales. Un ejemplo de esto lo encontramos en el hecho de que “ante una situación incierta los niños dirigen su mirada a la madre y utilizan la información de la expresión emocional de ésta, como referencia social, para valorar la situación y regular su conducta” (Ortíz; en López y cols., 1999, p. 101).

De ahí que no sólo el desarrollo cognoscitivo y fisiológico del niño determina su nivel de competencia emocional, sino que también esta competencia emocional depende en gran medida de su interacción con los otros. Por ejemplo, se ha encontrado que “mediante las señales emocionales los progenitores ayudan a los infantes y a los niños que empiezan a caminar a adaptarse a los extraños y a situaciones nuevas, controlando sus reacciones emocionales y dándoles tiempo de aclimatarse” (Feiring y otros, 1984; en Craig, 2001, p. 174).

En la situación del ejemplo anterior, se aprecian varios elementos que vale la pena comentar. Uno de ellos es la comunicación y atención que debe existir para que el aprendizaje emocional se lleve a cabo, así como el hecho de que la forma en que los padres o cuidadores reaccionen ante las situaciones, es un parámetro sobre el cual los niños aprenden a desenvolverse emocionalmente; por lo que también se puede afirmar que “una relación afectuosa y de apoyo entre cuidador e infante produce niveles más elevados de competencia cognoscitiva y mejores habilidades sociales” (Olson y otros, 1984; en Craig, 2001, p. 177).

Otro aspecto del desarrollo emocional se refiere al surgimiento de la empatía, la cual se considera una respuesta universal de base biológica, ya que se ha observado que desde los primeros días de nacidos, los bebés son capaces de reaccionar (con llanto) ante otros bebés que lloran. Es por ello que para Sagi y Hoffman (1976; en López y cols., 1999, p. 101) “este llanto reactivo puede considerarse una reacción primitiva de malestar empático de base constitucional”, que para los diez meses (aproximadamente), se transforma en una imitación mimética de las expresiones faciales y los gestos de los otros. Sin embargo, no es hasta mediados del segundo año que, con el desarrollo del concepto de sí mismo diferenciado de los otros, aparecen incipientes conductas de consuelo ante el malestar de los demás que ponen de manifiesto “verdaderas respuestas empáticas orientadas al otro” (Op. cit., p. 251)

En el transcurso de su desarrollo y a través del contacto con los demás, principalmente sus padres, los niños van adquiriendo conocimientos sobre los estándares, expectativas, reglas y objetivos aceptados por su sociedad; de tal forma que entre los dos – tres años (sobre la base de la autoconciencia, la empatía, la referencia social y la aprobación – desaprobación de su conducta), son capaces de expresar “emociones autoevaluativas” (como el orgullo, la vergüenza o la culpa), las cuales les permitirán evaluar sus pensamientos, planes, deseos y comportamientos, contrastándolos con lo que se considera socialmente adecuado. A lo que se suma la adquisición del lenguaje, que hace posible el hablar sobre las propias emociones y las de los demás.

Así mismo, durante los primeros tres años de vida se va desarrollando la capacidad de regular las emociones, al tiempo que se lleva a cabo el desarrollo cognitivo, diversos cambios madurativos y por influencia del entorno social, siendo los padres y cuidadores quienes principalmente modulan la vida y expresión emocional de los niños de esta edad.

Durante los años preescolares, y en la medida en que se incrementa el mundo y el conocimiento social del niño, también aumenta la complejidad e intensidad de las emociones (surgiendo otras situaciones que las activan) y se

llevan a cabo logros significativos en la comprensión y en la regulación emocional. Por ejemplo, a partir de los cuatro años, el niño comienza a ser capaz de abandonar el conocimiento sobre su propia experiencia al momento de comprender las emociones y se torna más eficiente para tomar en cuenta el punto de vista y los deseos de los demás de igual forma que el contexto de la situación a la hora de inferir la emoción que están experimentando (Ortiz; en López y cols., 1999, p. 254). De esta forma, las respuestas empáticas de los niños se hacen más complejas, se hace patente el intento por afrontar las emociones por sí solos (aunque todavía una de las estrategias más empleada a esta edad sea el recurrir a los adultos) y se muestran más sensibles a adoptar reglas de expresión emocional.

Con respecto a este último punto (las reglas de expresión emocional), generalmente se espera que los niños sean capaces de regular sus emociones, es decir, afrontarlas de maneras aceptables para la sociedad a la que pertenecen, misma que muchas veces les impone que inhiban la expresión de emociones negativas (como enojo, malestar o tristeza) y modulen incluso las positivas (como el afecto o la alegría). Con esto se limita su repertorio y expresión emocional, les hace percibir que lo que sienten es inadecuado (cuando generalmente lo que es inadecuado es la forma en que lo manifiestan o afrontan, no así sus sentimientos) y además, la expresión de sentimientos positivos se vuelve menos abierta y espontánea. Si a ello le sumamos que ya para la etapa preescolar se suscitan varios conflictos del desarrollo (como la tendencia hacia la autonomía vs. dependencia, o entre los intentos por vencer la culpa que inhibe la iniciativa) seremos conscientes de que los niños deben enfrentar diversos retos que tendrán repercusiones en su vida adulta.

Es aquí cuando cobran especial relevancia la influencia de los compañeros y el juego en la adquisición de las habilidades sociales del niño, pues “el preescolar a menudo realiza el juego de simulación social, que le sirve para aprender la cooperación y la capacidad de regular su conducta” (Craig, 2001, p. 270) así como para promover la aparición de conductas prosociales, mismas que para la etapa escolar se han consolidado en una cognición social, es decir, todos

aquellos pensamientos, conocimientos y comprensión que forman parte del mundo del yo en las interacciones sociales con otros.

Sin embargo, esta cognición social se acompaña de un desarrollo individual en donde, a medida que el niño va creciendo, también se va forjando imágenes más estables de su persona y su autoconcepto se vuelve más realista (se va promoviendo su autoconocimiento), así como también el conocimiento de las características físicas, intelectuales y de personalidad propias (observándolas en los otros). Y entre los seis y doce años, el niño ha progresado notablemente en su capacidad para comprender sus emociones y las de los demás, también puede tener en cuenta sus deseos, creencias, personalidad, experiencia previa, la perspectiva de los otros, etc. al momento de determinar el impacto de una situación (Craig, 2001; López y cols., 1999).

Otro elemento que se logra hacia los ocho años es la comprensión de la ambivalencia, que consiste en aceptar la posibilidad de experimentar emociones contrarias en una misma situación o, en otras palabras, que es posible tener sentimientos ambivalentes. A este avance se suma una mayor capacidad para responder de manera empática a las emociones de los otros y para orientar el afecto y la respuesta hacia los demás, por lo que todo ello se traduce en mejores habilidades sociales.

Es así como los niños en edad escolar (entre seis y doce años aproximadamente) son capaces de controlar su expresión emocional, son conscientes de emplear las reglas de expresión emocional (entendiendo su función), poseen múltiples estrategias para regular sus estados afectivos y, en la medida en que los amigos, compañeros y adultos de confianza cobran una mayor relevancia (con respecto a los padres), buscan en ellos consuelo y apoyo (Ortiz; en López y cols., 1999).

Terminaremos este apartado concluyendo que uno de los elementos indispensables para promover la competencia emocional consiste en conocer este proceso de desarrollo emocional (que se explicó someramente) así como algunas

teorías sobre las emociones (que se explicarán en la siguiente sección) para ir adaptando las estrategias de acuerdo con el momento y circunstancias que esté viviendo el niño, complementándolo con patrones de comunicación abierta dentro de la familia, y sobretodo, congruencia con estos planteamientos.

2.2 Teorías sobre las emociones

A continuación haremos un repaso de algunas de las teorías que se han formulado para explicar el ‘fenómeno afectivo’.

Comenzaremos por mencionar que las emociones han estado presentes desde los inicios de la historia de la humanidad y quizás desde mucho antes, ya que a partir del lóbulo olfativo evolucionaron los centros emocionales primitivos hasta rodear la parte superior del tronco cerebral. Este último es la porción más antigua del cerebro y “es compartida con todas las especies que tienen un sistema nervioso mínimo” (Goleman, 1995, p. 28).

Posteriormente, en el transcurso de millones de años, fue evolucionando la neocorteza o ‘cerebro pensante’ a partir de estas áreas emocionales primitivas, hasta formar las capas superiores actuales. Este desarrollo trajo consigo adaptaciones sorprendentes que permitieron a los individuos tener mayor capacidad y oportunidades para sobrevivir y, con ello, transmitir a su descendencia los genes que contienen estas adaptaciones.

Como ejemplo de las nuevas funciones tenemos el pensamiento, la capacidad de comparar y comprender lo que nuestros sentidos perciben, el añadir a un sentimiento lo que pensamos sobre él, etc. De esta forma, se logró afinar y diversificar nuestras respuestas incluyendo las reacciones emocionales; sin embargo, como comenta Goleman (1995, p. 31):

En tanto raíz [Sistema Límbico] a partir de la cual creció el cerebro más nuevo, las zonas emocionales están entrelazadas a través de

innumerables circuitos que ponen en comunicación todas las partes de la neocorteza.

Esto indica que la influencia de los centros emocionales en el funcionamiento de los demás centros del cerebro es enorme e innegable. Por eso a veces sucede que las emociones ‘arrazan la razón’ porque además el ‘cerebro emocional’ existió mucho tiempo antes que el racional. Al mismo tiempo esto supone una ventaja evolutiva ante situaciones que requieren una respuesta instantánea en las que está en juego la supervivencia.

Lo anterior se hace manifiesto cuando vemos que “cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante se vuelve la mente emocional, y más ineficaz la racional” (Goleman, 1995, p. 27). De esto eran concientes los griegos de la Grecia antigua. Así por ejemplo Platón (428 – 347 a. de C.) llamaba la atención en el hecho de que el dolor o el placer en exceso reducen la capacidad de razonamiento y consideraba que “la tarea más importante para una sociedad es enseñar a los jóvenes a encontrar placer en los objetos correctos” (Bisquerra, 2000, p. 29) con el fin de encauzar estos ‘apetitos’ hacia fines más ‘sublimes’ que usualmente se relacionaban con la razón.

Con Epicteto (50 – 130 d. C.) se dio un cambio en la forma de ver la emoción, dando al individuo una responsabilidad mayor de sus procesos afectivos al escribir en el *Enchiridion* (1996: 19; en Bisquerra, 2000, p. 30): “El hombre no está disturbado por las cosas, sino por la visión que tiene de las cosas”. Esta perspectiva es quizás el origen griego de la teoría cognitiva de la emoción que comentaremos más adelante.

Por su parte, Plotino en el siglo III consideraba que “las pasiones eran el resultado de la conciencia que el alma tenía de los afectos del cuerpo” (Bisquerra, 2000, p. 30). Esto implica que ya concebía una relación entre las reacciones corporales y el estado subjetivo.

Para la época medieval, en el que el cristianismo era considerado la religión oficial, la 'armonía' fue tomada como el ideal divino y todo aquello que fuera en contra de este estado era considerado pecado. De ahí que el alma luchara para controlar los deseos y las pasiones mediante una vida contemplativa, de sacrificio y penitencia (Calderón, 1995).

En el Renacimiento fue cambiando la concepción negativa de las 'pasiones' y fue introduciéndose el término de afecto en su lugar. Este cambio hacia una visión más positiva de las emociones se hizo especialmente presente en la obra de Juan Luis Vives (1492 – 1540), quien fue un filósofo y educador valenciano que creía que las emociones no siempre son dañinas, e incluso que éstas tienen un gran poder motivacional (como observó en los procesos educativos) (en Bisquerra, 2000).

Muchas fueron las posturas respecto a las emociones que surgieron principalmente de diversas corrientes filosóficas aunque desde el cambio en la percepción de la naturaleza humana hacia una perspectiva más positiva (que se dio a finales del siglo XVIII) también influyó en el estatus de las emociones. Por ejemplo, para Rousseau (1712 – 1778) la búsqueda de la felicidad cobra una mayor importancia. Ya con el nacimiento de la psicología en 1879 los estudios sobre las emociones comentaron a adquirir un corte más psicológico (Bisquerra, 2000).

2.2.1 Enfoque biológico

Como tuvimos oportunidad de ver en el apartado anterior, desde el punto de vista evolutivo, la neocorteza surgió a partir de los centros emocionales primitivos trayendo cambios y adaptaciones sin precedente que permitieron un mayor despliegue de funciones y conductas altamente exitosas, pero también influidas en gran medida por las emociones.

Además previamente revisamos las funciones de las emociones, en donde una de ellas es precisamente la de comunicar intenciones a los otros ante determinadas circunstancias. Éstas fueron precisamente algunas de las

conclusiones (al respecto de las emociones) a las que llegó Charles Darwin (1809 – 1882)², quien consideraba que esta función era fundamental en los animales y el hombre, con lo cual también se incrementaban las oportunidades de supervivencia durante la adaptación del organismo a su medio ambiente (Bisquerra, 2000).

A su vez, en el transcurso del proceso evolutivo se hizo posible la supervivencia de las especies ya que las emociones desencadenaban la acción, aunque con el tiempo han ido perdiendo sus funciones originales, pues al menos en el caso de los humanos, los cambios a los que nos enfrentamos se dan a un ritmo increíblemente rápido que impide a los procesos adaptativo y evolutivo seguirles el paso, por lo que el desarrollo es desigual.

Al respecto de las emociones, Darwin también estudió las expresiones faciales que se relacionan a diferentes estados emocionales tanto en humanos como en animales. Tales estudios se recaban en su obra de 1872 “La expresión de las emociones en los animales y en el hombre” (Hothersall, 1997). Así mismo descubrió a través de sus distintos viajes y observaciones que en diferentes culturas se manifestaban los mismos patrones faciales para expresar una emoción en específico (Carlson, 1999).

Esto condujo a la tradición del enfoque biológico que propone la universalidad de algunas emociones que se consideran ‘primarias’ y que son el fundamento de otras ‘emociones secundarias’ que surgen de la combinación de las primeras.

2.2.2 Enfoque psicofisiológico

Este paradigma se sustenta en la *teoría de James – Lange* que se llama así en honor a Williams James y Carl Lange, quienes de manera independiente formularon casi al mismo tiempo postulados similares.

² Se hablará un poco más de su trabajo posteriormente en el presente capítulo, en el apartado sobre el concepto de inteligencia.

De acuerdo con esta teoría, los estímulos ambientales (situaciones específicas como la muerte de un ser querido, una discusión con un vecino, un terremoto, etc.) generan cambios fisiológicos en el organismo que son los responsables de la experiencia emocional, en donde la tristeza, la ira o el miedo son el resultado de la conciencia de tales cambios.

A pesar de que esta propuesta ha influido hasta la actualidad, tiene fuertes críticas, como el hecho de que los investigadores “no hayan encontrado estados orgánicos específicos que expliquen todas las emociones” (Morris y Maisto, 2001, p. 371). O también la evidencia que indica que las personas con lesiones en la médula espinal (que se encarga de llevar al cerebro la información sensorial referente a cambios orgánicos) no experimentan menos emociones ni disminución en su intensidad (Chwalisz, Diener y Gallagher, 1988, en Op. cit.).

2.2.3 Enfoque neurológico

Desde este planteamiento, es el Sistema Nervioso Central y no el Sistema Periférico, quien se encarga de la base nerviosa de los estados emocionales. Al respecto Cannon (1927; en Bisquerra, 2000) propuso una “teoría talámica” que fue confirmada experimentalmente por Bard (1928; en Op. cit.). Así surgió la *teoría de Cannon y Bard*.

Esta teoría sugiere que determinados cambios corporales preparan y predisponen al organismo para la acción. De esta forma el estímulo sensorial desencadena ciertos impulsos que llegan a la corteza cerebral por medio del tálamo, quien simultáneamente envía impulsos a las vísceras y músculos para que generen cambios en el comportamiento. Esto implica que la experiencia emocional y la reacción fisiológica ocurren al mismo tiempo al surgir del tálamo.

Ahora sabemos que aunque el sustrato neural de la emoción se encuentra en el Sistema Nervioso Central, es el Sistema Límbico y no el tálamo donde se generan las emociones (Bisquerra, 2000).

2.2.4 Enfoque psicoanalítico

Aunque Sigmund Freud (1856 – 1938) no desarrolló alguna teoría sobre las emociones, sí realizó propuestas en donde las emociones y la vida emocional en general tienen una importancia muy grande.

Para empezar, gran parte de su trabajo refleja la influencia de las emociones en la aparición y tratamiento de las perturbaciones psíquicas. Por ejemplo, ciertas experiencias pueden ser tan impactantes que sus secuelas afectan el resto de la vida de un individuo, o el trauma emocional puede ser tal que quede relegado al inconsciente por la acción de los ‘mecanismos de defensa’ (Bisquerra, 2000).

Desde esta perspectiva, los primeros años de vida de una persona, así como la forma en que hayan sido sus sentimientos y experiencias afectivas tempranas, determinarán su vida afectiva y carácter cuando adulto.

Finalmente, como comenta Bisquerra (2000, p. 36) “el psicoanálisis, más que una teoría de la emoción es una teoría de los trastornos emocionales y una terapia para su curación”.

2.2.5 Teorías de la activación (Arousal)

Se considera que la *activación* es “una dimensión de tipo fisiológico, subyacente en la conducta emocional, que aporta la energía para ejecutar una conducta” (Bisquerra, 2000, p. 37), en donde dicha conducta se sitúa en algún punto del *continuum* de ‘máxima – mínima activación’.

Así, para la *teoría de la activación*, la intensidad (alta o baja) de las emociones determina el grado de activación fisiológica (alta o baja) que acompaña a una conducta emocional en particular.

Con relación a esta teoría, Lang (1968; en Bisquerra, 2000) propuso la existencia de tres sistemas de respuesta emocional que poseen una gran

aceptación y son conocidos como la *teoría de los tres sistemas de respuesta emocional*: cognitivo, fisiológico y motor.

Hoy en día se reconoce que la respuesta emocional es multidimensional y sus componentes básicos son subjetivos, fisiológicos y conductuales, los cuales obedecen a los sistemas cognitivo, fisiológico y motor que funcionan independientemente.

2.2.6 Teorías cognitivas

De acuerdo con las *teorías cognitivas de la emoción*, diversos procesos cognitivos se llevan a cabo entre la situación de estímulo y la respuesta emocional. Algunos de tales procesos son: valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido, expectativas, etc. que determinan la cualidad emocional.

La consecuencia de este proceso se resume en la conclusión a la que Epicteto ya había llegado y que citamos con anterioridad aunque bien vale la pena recordar: “El hombre no está disturbado por las cosas, sino por la visión que tiene de las cosas” (Bisquerra, 2000, p. 30). Y es que la experiencia emocional se basa en la percepción o en la evaluación de la situación que se vive.

Por eso, se revisarán algunas de las teorías cognitivas sobre la emoción que retoman alguno o algunos de los procesos cognitivos que se mencionaron al inicio de este apartado.

- *Teoría de la valoración automática de Arnold*. Para Arnold (1960; en Bisquerra, 2000) la secuencia emocional se realiza de la siguiente manera: a) percepción, b) valoración (appraisal), c) experiencia subjetiva y, d) acción. El énfasis lo puso en la valoración, ya que en función de la evaluación automática que se hace de un estímulo dado (en el cual se ve involucrado nuestro bienestar), las emociones pueden ser positivas o negativas de acuerdo al resultado positivo o negativo de la evaluación.

- *Teoría bifactorial de Schachter y Singer.* Se le conoce como teoría bifactorial porque implica la participación de dos factores a través de los cuales se genera la emoción. Por ello debe existir una *activación fisiológica* (arousal) y también una *atribución cognitiva*, es decir, la interpretación que se hace de la situación.
- *Teoría del proceso oponente de Solomon y Corbit.* Según esta teoría vivimos en un estado de equilibrio que se afecta por una experiencia que genera una emoción que puede ser agradable o desagradable. Cuando dicha emoción llega a un punto máximo, se da lugar una fase de adaptación en la que la reacción emocional comienza a disminuir hasta volver al equilibrio. En este sentido, la función de los mecanismos emocionales es llevar al organismo a la neutralidad inicial.
- *Modelo procesual de Scherer.* Para Scherer, la emoción está constituida por cinco componentes que son: a) procesamiento cognitivo de estímulos (su función es evaluar el contexto); b) procesos neurofisiológicos (que regulan el sistema); c) tendencias motivacionales y conductuales (que se encargan de preparar para la acción); d) expresión motora (se lleva a cabo la comunicación de las intenciones); y, e) estado afectivo subjetivo (realiza las funciones reflexivas y de registro).

Así mismo, dentro del primer componente que se refiere a la evaluación de los estímulos existen algunos controles que se toman en consideración durante este proceso: 1) acontecimiento (novedad y expectativas); 2) producto (en cuanto a los afectos, placer o displacer y relevancia respecto a los objetivos); 3) atribución causal (agente causal); 4) potencial de afrontamiento; y, 5) comparación con las normas externas o internas (si el evento es conforme a las normas culturales y a la autoimagen real o ideal).

- *Teoría del feedback facial de Izard.* El elemento clave de esta teoría es la expresión facial que es capaz de determinar la experiencia emocional. Se sabe que los músculos faciales reciben los impulsos cerebrales del Sistema Nervioso Central para producir expresiones faciales de carácter genético y en consecuencia, se da una retroalimentación con el cerebro el cual genera la experiencia emocional. Una aplicación práctica de esta teoría se refiere a la capacidad de influir en el estado de ánimo al modificar la postura de los músculos faciales.
- *Relación entre emoción y motivación de acuerdo con Frijda.* Siguiendo el planteamiento de Frijda, “las emociones son tendencias a la acción que resultan de la evaluación de una situación que nos afecta” (Bisquerra, 2000, p. 43), es decir, ante una situación realizamos una evaluación automática de acuerdo a la supervivencia o bienestar. El aspecto emocional entra cuando al evaluar la situación ésta no corresponde con lo que esperamos, por lo que se origina la emoción que es a su vez una predisposición para actuar. Este proceso prepara al individuo a realizar acciones de acuerdo a sus objetivos o motivaciones.
- *La emoción y la teoría de los esquemas.* Dentro del paradigma constructivista los conocimientos previos (esquemas) cobran gran relevancia, ya que conforman el conocimiento del mundo que tenemos y nos ayudan a ‘construir’ nuevos conocimientos entre los que se incluyen las emociones. Así, las experiencias emocionales se producen cuando se da una discrepancia entre la situación y las expectativas que surgen por los esquemas con los que contamos, en seguida se manifiesta una activación vegetativa y se genera una síntesis emocional. De esta forma las emociones se dan a través de la activación vegetativa y la evaluación cognitiva.
- *Teoría de la valoración cognitiva de Lazarus.* De acuerdo con esta teoría se realizan dos procesos de valoración: *primaria*, en donde se determinan las consecuencias que pueden originarse a partir de la situación. Dichas consecuencias pueden ser irrelevantes (cuando no involucran al individuo),

benignas positivas (son aquellas en las que el resultado es positivo para el individuo y conlleva su bienestar) y estresantes (implican daño, riesgo, amenaza, pérdida, etc.). Posteriormente se da la *valoración secundaria* en donde se analizan los recursos y la capacidad de la persona para enfrentarse a la situación. Es importante mencionar que la estrategia de afrontamiento emocional y la evaluación de los estímulos que conforman la situación se derivan de la personalidad y del ambiente en interacción; además, “la intensidad de la emoción está en relación directa con el grado de amenaza que determina la valoración primaria y en relación inversa a la capacidad de afrontamiento que determina la valoración secundaria” (Bisquerra, 2000, p. 46).

2.3 Concepto de inteligencia

A lo largo del tiempo y de las diversas culturas, el concepto de inteligencia ha ido cambiando según el contexto y los intereses culturales. Es por eso que la concepción de inteligencia no es ni ha sido la misma, aunque de cualquier forma se le ha considerado como algo muypreciado por la sociedad.

Como ejemplo de esto se encuentran testimonios que datan del 200 – 100 a.C., a finales del periodo Ch'in y a principios del Han en China. Fue aquí donde se realizaron pruebas para evaluar la capacidad para leer y escribir de aspirantes a puestos importantes al servicio del gobierno. Este tipo de pruebas, que para la dinastía Ming (1368 – 1644) ya eran toda una institución, se aplicaban en diferentes niveles de examinación (municipal, campestre, provincial y nacional) e implicaban concesiones de títulos formales (equivalentes a los grados universitarios de ahora) así como la posibilidad de conseguir mayor poder en el servicio civil. De ahí la importancia social de la inteligencia, pues se pretendía dotar al gobierno de las personas más capaces y talentosas, en especial en la habilidad verbal que les permitiera elaborar argumentos elegantes y abstractos, aunque también se evaluaba su habilidad musical, el tiro con arco, equitación, aritmética y el conocimiento ceremonial (Bowman, 1989; en Hothersall, 1997).

Otro ejemplo se puede encontrar en nuestro país en la cultura Mexica, quienes tenían dos tipos de instituciones educativas en las que se ofrecía enseñanza a los jóvenes: el Tepochcalli, en donde estudiaba la gente baja (para el servicio del pueblo y para la guerra), y el Calmécac, al que asistían los que serían ‘ministros de los ídolos’ (sacerdotes). Hablando en particular del Calmécac, se ha encontrado que aquí se valoraba sobremanera la humildad, la disciplina y el sacrificio, por lo que éstas eran evaluadas a través de tareas y pruebas tales como la limpieza y mantenimiento de los templos, ayunos, abstinencias, oraciones, sacrificios, etc. (Sahagún, 1999).

Dando un salto en el tiempo y remontándonos a Pierre – Paul Broca (1824 – 1880), vemos que en sus estudios derivados de la medición del cuerpo humano ya comenzaba a formular hipótesis (y conclusiones) respecto a la inteligencia. Así, consideraba que:

En general, el cerebro es más grande en adultos maduros que en los ancianos, en los hombres que en las mujeres, en hombres eminentes que en hombres de mediocre talento, en razas superiores que en razas inferiores... igual que en otros aspectos, existe una notable relación entre el desarrollo de la inteligencia y el volumen del cerebro (Broca en Hothersall, 1997, pp. 395 – 397).

Aquí de nueva cuenta se pone de manifiesto el pensamiento de su época y el contexto social pues por ejemplo era bastante aceptada la idea de que los hombres eran superiores a las mujeres y, al encontrar que los cerebros de éstas (en promedio) son de menor tamaño, en esto sustentó la afirmación de que también existía una superioridad intelectual. Hoy en día sabemos que lo más importante no es el tamaño del cerebro sino las conexiones entre las neuronas.

Los trabajos de Charles Darwin (1809 – 0882) como naturalista por cinco años a bordo del H. M. S. Beagle (cuyo viaje dio inicio el 27 de diciembre de 1831 y terminó en octubre de 1836, habiendo recorrido 64 000 kilómetros) supusieron una experiencia única y que marcaron un cambio radical en su forma de pensar,

resultando en una contribución muy importante para la ciencia y para la humanidad.

Entre sus valiosas aportaciones se encuentran los estudios que permitieron trazar la historia evolutiva de diferentes especies y con ello se abrió la posibilidad de utilizar este enfoque evolutivo en el análisis de la génesis de las funciones psicológicas en humanos, haciendo de la teoría de la evolución un sólido criterio sobre el que se sustentan diversos e importantes planteamientos con relación a la inteligencia como la “*Teoría de las inteligencias múltiples*” de Gardner que se comentará más adelante.

Otra contribución de Darwin que fue fundamental en el campo de la inteligencia emocional se derivó de sus estudios de las expresiones faciales asociadas con diferentes emociones en humanos y otros animales. Estas cuestiones influyeron notablemente en la concepción de una de las capacidades clave de la inteligencia emocional que es el *reconocimiento de las emociones en los otros* (Goleman, 1995; Gardner, 2001).

Por su parte, Francis Galton (1822 – 1911) y primo de Darwin también realizó diversos trabajos de gran relevancia en muchos campos del conocimiento. Entre ellos, comenzó a interesarse en las características humanas así como en las diferencias entre las personas en cuestiones físicas y mentales. Con relación a este último punto, propuso medir las habilidades mentales en función de mediciones físicas como los tiempos de reacción visual y auditivo.

La razón de emplear métodos físicos para determinar la habilidad mental se debió ante todo a su creencia en la existencia de una correlación entre la agudeza sensorial y la mental (Hothersall, 1997). Por lo que para Galton la inteligencia “constituye una capacidad cognitiva general que subyace a cualquier tarea en la que un sujeto debe alcanzar un determinado nivel de rendimiento” (en Pueyo, 1997, p. 191), que puede ser medida y para ello creía que la capacidad sensorial era un buen parámetro.

Respecto a sus estudios en herencia humana, en su obra *Genialidad hereditaria* (1880; en Hothersall, 1997) pone de manifiesto la “importancia relativa de influencias medio – ambientales y hereditarias sobre nuestras habilidades y capacidades” (p. 322). Argumentaba además que los humanos (así como sus habilidades) son diferentes por naturaleza, de forma que se distribuyen en un continuo de acuerdo al comportamiento de la ley de la desviación del promedio.

Independientemente de que sus criterios para tratar de medir las “habilidades mentales” se hubieran encontrado inadecuados, el mérito de sus estudios se aprecia en que por un lado consideraba que dichas habilidades eran susceptibles de ser medidas. A su vez, reconocía la importancia de una cierta “heredabilidad” de estas habilidades y que se complementaba con las influencias medio – ambientales (aunque en menor grado), y en consecuencia derivaba en diferencias entre los individuos.

Esas mismas diferencias en el nivel intelectual interesaron a Alfred Binet (1857 – 1911) a quien se le encomendó (a petición del ministro francés de Institución Pública) resolver el problema de los niños retrasados en la escuela. La cuestión entonces implicó determinar qué habilidades se tendrían que considerar y cómo medirlas, tal y como él mismo expresó:

[El problema consiste en] establecer científicamente las diferencias antropométricas y mentales que separan al niño normal del anormal: en medir con exactitud estas diferencias de modo que su evaluación deje de ser una materia de tacto e intuición, y se convierta en algo objetivo y tangible (Binet, 1904; en Hothersall, 1997, p. 405).

Fue así como surgió en 1905 la primera escala de Binet – Simon (este último fue su colaborador). Las pruebas evaluaban una gran variedad de funciones, “con énfasis especial en el juicio, la comprensión y el razonamiento, que Binet consideraba los componentes principales de la inteligencia” (Anastasi y Urbina, 1998, p. 37). Así mismo contenía una proporción mayor de pruebas

verbales que la mayoría de las pruebas de inteligencia de su momento y pruebas sensoriales y perceptuales en menor grado.

Hasta este momento en nuestra revisión, se puede advertir que el término genérico de “inteligencia” tiene diversos significados y connotaciones no sólo para los legos, sino también para los estudiosos de diferentes disciplinas e incluso, dentro de la psicología misma. Por ejemplo, hemos pasado desde las antiguas culturas que consideraban que la inteligencia se refería a destrezas musicales, en el tiro al arco, la equitación, la habilidad verbal o aritmética, así como también el conocimiento de las ceremonias y calendarios rituales, hasta concepciones de la inteligencia en función del tamaño del cerebro, la capacidad sensorial o con relación al juicio, comprensión y razonamiento.

Posteriormente, y debido a la importancia y complejidad de la inteligencia, se formularon desde la psicología distintos modelos explicativos que Sternberg (1987; en Pueyo, 1997) clasificó siguiendo el criterio de ubicación del constructo en tres posibles instancias: el individuo, la sociedad o la interacción entre ambos.

- *Modelos sobre la inteligencia del individuo.* De acuerdo con este tipo de modelos la inteligencia es considerada como algo inherente al individuo y que puede indagarse en el interior de la mente del sujeto. Así, pertenecen a este rubro aquellos modelos cuyo objetivo es encontrar la estructura de la inteligencia (modelos cartográficos en donde la inteligencia es vista como un mapa mental) y los modelos que pretenden descubrir el funcionamiento mental (modelos computacionales sobre el procesamiento de la información al pensar y actuar inteligentemente).
- *Modelos sobre la inteligencia y la sociedad.* Estos modelos conciben la inteligencia como una aportación cultural, en donde la inteligencia es un concepto regido por los intereses de dicha cultura, al definir qué se considera un buen rendimiento y la eficacia de la conducta que esa sociedad juzga adecuada. Es por ello que los valores culturales determinan la concepción de inteligencia.

- *Modelos sobre la relación entre individuo y sociedad.* En estos modelos se enfatiza la participación de la experiencia como promotora del desarrollo de las capacidades del individuo y como mediadora de la relación entre la realidad interna y externa del individuo.

Así mismo, desde siempre han existido *teorías implícitas* (aunque los estudios sobre éstas son más recientes) acerca de lo que es inteligencia y que suponen el punto de vista lego, el cual se refiere al concepto que las personas de una cultura en particular tienen sobre inteligencia y que constituye para dicha cultura la idea de persona inteligente. Este prototipo se establece a través de un conjunto de propiedades o atributos que lo identifican.

Por otro lado tenemos las *teorías explícitas* sobre la inteligencia que se han desarrollado simultáneamente por investigadores y psicólogos desde diferentes enfoques o ámbitos de la Psicología aunque de acuerdo con Gardner “en el futuro, habrá muchas disciplinas que ayudarán a definir la inteligencia y muchos más grupos interesados que participarán en su medición y utilización” (Gardner, 2001, p. 34), puesto que la existencia de diversos conceptos de inteligencia (e intereses relacionados), así como de especialistas en los distintos rubros hace necesaria su aportación para el desarrollo del constructo.

En general podemos encontrar dos grandes grupos de teorías explícitas de la inteligencia³ (en Pueyo, 1997):

- *Teorías globalizadoras.* Se derivan de la idea de la inteligencia como una capacidad general al servicio de la adquisición de conocimientos, razonamiento y resolución de problemas. Al considerar a la inteligencia como una *facultad mental* y ser un enfoque totalizador, han servido de apoyo para aquellas medidas con un único índice de inteligencia (CI).

³ Al margen de estas teorías explícitas diferencialistas también se cuenta con otras *teorías no diferenciales* como la de Piaget, Gesell, Bruner, Vigotsky, etc. (Pueyo, 1997).

Pertencen a este tipo de teorías las postuladas por Binet y Simon, Wechsler y Cattell, etc.

- *Teorías analíticas.* De acuerdo con este planteamiento, la inteligencia es una función compleja y por ello compuesta por un gran número de aptitudes mentales elementales, cuyo funcionamiento es relativamente independiente y está supeditado a las exigencias del medio. Según cada investigador el número de aptitudes puede diferir, de manera que en el modelo de Thurstone son siete (Factor Espacial, Numérico, Velocidad perceptiva, Fluidez verbal, Memoria, Inducción y Comprensión verbal), en el de Guilford son 120 en una matriz de 5 x 4 x 6 (que resultan de la intersección de una de cinco operaciones mentales sobre uno de cuatro contenidos para resultar en uno de seis productos posibles). Dentro de este grupo se encuentra el modelo de las ocho inteligencias o de “las inteligencias múltiples” de Gardner que revisaremos con mayor profundidad en el siguiente apartado por ser relevante para el enfoque del presente trabajo.
- *Teorías intermedias.* Entre las teorías globalizadoras y analíticas existen algunos modelos intermedios que optan por una organización jerárquica de la inteligencia en el que aún se cuenta con el factor “g” y más de uno o dos factores generales y otros específicos.

2.4 Teoría de las inteligencias múltiples

Este planteamiento surgió como una crítica ante las explicaciones de la inteligencia provenientes principalmente de la tradición psicométrica, en la cual los niveles de inteligencia eran el resultado de la correlación entre el desempeño “estándar” de una población particular con las puntuaciones obtenidas por un individuo perteneciente a dicha población.

Sin embargo, este tipo de enfoque se encuentra sumamente limitado, pues para empezar el hecho de que se trate en su mayoría de pruebas de lápiz y papel

restringe su uso a las facultades que puedan medirse de esta manera. También se debe tomar en cuenta que las conclusiones a las que llegan los investigadores dependen de muchos factores como sus propios supuestos estadísticos, su manera de manejar los datos, así como su forma de interpretar los resultados (Gardner, 2001).

Fue así como Howard Gardner (profesor de Cognición y Educación, co – director del Proyecto Zero de la Harvard Graduate School of Education y profesor adjunto de Neurología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Boston), en su búsqueda por describir las facultades humanas, indagó desde diferentes aproximaciones esta cuestión, por ejemplo desde la psicología, la neurología, la biología, la sociología, la antropología, las artes y las humanidades.

De esta forma elaboró una teoría que propone la existencia de ocho inteligencias separadas en el ser humano, al igual que estableció los criterios para considerar una inteligencia en específico dentro de su modelo.

Para empezar, Gardner define una inteligencia como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (Gardner, 2001, p. 45). Desde esta perspectiva se aprecia por un lado la tradición de considerar a la inteligencia como la capacidad para resolver problemas; sin embargo, va más allá, pues sugiere que las inteligencias no son algo determinado o palpable, sino que son *potenciales a desarrollar* en cada individuo. Además implica una cierta predisposición genética que se complementa con las influencias culturales.

Ahora bien, como ya se dijo, estas “inteligencias” debieron de ser sometidas a un cuidadoso análisis para ser parte de la “teoría de las inteligencias múltiples” que actualmente considera ocho tipos de inteligencias (inteligencia lingüística, lógico – matemática, musical, corporal – cinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal y existencial); y si bien, este número podría tomarse

como arbitrario, en realidad obedece a que cada una de ellas se evaluó según los criterios que a continuación se presentan (Gardner, 2001, pp. 46 – 51):

- *La posibilidad de que una inteligencia pueda aislarse en caso de lesión cerebral.* Cuando existen personas que han sufrido lesiones cerebrales y en consecuencia tienen una facultad intacta aún cuando presentan otras facultades dañadas o cuando, en el caso contrario, tienen esa facultad dañada pero intactas las demás, entonces se incrementa la probabilidad de que dicha facultad sea una inteligencia.
- *Que tenga una historia evolutiva plausible.* Actualmente se emplean diversas pruebas para ofrecer explicaciones evolucionistas de facultades como la inteligencia. Una de estas pruebas se refiere a intentar delimitar cuáles fueron las presiones selectivas que condujeron al desarrollo de una facultad específica partiendo de su funcionamiento actual.
- *La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central.* Se refiere a las capacidades que subyacen a una inteligencia, pero que realizan una función esencial al entrar en acción de manera conjunta.
- *Posibilidad de codificación en un sistema de símbolos.* Se ha encontrado que para cada inteligencia humana existen sistemas de símbolos sociales y personales para poder lograr un intercambio de significados de relevancia cultural.
- *Desarrollo bien diferenciado y el conjunto definible de actuaciones que indiquen un “estado final”.* El hecho de que una inteligencia se manifieste, es en función de la relevancia social de la misma. Así, una misma inteligencia puede tener distintos usos de acuerdo a los distintos roles y valores de las diversas culturas. Además, se plantea la idea del desarrollo de unos “estados finales” que requieren de inteligencias específicas.

- *La existencia de idiot savants, prodigios y otras personas excepcionales.* Este tipo de personas, desde sus condiciones de vida y perfiles de inteligencia particulares ofrecen la oportunidad para estudiar con mayor facilidad la identidad y el funcionamiento de una inteligencia determinada.
- *Contar con el respaldo de la psicología experimental.* Mediante el estudio de la relación entre dos operaciones y su comportamiento cuando se realizan simultáneamente, se puede ver si las dos se basan en capacidades mentales y cerebrales distintas, si una de las actividades no interfiere con la otra. Lo mismo se puede concluir en el sentido opuesto.
- *Contar con el apoyo de datos psicométricos.* Gracias a los datos psicométricos se ha podido probar que entre las inteligencias propuestas existe a lo mucho una correlación débil, lo que significa que se trata de tipos de inteligencia distintos.

De esta forma, a través de estos criterios, Gardner ha propuesto la existencia de ocho inteligencias (mas la inteligencia existencial que está en proceso de ser admitida en este planteamiento y que ha sido incluida aquí), siendo éstas (Gardner, 2001, pp. 52 – 69):

- *Inteligencia lingüística.* Implica una sensibilidad para el lenguaje oral y escrito, así como la capacidad de aprender idiomas y usar el lenguaje en función de objetivos específicos.
- *Inteligencia lógico – matemática.* Se refiere a la capacidad de analizar problemas de manera lógica, realizar operaciones matemáticas e investigaciones de tipo científico.
- *Inteligencia musical.* Es la capacidad para interpretar, componer y apreciar pautas musicales.

- *Inteligencia corporal – cinestésica.* Pone de manifiesto la capacidad de utilizar las partes del cuerpo o todo en su conjunto para la resolución de problemas o la creación de productos.
- *Inteligencia espacial.* Implica la capacidad de reconocer y manipular pautas tanto en espacios grandes como en reducidos.
- *Inteligencia naturalista.* Se relaciona con la capacidad del naturalista para el reconocimiento de pautas y clasificar las numerosas especies (flora y fauna) que también se puede aplicar a objetos inanimados de su entorno.
- *Inteligencia existencial.*⁴ Supone la capacidad de situarse uno mismo en relación con el cosmos (a nivel micro y macro), así como con características existenciales de la condición humana y experiencias tales como sentir amor o quedarse absorto ante una obra de arte. Lo anterior implica un interés en cuestiones trascendentales que pueden manifestarse en determinadas circunstancias.
- *Inteligencia interpersonal.* Evidencia la capacidad para entender las intenciones, motivaciones y deseos ajenos que resultan en la capacidad para relacionarse de manera eficaz con los otros.
- *Inteligencia intrapersonal.* Implica la capacidad de auto – comprenderse, así como de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo (incluyendo los propios deseos, miedos, intenciones, motivaciones y capacidades) para emplear esta información con eficacia al regular la propia vida.

Estas dos últimas inteligencias son las que Gardner llama inteligencias personales, cargadas de fuertes matices emocionales; sin embargo, Gardner agrega:

⁴ Esta inteligencia, como ya se dijo, aún está en proceso de ser aceptada por Gardner; sin embargo se retomó en el presente estudio por los comentarios del autor que apuntan a que en verdad se trata de una inteligencia (Gardner, en una entrevista que se realizó el día 20 de octubre de 2006 en el programa REDES, para el canal de televisión de paga “Aprende TV”).

Hoy creo que es necesario tener en cuenta las facetas emocionales de cada inteligencia en lugar de limitar las emociones a una o dos inteligencias personales (Gardner, 2001, p. 53).

Es por eso que se considera tan importante prestar más atención en la vida emocional ya que son cada vez más las evidencias que sugieren que la emocionalidad (incluyendo las inteligencias personales de Gardner y la inteligencia emocional de Goleman) juega un papel más relevante en todas las áreas de nuestra vida.

2.5 Concepto de inteligencia emocional

Gracias a los diversos estudios que se han realizado sobre la inteligencia emocional, Salovey (en Goleman, 1995) ha logrado integrar cinco elementos clave que también incluyen las inteligencias personales de Gardner, para consolidar un concepto de inteligencia emocional, de tal forma que ésta se concibe como una serie de capacidades que son:

- *Autoconciencia emocional.* Implica el reconocimiento de un sentimiento mientras ocurre, que en consecuencia permite que la persona pueda controlar sus sentimientos, responder más adecuadamente ante las vicisitudes de la vida y tomar mejores decisiones.
- *Manejo de las emociones.* Sugiere la capacidad de conducir los sentimientos para que sean más adecuados. Este factor está fuertemente relacionado al anterior.
- *La propia motivación.* Denota la capacidad para ordenar las propias emociones al servicio de un objetivo. Es importante comentar que la motivación influye directamente en la atención, auto – motivación, dominio y creatividad, por lo que poseer una buena motivación favorece la

productividad y eficacia en una tarea o proyecto que se emprenda y aumenta las probabilidades de culminarlo.

- *Reconocer las emociones de los demás o lectura de las emociones.* A esta habilidad subyace la empatía o capacidad para ponerse en la perspectiva de los otros y reconocer sus emociones.
- *Manejo de las relaciones.* Implica la solución de los problemas en las relaciones y el manejo de las emociones de los demás. Como se puede apreciar, esta habilidad es muy importante para desarrollarse con éxito a través de diferentes actividades en las que el trabajo en equipo es fundamental.

Estas habilidades pueden variar en el grado de presencia en cada una de las personas, es por ello que más que existir una puntuación de inteligencia emocional, se tienen parámetros en cada uno de sus componentes, pero en general, se tiene que las personas emocionalmente inteligentes suelen expresar sus sentimientos con mayor facilidad, apertura y adecuación; son más positivas respecto a ellas mismas, los otros y los eventos de la vida; son más sociables; se comunican mejor con diferentes tipos de personas; son más equilibradas, solidarias, éticas y cuidadosas en sus relaciones; se adaptan bien a la tensión; son más alegres y pocas veces se sienten ansiosas o culpables.

Como se puede advertir, además de tener relevancia para el individuo, la inteligencia emocional tiene implicaciones sociales de gran alcance, ya que si las personas fueran capaces de tener una autoconciencia emocional, un adecuado manejo de sus propias emociones y de las de los demás, de canalizar efectivamente sus emociones hacia un objetivo, de reconocer y aceptar (más que tolerar) las emociones de otros, así como de relacionarse apropiadamente, tal vez la realidad sería otra.

Es aquí donde la educación ya no puede pasar por alto la importancia de fomentar en las aulas y desde edades tempranas la inteligencia emocional, que no

sólo influiría en el entorno educativo, por ejemplo, mejorando el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que con el tiempo, estos niños heredarían a las nuevas generaciones un aprendizaje, forma de vida y realidad mejor como resultado de un desarrollo humano íntegro.

Aunque algunas críticas a este modelo consideran que el fomentar la inteligencia emocional no contribuye de manera significativa al éxito social y académico (Woitaszewski y Aalsma, 2004), así como el hecho de que con base en la investigación empírica con que se cuenta hasta el momento, se toman por infundadas aquellas propuestas que sugieren que la Inteligencia Emocional es un predictor más importante que la Habilidad Mental General, esto no quiere decir que no existan otras influencias o factores además de la inteligencia emocional ni que se consideren como las únicas.

Lo que sí se puede afirmar es que aquellas personas “eficaces emocionalmente” se desempeñan más creativamente en el manejo de las emociones (Wolfradt y cols., 2001 / 2002) derivando con ello en “una conducta y socialización más positivas –sin que ello asegure o prediga el éxito en la vida- (Woitaszewski y Aalsma, 2004), así como en los diversos beneficios que ya han sido comentados.

Finalmente, resulta importante tener en cuenta que para que esto sea posible se necesitan considerar algunos factores que de acuerdo con Zeidner y cols. (2003, en Arsenio, 2003) se han descuidado al no existir modelos enfocados en el funcionamiento emocional de los niños (puesto a que es en ellos en quienes se apuesta en este estudio de fomento de la inteligencia y creatividad emocional). Así, dichos factores son:

a) La necesidad de distinguir entre el conocimiento acerca de las emociones y procesos emocionales, de las tendencias y disposiciones afectivas (por ejemplo, el temperamento); b) el interjuego de más aspectos biológico / psicológicos y la socialización de los padres en el desarrollo emocional de los niños, y c) problemas potenciales en las

intervenciones basadas en la Inteligencia Emocional que exclusivamente se centran en el conocimiento de la emoción y en las habilidades (Zeidner y cols., 2003, en Arsenio, 2003, p. 98).

2.6 Implicaciones de la inteligencia emocional en la educación básica: Educar en las emociones

Cuántas veces se ha escuchado en voz de los padres de familia y maestros que los niños cada vez son “más inquietos”, “desobedientes”, “no ponen atención”, “tienen problemas para aprender”, “no concluyen lo que inician”, “son poco solidarios”, “son más violentos”... Si bien muchos de estos problemas son multicausados, también se relacionan con una escasa inteligencia emocional tanto en los niños como en los padres, maestros y la sociedad en su conjunto, pero la importancia de implementar las habilidades que componen la inteligencia emocional en la práctica educativa es inestimable.

Se sabe que es posible comenzar la educación emocional desde edades tempranas a condición de que dicha educación sea acorde al desarrollo del niño, se lleve a cabo de manera repetida en el transcurso de las diversas etapas de maduración del infante y se adapte a los inherentes cambios en la comprensión y retos a que el niño se enfrenta (Goleman, 1995).

Dicha educación puede ser impartida durante la educación elemental, pues “desde los seis a los once años [...] la escuela es una experiencia fundamental y definitoria, que tendrá influencias marcadas sobre la adolescencia y más allá de ésta” (Hamburg, 1992; en Goleman, 1995, p. 316), ya que de acuerdo con Hamburg, el desempeño académico que el niño tenga influye en su noción de autovalía. Además de que a un adecuado aprovechamiento escolar subyacen habilidades emocionales para postergar las gratificaciones, ser socialmente responsables, dominar las propias emociones y tener una actitud optimista.

Es por ello que los beneficios de una apropiada “alfabetización emocional” (término empleado por Goleman) se traduce en una menor incidencia de

problemas de drogas, de arrestos, mejores relaciones interpersonales y toma de decisiones, adecuada respuesta ante diversos tipos de presiones sociales, etc., siendo todas ellas algunas de las consecuencias de promover la inteligencia emocional y sus componentes específicos (como el autoconocimiento emocional, el manejo de las emociones y su aprovechamiento productivo, interpretación emocional y manejo de las relaciones personales).

Aunque los beneficios son evidentes, lo difícil de implementar cursos de educación emocional en las escuelas es, en principio, convencer a los maestros y padres de familia sobre las ventajas de este tipo de instrucción. Y es que el aprendizaje del control de las emociones desde los grados inferiores promueve el desarrollo de habilidades que, entre otras cosas impactan el desempeño escolar de los infantes. Como ejemplo de esto tenemos un incremento en la capacidad de prestar atención, en el rendimiento escolar, en el control de los impulsos (como la agresión que comúnmente termina en riñas), de promover la responsabilidad por el trabajo e interés en el aprendizaje y, en general ayudan a que las escuelas cumplan con sus objetivos primordiales (Goleman, 1995).

Otro de los retos se enfoca en el papel de los maestros, ya que exige de ellos un cambio en la visión de su misión tradicional que solía privilegiar los contenidos académicos en detrimento de los aspectos emocionales que innegablemente influyen en todo el proceso educativo. En este punto resulta comprensible su renuencia inicial si tomamos en cuenta la gran cantidad de tareas que deben realizar, comenzando por atender grupos excesivamente numerosos que en ocasiones exceden los cuarenta alumnos, actividades administrativas diversas, entrevistas con los padres, etc.

A lo anterior se suman otras circunstancias que dificultan la labor docente, entre ellas: el bajo salario y reconocimiento social, políticas gubernamentales y administrativas limitantes, carencia de recursos materiales y humanos (pues es difícil contar con psicólogos, trabajadores sociales, consejeros y orientadores educativos, entre otros), etc.

Teniendo en cuenta todas estas situaciones (de por sí desmotivantes), tenemos además la actitud de cada profesor, ya que este tipo de cursos lleva implícita la responsabilidad de que ellos sean un modelo que ejemplifique y sea congruente con los fundamentos de la inteligencia emocional, que sean capaces de instrumentar en sus clases la “alfabetización emocional”. Esto último no significa necesariamente que creen una clase especial para estos contenidos, sino que aprovechen cualquier oportunidad, conflicto, tema o materia para integrar las clases sobre emociones. También se exige de los docentes que se abran a la experiencia de hablar acerca de los sentimientos y que unan esfuerzos con los padres y el resto de la comunidad.

En este sentido, la responsabilidad y el reto de los maestros y de la escuela en general es enorme; sin embargo, el papel de la escuela como institución reconocida es privilegiado porque es, desgraciadamente para muchos niños, la fuente principal de conocimientos, aprendizajes y socialización, por eso, debería aprovecharse la influencia que ejerce en muchos niños y jóvenes. En segundo lugar, la escuela podría ser, por su difusión, un buen medio para comenzar a dotar a la sociedad de estas habilidades tan importantes que atraviesan todos los ámbitos de la vida como ya se ha comentado.

Es así que para lograr estos objetivos tan deseables y necesarios para nuestras sociedades modernas, y para que la escuela como agente de cambio pueda introducir una adecuada educación emocional en los niños, deben tomarse en cuenta algunas consideraciones que han surgido de la experiencia de cursos e investigaciones anteriores (en Goleman, 1995). Algunos de tales aspectos son:

1. Los cursos de educación emocional deben ser parte de la educación regular de los niños y “no sólo algo que se les enseña correctivamente a aquellos que están flaqueando y ya han sido identificados como problemas” (p. 302). Además, dichos cursos deben continuarse a lo largo de toda la etapa escolar.

2. Es más efectivo enseñar aptitudes emocionales y sociales fundamentales (como la expresión y el manejo de emociones, solución de problemas ante situaciones sociales conflictivas, etc.) que tratar de resolver problemas manifiestos. Es por eso que este nuevo enfoque resulta preventivo a largo plazo.
3. El profesor debe ser sujeto a una capacitación previa en el manejo y enseñanza de las habilidades emocionales básicas.
4. Tratar de que las lecciones emocionales se apliquen de preferencia en los momentos de conflicto, pues aunque difícil, permite que los alumnos relacionen los contenidos emocionales con la vida real, haciendo que el aprendizaje sea significativo, perdure en la memoria y forme parte de sus estrategias cotidianas para lidiar con estas y otras situaciones.
5. Relacionado con el punto anterior, es la importancia de extender la educación emocional fuera del aula en donde hay mayores oportunidades para que se susciten los problemas.
6. Comenzar el programa de alfabetización emocional a edades tempranas.
7. El contenido debe ser apropiado a la edad del niño y de acuerdo a su nivel de desarrollo.
8. En el proceso de educación emocional deben estar implicados la escuela (maestros, autoridades y personal relacionado), los padres y toda la comunidad.

Como se puede apreciar, el camino es largo y arduo, pero resulta deseable que todas estas capacidades puedan acompañar a las personas desde la niñez como forma de vida creativa, es decir, en la que cada uno pueda crear patrones nuevos de relacionarse consigo mismo y con los otros empleando su inteligencia emocional como una arma eficaz contra muchos de los conflictos que

potencialmente ponen en peligro nuestra humanidad y a la humanidad en conjunto. Ya que al aprender que siempre hay opciones o formas de reaccionar emocionalmente (si somos creativos) y cuantas más alternativas conozcamos para responder a una emoción dejaremos de ser esclavos de nuestros impulsos y nuestra vida se enriquecerá enormemente.

Es aquí en donde de nueva cuenta, el valor de la creatividad cobra un nuevo sentido pues supone una estrategia muy poderosa para enfrentar los avatares de nuestro presente y porvenir como se verá a continuación.

Capítulo 3

CREATIVIDAD

En el presente capítulo se aborda el concepto de creatividad y se hace una revisión de los principales enfoques teóricos sobre creatividad; también se explora la personalidad creativa, para luego proponer el concepto de creatividad emocional que rige el taller de fomento de la creatividad emocional que se llevó a cabo. Se concluye con una reflexión sobre las implicaciones de fomentar la creatividad y la creatividad emocional en la educación primaria, planteando las características de una enseñanza creativa y del proceso didáctico creativo enfocado en la creatividad emocional.

3.1 Concepto de creatividad

En la vida cotidiana existe un sinnúmero de personas y hechos que se consideran creativos, pero esta cualidad que llamamos “creatividad” es muy diversa si sólo apelamos al término que de por sí es muy amplio. Es por eso que cuando nos referimos a la creatividad tenemos que situarnos en el contexto específico en el que ésta se lleva a cabo, y que incluye un ámbito, disciplina o arte en el que se desenvuelve la persona creativa.

Pese a que los conceptos de creatividad pueden ser muy diversos según el contexto y expertos que la definen, todos ellos incluyen dimensiones básicas que de acuerdo con varios autores (De la Torre, 1997; Romo, 1997; Csikszentmihalyi, 1998; Gardner, 2001) son las siguientes: persona, proceso, ámbito, campo y producto; sin contar con que todo ser humano es creativo en cierto modo y grado.

Así, se entiende por *persona* o *creador* al individuo que a través de su esfuerzo y dedicación sostenidos por muchos años (algunos consideran un mínimo de diez años) en un área o ámbito del conocimiento, eventualmente (aunque no necesariamente) logra generar una “contribución creativa” considerada como tal por la comunidad que la juzga.

El *proceso* se refiere a las fases o momentos en los que se desarrolla la creación. Al respecto De la Torre (1997) identifica tres que son:

- *Antes de la ideación.* Es un momento en el que se cuenta con muchas ideas y asociaciones, aunque la atención se encuentra dispersa “el proyecto cambia el significado de las cosas que se convierten en significativas, sugerentes, interesantes, prometedoras, bien esperanzadas” (Marina, 1993; en Romo, 1997, p. 38).
- *Durante la ideación.* Aquí el creador se encuentra desarrollando su idea, centra su atención en ella y muchas veces ocurre que la persona alcanza un *estado de flujo* en el que las emociones y las funciones cognitivas están canalizadas en la realización de la tarea (Goleman, 1995); además, el grado de atención es tal que se pierde la noción de tiempo y espacio así como de “sí mismo”.
- *Después de la ideación.* En esta fase la persona puede experimentar una gran satisfacción interior y diversas emociones como la alegría, tranquilidad, alivio, etc. Puede surgir el deseo de comunicar la obra y tal parece que el paso anterior ya no es tan importante como lo son los resultados de este proceso.

En cuanto al *campo* y el *ámbito*, el primero se refiere a la actividad en la cual desempeñarse; mientras que el ámbito tiene que ver con todas aquellas personas o instituciones que determinan la calidad y estatus creativo de la obra, y por lo tanto, determinan si una idea o producto nuevo debe incluirse en el campo.

Ambos aspectos son fundamentales puesto que por un lado, el creador no podría ser tal si no partiera de lo establecido, de algún aspecto culturalmente dado y que a través de la internalización y procesamiento transforma eso que es dado en algo radicalmente diferente. Al respecto Vigotsky comenta que:

[...] todo inventor, por genial que sea, es siempre fruto de su época y de su ambiente. Su creación partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él [...] La obra creadora constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma estará apoyada en las precedentes (Vigotsky, 2001, p. 37).

Es por esto que la nueva contribución a la cultura también tiene que ser juzgada por personas expertas en el campo y así, en función del impacto medido con relación al grado en que influye en la modificación del “paradigma dominante” (en palabras de Kuhn) se mide también el grado de creatividad de la obra. Por lo tanto, la creatividad “no [sólo] se produce dentro de la cabeza de las personas, sino [también] en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 41).

Finalmente, el *producto* implica la culminación de todo proceso creativo, teniendo en cuenta que los productos no siempre son objetos físicos, pero sí tienen una existencia independiente de la persona que los produce ya que de alguna manera sólo pertenecen al creador en tanto el proceso creativo se está desarrollando y una vez que éste termina, dejan de estar ligados a las personas; además se tiene que considerar la importancia de la comunicación de los productos.

Este aspecto de la comunicación de la obra es relevante por varias razones. En primer lugar, son “los otros”, especialistas en ese campo, quienes tienen que conocer esa obra para juzgarla creativa o no y en consecuencia determinar su importancia. Por otro lado, una aportación (sea cual sea la magnitud de su impacto) influye de alguna forma en los demás y en la cultura a la que pertenece, al mismo tiempo que afecta al individuo que la originó al llevarlo “más allá” de lo que se toma por supuesto. Y, “si bien es cierto que puede darse creatividad sin comunicación, aquella no se consuma sino en el acto, en la exteriorización” (De la Torre, 1997, p. 59).

Por otro lado, en el juicio para determinar si un producto es creativo o no se necesita de ciertos *critérios*, que para Manuela Romo (1997) son:

- *Transformación*. Se relaciona con la capacidad del producto para influir y reformular una situación o campo previo.
- *Condensación*. En tanto el nuevo producto relaciona y unifica gran cantidad de información, la obra ofrece un nuevo orden que puede o no incluir parcialmente al anterior.
- *Área de aplicabilidad*. Otra característica de un producto creativo es el generar actividad creadora adicional tanto para el sujeto creador como para los otros que se ven influidos por la obra.

Por su parte, los criterios considerados por De la Torre (1997) son:

- *Ser una actividad intrínsecamente humana*. La creatividad es un potencial humano que se aprecia en la capacidad de responder a situaciones o estímulos imprevistos, en la capacidad de sorpresa, de automotivación y en la autonomía que le permite trascender a lo aprendido.
- *Posee direccionalidad e intencionalidad*. Toda obra obedece a un objetivo o fin determinado y posee una intencionalidad que hace de la creatividad un atributo susceptible de dirigirse voluntariamente.
- *Capacidad de transformar el medio*. Aunque el medio participa activamente en la construcción de nuestras configuraciones y estructuras mentales, a través de ellas actuamos en el entorno y lo transformamos. Así, la mente creativa es capaz de transformar la información de acuerdo a la concepción personal yendo más allá de la mera reproducción.

- *Comunicación.* Aunque la comunicación no es un requisito indispensable para que se de la creatividad es, a través de la transmisión de la obra, como ésta logra consumarse y trascender.
- *Originalidad.* Supone que un producto es original, sugerente y sorprendente a diferencia de lo vulgar, habitual y reproductivo.

En esencia estos criterios plantean aspectos en común y que se consideran relevantes en el presente trabajo, ya que la obra creativa supone una reformulación en las ideas dominantes y con ello transforma al medio cultural generando una mayor actividad creadora; con lo que lleva implícita una evidente intencionalidad y dirección para que el proceso tenga lugar, así como la comunicación del producto para que impacte en los otros.

Contando con estos fundamentos, se considera oportuno mencionar algunas definiciones que se han dado sobre creatividad y que retoman alguno(s) de los criterios que se revisaron.

Para Lipman (1991) la creatividad se manifiesta en aquellos que son pensadores independientes, lo que significa “desarrollar su propia integridad como sujetos pensantes” (Op. cit., p. 272) y en ese sentido su producto creativo lo será según genere una reacción en el público. Dicha reacción se refiere a la cantidad (de acuerdo con el tamaño y la amplitud de la audiencia afectada) y la calidad (grado de creatividad promovido en la audiencia). Así mismo, implica transformar lo dado por la cultura en algo diferente.

Por su parte, De la Torre (1997) opina que la creatividad es “la capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas” (p. 60). En su concepción de la creatividad, ésta es vista como un “potencial humano” capaz de activarse en cualquier persona y no como un acto consumado, sino siempre latente para generar más creación y con ello realizar transformaciones personales en el entorno. También agrega que “es un modo de ser y hacer que marca la vida de las personas y de los pueblos. Un país sin innovación, sin creatividad, está

condenado al sometimiento” (Op. cit., p. 63). Es por ello que considera fundamental promover la creatividad desde la juventud para hacer de ésta una forma de vida (por estar presente desde los valores) y así enriquecer la sociedad (De la Torre, 2006).

De acuerdo con Romo (1997) su concepto de creatividad es:

... una forma de pensar que lleva implícita siempre una querencia por algo, sea la música, la poesía o las matemáticas. Que se nutre de un sólido e indeleble amor al trabajo: una motivación intrínseca que sustenta el trabajo extenuador, la perseverancia ante el fracaso, la independencia de juicio y hasta el desprecio a las tentaciones veleidosas del triunfo cuando llega (p. 13).

En esta definición vemos una clara inclinación hacia los aspectos internos del sujeto, siendo un factor clave la motivación intrínseca dirigida a un objetivo específico que hace posible mantener la energía sostenidamente. Además, sugiere un estilo de pensamiento que no se satisface con la solución de problemas, sino que más bien los busca para resolverlos y dar un nuevo punto de vista.

Finalmente, para Csikszentmihalyi (1998) la creatividad “es un proceso por el cual dentro de la cultura resulta modificado un campo simbólico” (p. 23). Aquí este proceso obedece a la interacción de dos elementos, por un lado se desarrolla individualmente, pero concede mayor importancia al contexto sociocultural. Por ello distingue a la *creatividad* de la *persona creativa* al considerar que la primera se refiere a “cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo” (op Cit., p. 47); mientras que la persona creativa es “alguien cuyos pensamientos y actos cambian un campo o establecen un nuevo campo” (op Cit., p. 47) siempre y cuando la novedad que genera sea aceptada por los expertos (el ámbito) en dicho campo.

3.2 Teorías sobre creatividad

En lo que respecta a las teorías de la creatividad, es reciente el tratamiento “objetivo” que se ha hecho del fenómeno multifacético que es la creatividad y son muchos los abordajes desde los que ha sido estudiada; sin embargo, la creatividad no es algo nuevo y ha sido objeto de atención desde la antigüedad. Es más, con la aparición de la neocorteza que permitió que el hombre pudiera realizar funciones mentales superiores, provocó que los individuos transformaran su entorno y con ello alteraran su realidad física, haciendo que la aparición de conductas innovadoras, que iban más allá de los instintos e impulsos, sirvieran a un fin adaptativo que posicionó al hombre como especie por encima de las demás.

En esto vemos que el valor de la creatividad es enorme, por lo que ha sido reconocida a través de las distintas etapas de la historia de la humanidad e incluso, han surgido diversas “teorías implícitas” en el afán de entender el origen de tan preciada cualidad. Veremos a continuación ejemplos de dichas teorías implícitas para pasar, en los apartados posteriores, a la revisión de algunas teorías con sustento objetivo “más firme”, aunque muchas de ellas continúan siendo exploradas.

3.2.1 Teorías implícitas de la creatividad

Comencemos en primer lugar por entender lo que es una teoría implícita.

En el proceso de construcción del aprendizaje que se abordó en el primer capítulo, en el apartado referente al enfoque sociocultural, vimos que cuando un individuo interactúa con otros que pertenecen a una cultura específica, el sujeto internaliza diversos aspectos de dicha cultura; sin embargo, la persona a través de su propio procesamiento de la información e interacción con los otros genera “constructos personales” sobre lo que es la realidad física y social, los cuales posteriormente aporta a la cultura al comunicarlos.

De esta forma los constructos personales o teorías implícitas que surgen de la necesidad de entender, predecir y controlar el mundo “son fundamentalmente de naturaleza social, ya que así es nuestra realidad [en donde] lo social impregna hasta la construcción de la realidad física” (Romo, 1997, p. 17). Es así que las teorías implícitas fungen de mediadores en nuestra comprensión del mundo social al ofrecernos una explicación de los “comportamientos propios y ajenos, establecer predicciones y marcar pautas a nuestra conducta social” (Op cit., p. 17).

Y la creatividad, en tanto ha sido ampliamente valorada, no está exenta de intentos por entenderla a través de estas teorías implícitas, incurriendo en las limitaciones y sesgos que su naturaleza imponen. En este sentido las limitaciones se refieren, en primer lugar, al hecho de tratarse de teorías que, como comenta Romo (1997), están sujetas a sesgos preceptuales de hechos y relaciones. En segundo lugar, tenemos que al ser implícitas están cargadas de prejuicios, errores de atribución y de la imposibilidad para acceder al contenido teórico que la sustenta, por lo que es difícil obtener datos objetivos.

Aunque estas teorías fueron la fuente de muchos mitos al respecto de la creatividad, como veremos a continuación, vale rescatar que algunas de las teorías psicológicas (como el psicoanálisis) retoman ciertos aspectos que posteriormente sirvieron para explicar su visión de la creatividad. De ahí la importancia de hacer una revisión de las principales teorías implícitas de la creatividad.

a) Teoría del trastorno psicológico

Se ha considerado a los artistas como ejemplo de personas creativas por excelencia y con motivo de sus atributos creativos se han asociado a ellos rasgos de personalidad (como la tristeza, melancolía, contemplación, etc.) que han contribuido a la concepción del artista como alienado. Se piensa que fue en el Renacimiento cuando surgió esta idea, tal como comenta Wittkower (1963; en Romo, 1997, p. 21):

Los filósofos descubrieron que los artistas emancipados de su tiempo mostraban las características del temperamento saturnino: contemplativos, meditabundos, recelosos, solitarios, creativos. En aquel crítico momento histórico nació la nueva imagen del artista alienado.

Posteriormente esta atribución tuvo otros momentos de resurgimiento como en el Romanticismo, en donde obtuvo fundamentaciones pseudocientíficas de autores como Lombroso (1882; en Romo, 1997) quien consideraba a la genialidad como otra manifestación o tipo de locura.

Con el Psicoanálisis vino otra etapa en esta concepción, pues en el estudio sobre Leonardo Da Vinci, Freud enfatizó el papel del inconsciente y de los conflictos internos, como la materia prima de la producción artística a través de la sublimación, un mecanismo defensivo. Es por ello que desde este enfoque la neurosis es un requisito indispensable para la creación.

En contraste con esta postura Kris (en Romo, 1997) propuso el concepto de “regresión al servicio del yo”, que implica una “proximidad al inconsciente, a los procesos primarios pero, bajo el control de la conciencia, al servicio del yo para dar lugar a la obra original y valiosa” (Op cit., p. 22).

b) Teoría de la búsqueda de sí mismo

De acuerdo con este enfoque la creación artística es el resultado de la personalidad del artista, es decir, la obra es un camino para conocer al autor y es frecuente encontrar relaciones de reciprocidad entre el carácter del artista y su producción artística.

Al igual que la teoría anterior, ésta se desarrolló desde el Renacimiento; sin embargo, el artista se ve envuelto de atributos intelectuales misantrópicos, con tendencias a la reflexión y al ensimismamiento por lo cual busca la soledad y el aislamiento para profundizar en sí mismo.

c) Teoría de la expresión emocional

Desde esta postura el arte es visto como un medio catártico a través del cual el artista logra manifestar sus emociones más profundas e intensas. Para ello hay una búsqueda de diversas experiencias que evoquen los estados emocionales más propicios sin importar incurrir en drogas, aislamiento, misticismo, placer sexual, etc.

d) Teoría de la comunicación

Aquí lo que se persigue con las obras artísticas es comunicar emociones, más que usar dichas obras como un medio para expresarlas, es decir, se busca evocar en el espectador la ternura, la pasión, el fervor religioso, etc., con lo que el artista pasa a ser un vehículo. Es por ello que los gobiernos o las religiones se han servido de la pintura, por ejemplo, para impactar en las emociones de quienes contemplan las obras y así transmitir algún mensaje.

e) Teoría de las dotes especiales innatas

Según este planteamiento el artista posee dotes creadoras de carácter innato que el vulgo jamás poseerá. De esta forma pasa a ser “un <<elegido>> cuyo virtuosismo se sustenta en un conocimiento innato mucho más profundo de la naturaleza y unas dotes técnicas inalcanzables para los demás mortales” (Romo, 1997, p. 24).

Nada más falaz cuando ahora se sabe que la capacidad creadora puede estar presente en cualquier persona que esté dispuesta a dedicarse plenamente, a esforzarse sostenidamente durante mucho tiempo (años incluso) en una área del conocimiento específica, a mantener una motivación principalmente intrínseca y a estar prevenido ante cualquier evento que, aunque fortuito, no pase inadvertido gracias a su preparación. Sin embargo, es lamentable que al ubicar a la creatividad en el inconsciente, de difícil acceso, haya sido la misma psicología la que ha contribuido a “delinear la personalidad genérica y el carácter de los artistas

modernos (...) Es una mezcla de mito y realidad, de conjeturas y observaciones, de ficción y experiencia lo que definió, y aún define, la imagen del artista” (Romo, 1997, p. 25).

3.2.2 Teorías psicológicas de la creatividad

Pasemos ahora a la revisión de algunos enfoques teóricos, de orden psicológico, que se han ocupado en cierta forma de la creatividad y observaremos cómo en algunos de ellos aún se aprecia la influencia de las teorías implícitas (principalmente de las teorías: del trastorno psicológico, de la búsqueda de sí mismo y de la expresión emocional).

a) Psicoanálisis

Con el psicoanálisis freudiano se concibe a la creatividad como un mecanismo para sublimar los conflictos afectivos de origen inconsciente. Sin embargo, nuevas aproximaciones como la de Fiorini (1995) van más allá del requisito neurótico para la creación y la postulan como una alternativa terapéutica.

Desde esta visión, se plantea la existencia de un “psiquismo creador” que actúe como un sistema que permita trascender el sistema o psiquismo neurótico (capturado en mundos imaginarios y en el narcisismo), en donde “la activación de un sistema creador en el psiquismo será la que trabaje en el terreno de aquellas capturas, movilice sus objetos arcaicos y los haga entrar en nuevas tramas de sentido” (Fiorini, 1995, p. 20).

Así mismo se ha cambiado el énfasis de trabajos que en antaño se centraban en las biografías de los artistas, para retomar el impulso creador en sí, dotado de un sentido mucho más profundo: “Cuando se pierde la experiencia creadora, desaparece el sentimiento de una vida real y significativa” (Winnicott; en Fiorini, 1995, p. 24).

Y es que desde esta perspectiva crear implica hacer fecundas las tensiones y contradicciones psíquicas al transgredir las formas conocidas y buscar un “caos de posibilidades”. Esto significa por un lado vivir la ansiedad y el placer que supone el ir más allá de los límites de lo dado y, por el otro, incitar un caos que contenga diversas alternativas para la creación, en donde la persona se enfrente a la angustia ante la posibilidad de que la “desorganización propia del caos creador no de lugar a nuevas reorganizaciones” (Fiorini, 1995, p. 31) y se torne imposible crear.

Finalmente, el proceso creador supone que quien trabajó en el objeto de la creación se aleje y viva el duelo del desprendimiento de su obra para dejar fluir la “pulsión creadora” y dar lugar a otro proceso creador, pues como observa Fiorini (1995, p. 34): “ese objeto que se transformó en posible, en otro ciclo será un nuevo objeto de lo dado, que habrá que trascender en su límites para pasar a un nuevo proceso creador”.

b) Conductismo

La postura conductista por su parte “simplifica” el proceso creador al suponer que su manifestación se da a través de asociaciones o conexiones cada vez más lejanas y sofisticadas entre los conceptos (Maltzman, 1960; en Romo, 1997).

Esto sugiere una participación mínima de factores innatos en el desarrollo de alguna habilidad en la que se pueda alcanzar el nivel de genio o creador y, en su lugar, se apoya la idea de que es necesaria (pero no suficiente) una gran cantidad de tiempo para ser experto en un dominio determinado (Anderson, 2001).

Otro de los factores implicados en el desempeño “excepcional” o “genial” en una área específica se relaciona con el alto desempeño de la memoria, que permite reconocer algunas pautas de un problema dado y responder a ellas mediante un gran repertorio de reglas acuñadas durante un esfuerzo constante en el dominio (Anderson, 2001).

Es por ello que, en resumen, la creación ocurre gracias a la diversidad de asociaciones que se pueden dar al poner en práctica las reglas o conocimientos previos que se han adquirido a través de una continua dedicación, siendo éste último un aspecto fundamental y relevante para este enfoque.

c) Humanismo

Para el humanismo la capacidad creadora obedece a la tendencia natural hacia la autorrealización, en donde el individuo es libre de elegir y responsable de sus decisiones y actos. Por esta razón, al hacer esta elección se corre el riesgo de estancarse en la inautenticidad o, de descubrir su ser auténtico al ser capaz de desarrollar sus propias potencialidades, “crearse” a sí mismo y enfrentarse a la posibilidad latente entre “ser” y “no ser” (Durkin; en Cappon, 1978).

Como vemos, esta autorrealización o capacidad de ser creativo, de la cual es responsable cada individuo, supone “una forma especial de estar en el mundo [...], una forma especial de carácter donde se conjugan, en un difícil equilibrio, la autoafirmación con el altruismo, el instinto con la razón, el placer con el deber, en una personalidad liberada, abierta a la experiencia, segura de sí misma y feliz” (Romo, 1997, p. 72).

d) Cognoscitivismo

La creatividad desde un marco cognitivista tradicional se entiende como “un conjunto de mecanismos cognoscitivos, aptitudes o habilidades para resolver problemas, coincidentes, en parte, con el pensamiento divergente” (De la Torre, 1997, p. 66), pero esta concepción ha ido más allá del mero procesamiento cognitivo al integrar a la comprensión de los procesos creativos cuestiones como la motivación, emoción e influencia social, ente otros.

Es por ello que posturas como la de Csikszentmihalyi o Gardner promueven la idea de que la persona es creativa en potencia y no lo es por poseer características de personalidad innatas. Además, esta persona cuenta con talentos, ambiciones y dificultades personales que se manifiestan en un ámbito pre – existente, cuyo desempeño y calidad de sus obras es juzgado por personas o instituciones (un ámbito) con reconocimiento en dicho campo (Csikszentmihalyi, 1996; Gardner, 2001).

En estas nuevas concepciones cognitivistas no se niega la importancia de las personas que por sus procesos internos (cognitivos o emocionales) logran realizar una creación de diversa índole; sin embargo, se da un mayor reconocimiento, que en antaño, a la participación social en el proceso creativo. Por ejemplo, Gardner señala que “el concepto de campo subraya el hecho de que la creatividad depende, en última instancia, del dictamen de la comunidad” (Gardner, 2001, p. 128).

e) Sociocognoscitivismo

Si bien la mayoría de los enfoques psicológicos previos vislumbran la noción de que son importantes los procesos internos y la influencia del ambiente para la creatividad (ya sea que enfatizaran en uno u otro elemento) es, en el paradigma sociocognoscitivista, en donde además se presta atención a la interacción persona – medio.

Ya Vigotsky (2001) había dado cuenta de que el proceso creativo a primera vista parecía provenir del interior del individuo, pero que en realidad la influencia del medio externo es determinante del grado de creatividad que la persona es capaz de manifestar, pues “si la vida que le rodea no le plantea al hombre tareas, si sus reacciones naturales y heredadas le equilibran plenamente con el mundo en que vive, entonces no habría base alguna para el surgimiento de la acción creadora” (Op cit., p 35).

Además, señala que el nivel creativo está supeditado al grado de desarrollo que la cultura haya alcanzado previamente y concluye que “la obra creadora constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma estará apoyada en las precedentes” (Vigotsky, 2001, p. 37). Aquí se observa el valor del entorno físico y social así como su interacción para generar un producto creativo.

Estos elementos del proceso creativo son abordados por Saturnino de la Torre (1997) en un planteamiento que retoma tres dimensiones o fases de la creatividad: persona – producto (capacidad de tener ideas propias y comunicarlas), proceso (transformación del medio o de la información dada por la cultura) e interacción persona – medio (interacción entre factores intrínsecos - como las aptitudes, intereses o motivaciones- y extrínsecos -que incluyen las condiciones del ambiente (que constituyen el clima)⁵ y situacionales, influencias socioculturales, familiares y escolares, etc.-). De esta forma, tanto nuestra capacidad cognoscitiva como creativa se construyen a través de dicha interacción con el medio el cual a su vez es modificado.

Es así como:

“El contenido de nuestro pensamiento es reflejo de nuestro contexto cultural y social: Al mismo tiempo, la reconstrucción cognitiva del mundo que nos rodea interviene en nuestras acciones y, al ser así, modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural... Dicha socialización no sólo forma el contenido de nuestro pensamiento sino que además influye en nuestra manera de pensar sobre la cognición” (Lundgren, 1992; en De la Torre, 1997, p. 73).

3.3 La personalidad creadora

Como hemos visto, la creatividad es la propiedad de un sistema complejo cuyos elementos (la persona, el ambiente, la cultura, el momento histórico, etc.) no

⁵ Por considerarse sumamente importante, el clima será retomado más adelante en el apartado sobre las características de una enseñanza creativa.

son capaces de explicarla por sí mismos, pero en lo que se refiere a la persona, es importante comentar que no es algo que esté en ella como una parte de sí o como una cualidad innata, sino que “es la proyección de la persona entera con sus tendencias, inclinaciones, tensiones, temores, creencias, expectativas y toda la carga emocional en ella contenida” (De la Torre, 1997, p. 107); así como la expresión de circunstancias propicias para su aparición, pero al ser un proceso de la personalidad, se han identificado rasgos de la misma que pueden favorecer (aunque no necesariamente) su manifestación.

Con ello, no estamos diciendo que exista un perfil específico de la personalidad creadora, sino que tales rasgos confluyen en un mismo individuo en una proporción mayor que en los demás, es decir, se trata de tendencias de pensamiento y acción que en la mayoría de las personas no se dan juntas (Csikszentmihalyi, 1996).

Es así como Saturnino de la Torre (1997) considera que la personalidad creadora implica: sensibilidad a los problemas, deficiencias, fallos y mejoras; autonomía e independencia de criterio; buena imagen de sí mismos (conciencia de sí mismos, de quiénes son, qué quieren y hasta dónde pueden llegar); alto nivel de aspiraciones y exigencias; empeño y constancia en el trabajo; a lo que le suma otros rasgos destacados como: imaginación, intuición, originalidad, sensibilidad, independencia, iniciativa, inteligencia, preparación, ingenio, tenacidad, curiosidad, abstracción, apertura a la experiencia, adaptabilidad a lo nuevo, sentido del humor, agilidad asociativa, variabilidad de ideas, idealismo, dominancia, autosuficiencia, reserva, sencillez, seguridad y despreocupación de las normas sociales.

Csikszentmihalyi (1996) agrega a lo anterior la influencia de la *predisposición genética*, que no considera un componente necesario pero que sí aporta ventajas para la manifestación de la creatividad; en donde resulta igualmente importante el *acceso a un ámbito*. Además, establece una serie de rasgos que se encuentran “potencialmente presentes en el repertorio humano, pero que habitualmente se atrofian porque pensamos que uno de los dos polos es

<<bueno>>, mientras que el otro extremo es <<malo>>” (Csikszentmihalyi, 1996, p. 80).

Es así como propuso diez pares de rasgos que poseen a menudo los individuos creativos, y que son aparentemente antitéticos, al tiempo de que se integran en una tensión dialéctica, los cuales son:

1. Presencia de momentos de una gran cantidad de energía física y momentos de reposo y silencio.
2. Tendencia a ser vivos e ingenuos al mismo tiempo.
3. Poseen un carácter lúdico y disciplinado, responsable e “irresponsable”.
4. Alternancia entre la imaginación y la fantasía y un arraigado sentido de la realidad.
5. Tendencias opuestas en el continuo extraversión e introversión.
6. Son humildes y orgullosos.
7. Libertad de estereotipos de género y predisposición a la androginia psicológica (capacidad de una persona para ser al mismo tiempo agresiva y protectora, sensible y rígida, dominante y sumisa, sea cual sea su género).
8. Son rebeldes e independientes, así como tradicionalistas en cierta medida (pues es imposible ser creativo sin haber interiorizado primero un campo de la cultura).
9. Sienten gran pasión por su trabajo, aunque también pueden ser sumamente objetivos con respecto a él.
10. Están expuestos al sufrimiento y dolor (ante la apertura y sensibilidad que manifiestan) y al mismo tiempo, a una gran cantidad de placer.

Como se puede ver, las personas comunes poseen uno o más de los rasgos anteriores; sin embargo, es sumamente difícil comprometerse a asumir dichas posturas aparentemente contrapuestas y vivir en congruencia con ellas (con todo lo que ello implica). Por lo que los *genios creadores* (que tienen cualidades excepcionales para la creación) y las *personas creadoras* (aquellos que han mostrado su creatividad en realizaciones de valor) se consideran poco comunes, y la mayoría se relega, cuando mucho, al plano de *personas creativas*

(que tienen un potencial creativo no explotado plenamente) que, si se atrevieran, lograrían enriquecer su vida y su entorno.

3.4 Concepto de “creatividad emocional”

Ahora que hemos estudiado sobre la creatividad y previamente sobre la inteligencia emocional, estamos en posición de formular el concepto de “creatividad emocional” que sustenta el presente trabajo.

Es así como entendemos por creatividad emocional: a aquella habilidad de un individuo para *reflexionar sobre los propios sentimientos y reacciones emocionales*, que lo llevarán a la *reformulación* o replanteamiento de tales sentimientos y con ello de sus reacciones, para que sea capaz de ofrecer *nuevas gamas de expresión emocional* (que incluyen tanto estrategias de afrontamiento como actividades concretas) que sean *más adecuadas* (conforme al contexto, duración e intensidad) y con ello, *motive a otros* para modificar las propias (Averill, 1999; Ivcevic, Brackett y Mayer, 2007).

Esto implica por un lado, potenciar las diversas dimensiones de la inteligencia emocional, en especial la autoconciencia emocional, que desde esta perspectiva, es la base y elemento mínimo para poner en marcha la creatividad emocional. Todo ello supone una preparación (en el reconocimiento e interpretación de las propias emociones así como de las ajenas), la cual es indispensable para lograr cualquier manifestación creativa. Además de que conlleva, por otro lado, un enfrentamiento ante los propios conflictos e inadecuaciones en el repertorio emocional, así como también ante los que enfrenta en el entorno social al que pertenece.

Como se observa, la creatividad emocional posee diversos atributos propios de la creatividad tales como: el ser un *potencial humano* susceptible de activarse en cualquiera, por lo que no es algo dado, sino que requiere ser promovido; se aprecia en la capacidad de responder a situaciones o estímulos emocionales imprevistos así como en la capacidad de sorpresa, de *automotivación*, en la

autonomía que permite ir más allá de lo aprendido (en este caso, para trascender a las formas inadecuadas en el reconocimiento y manejo de las emociones); promueve el libre pensamiento y evita el sometimiento que abarca ámbitos tan diversos que van desde los trastornos psicológicos (en el ámbito individual) hasta problemas sociales como la violencia y las conductas antisociales (sin olvidar que tanto éstos como los trastornos psicológicos son multicausados). Es por ello que su poder se ve aumentado porque esta reformulación no sólo impacta en el individuo mismo, sino que también influye en los otros a través de la interacción.

Así mismo, se han contemplado cuatro criterios como indispensables para que se considere como una forma de creatividad, y que se han encontrado tanto teórica como empíricamente (Averill, 1999):

- *Preparación*: Conocimiento y aprendizaje de las propias emociones y de las de los otros (que en este trabajo se refieren a los diversos elementos de la inteligencia emocional que se mencionaron anteriormente).
- *Novedad*: Que se trate de una respuesta novedosa en comparación a una conducta pasada que haya presentado un mismo individuo o, puede ser novedosa, si se tiene en cuenta la conducta típica de la sociedad como un todo. Se trata de la modificación de una “emoción estándar” para hacer frente, de la mejor manera, a las necesidades del individuo y del grupo; sin embargo, se debe tener presente que no todas las conductas novedosas son creativas, pues algunas veces caen en lo excéntrico o en lo patológico, por lo que resultan necesarios los otros dos criterios (efectividad y autenticidad).
- *Efectividad*: La respuesta debe implicar un beneficio potencial para el individuo o el grupo. En este sentido, las emociones suponen una forma para lidiar con los problemas al motivar conductas, por ejemplo, de escape (a través del miedo) o de reacción ante la injusticia (por medio de la ira o el enojo). Así, incluso aquellas emociones que parecieran no tener algún propósito (como la felicidad) pueden ser expresadas de forma apropiada o

inapropiada. De ahí que la efectividad se refiere a una adecuada aplicación de una emoción ya existente, encontrada en la cultura.

- *Autenticidad*: Conlleva la propia aportación del individuo y expresión de su “ser” al manifestar sus propios valores y creencias acerca del mundo, de lo pre – establecido y suponiendo una reformulación de los mismos (en este caso, una reformulación de las emociones).

Como se aprecia, la creatividad emocional involucra en mayor grado la habilidad para divergir de las respuestas emocionales comunes y generar una reacción emocional novedosa (a diferencia de la inteligencia emocional que requiere en cierta medida de la habilidad analítica para converger en la mejor respuesta ante un problema emocional, independientemente de que ambas – creatividad emocional e inteligencia emocional- combinan emociones e intelecto de formas que pueden ser benéficas para el individuo) (Ivcevic, Brackett y Mayer, 2007)

De esta forma, al revisar cada uno de los elementos del concepto de creatividad emocional tenemos que: ya que implica una reflexión sobre los propios sentimientos y reacciones emocionales, esto significa que se va más allá de la conciencia de las emociones que se experimentan, pues se añade una comprensión del sentido de estas emociones y en consecuencia las reacciones emocionales se llevan al plano de la crítica, entendiéndose que ya no se admite una reacción automática e inadecuada, sino que se buscará entonces desarrollar un nuevo repertorio más adecuado en función de los términos que ya se han comentado (contexto, intensidad, duración, novedad, efectividad y autenticidad).

Si bien esto suena fácil desde el punto de vista conceptual, en la práctica requiere un gran esfuerzo de parte del individuo, pues supone ir en contra de lo que para él ya está establecido; aunque en resumidas cuentas, como comenta De la Torre (1997), se trata de un “ser” y “hacer” tanto individual como colectivo que fomenta el libre pensamiento y el ejercicio de la libertad en general.

3.5 Implicaciones del fomento de la creatividad en la educación: Creatividad en general y creatividad emocional en educación primaria

Se sabe que la motivación intrínseca y las emociones son de vital trascendencia para todo aquello que queramos realizar y dominar, incluyendo el aprendizaje. Es por ello que “deberíamos utilizar los estados positivos de los niños para incitarlos a aprender en los campos donde ellos puedan desarrollar sus capacidades” (Gardner, en Goleman, 1995, p. 121) y con ello promover un desarrollo de la “creatividad emocional” al servicio de la creatividad como forma de vida, pues como bien comenta Goleman (1995, p. 122):

Controlar el impulso y postergar la gratificación, regular nuestros estados de ánimo para que faciliten el pensamiento en lugar de impedirlo, motivarnos para persistir y seguir intentándolo a pesar de los contratiempos, o encontrar maneras de alcanzar el estado de flujo y así desempeñarnos más eficazmente, todo esto demuestra el poder de la emoción para guiar el esfuerzo efectivo.

Así como éstos, otros beneficios del fomento de la creatividad han sido comentados previamente por Csikszentmihalyi (1998) y se refieren a que “los resultados de la creatividad enriquecen la cultura y, de ese modo, mejora indirectamente la calidad de nuestras vidas [...principalmente al] aprender cómo hacerlas más interesantes y productivas [...También interviene en la solución de problemas, pues] sólo se resuelven cuando dedicamos gran cantidad de atención a ellos y de una manera creativa” (pp. 25 – 26).

Ahora bien, en lo que respecta a la creatividad emocional en específico, se ha encontrado que “las personas emocionalmente creativas tienden a confiar en sus propias habilidades [...] y a no intimidarse por la costumbre o la autoridad” (Averill, 1999, p. 367). Esto significa que promover la creatividad emocional en los niños fomentará en ellos una percepción más positiva de lo que son capaces de realizar, disminuyendo con ello, la influencia de los mensajes negativos que

algunos reciben de ciertos profesores e incluso de sus propios padres u otros medios. También posibilitará una actitud más crítica que probablemente trascenderá la relación intra e inter – personal emocionalmente hablando, ya que también se ha encontrado que la creatividad emocional se relaciona fuertemente con la creatividad en general y más aún en actividades que implican la expresión de emociones (Gutbezahl y Averill, 1996, en Ivcevic, Brackett y Mayer, 2007), la cual es fundamental para el proceso de enseñanza – aprendizaje (por ejemplo, en las relaciones interpersonales que se generan, en la resolución de conflictos, al replantearse de una forma más positiva las emociones ante el aprendizaje, etc.).

Otro argumento a favor del fomento de la creatividad emocional proviene de las evidencias que afirman que “cuando se enfrenta una situación estresante, las personas emocionalmente creativas utilizan diversas estrategias de afrontamiento [...] tendiendo a preferir aquellas que enfatizan el auto – control [...], la planeación en la solución de problemas [...], la búsqueda de apoyo social [...] y una re – evaluación positiva” (Averill, 1999, p. 367). Por lo que además de favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje y el ambiente escolar, también se influye en el entorno social extra – escolar. Ya que (en palabras de Averill) la creatividad emocional admite distintos grados y tipos:

En un nivel más bajo, la creatividad emocional implica la aplicación efectiva de una emoción ya existente y encontrada en la cultura; en un nivel más complejo, conlleva la modificación (“sculpting”) de una emoción estándar para hacer frente, de la mejor manera, a las necesidades del individuo o del grupo; y en un nivel más alto, involucra el desarrollo de una nueva forma de emoción, basada en el cambio en las creencias y reglas en el que esas emociones son constituidas (Averill, 1999, p. 334).

Así, vemos que la educación es uno de los agentes con más poder para generar los cambios que se necesitan y, finalmente, lograr los resultados y beneficios que ya se han comentado; sin embargo, para que este proceso de inicio, es necesario que la escuela como institución y la práctica educativa actúen

en concordancia. Esto requiere que quienes intervienen y participan en este sistema estén convencidos, de inicio, en las bondades que tanto el incluir la emocionalidad así como la creatividad traerían a la sociedad en conjunto (más que verlos como enemigos del estatus quo), y por otro lado, se atrevan a llevarlos a la práctica, asumiendo por supuesto la responsabilidad que esto conlleva.

Por esta razón se hace necesaria una revisión de la educación primaria en México, para apreciar si ésta responde o no a las exigencias que impone el cambio que ya se vislumbra y que es inevitable.

3.6 Inserción de la creatividad y la creatividad emocional en el marco actual de la educación primaria en México

Comenzaremos este último apartado con una cita de Carl Friedrich quien señala, al respecto de la educación, que:

[...] cada orden político educa al individuo para la participación en la comunidad arraigando en sus sentimientos y pensamientos los valores que se han realizado en este orden o los que quedan por realizar; en otros términos, plantando y enraizando estos valores en el alma joven (Friedrich, 1996, p. 116).

Así, estos pensamientos y valores a los que alude Friedrich son aquellos que como sociedad se consideran relevantes para promover el desarrollo de la misma y preservar, en cierta medida, su identidad. Es por ello que la educación es el medio por excelencia a través del cual se busca la transmisión de los contenidos educativos que deben involucrar conceptos y sistemas conceptuales (el saber), procedimientos (el hacer) y actitudes y valores (el ser) que se reflejen en la convivencia armónica con los otros y que estén “presentes en todo el proceso formativo, [es decir], desde la educación infantil a la formación continuada” (De la Torre, 1997, p. 144).

En este sentido, si lo que se busca es el desarrollo integral de la sociedad, y si se considera que para lograrlo la creatividad influye en gran medida (como se vio anteriormente), esto hace indispensable incluirla dentro de los planes y programas de estudio; y más aún, es fundamental que las autoridades docentes, profesores y padres de familia tomen conciencia de su importancia, desarrollen las actitudes y valores que fomenten su implementación, re – estructuren los planes de estudio y actúen en congruencia. De lo contrario, las reformas que se planteen respecto a la creatividad pueden:

[...] desviarse de los valores con arraigo social, caer en la utopía por adelantarse excesivamente al propio tiempo, limitarse a cambios aparentes o de lenguaje sin que se produzcan cambios personales ni institucionales (De la Torre, 1997, p. 133).

De esta forma, para que la creatividad (que incluye la creatividad emocional) se manifieste tanto en el desempeño profesional como en la vida cotidiana de las personas, ésta debe tomarse en cuenta en el diseño curricular, ya que “cuando estos conocimientos se adquieren durante la escolaridad resulta mucho más fácil continuar utilizándolos posteriormente” (De la Torre, 1997, p. 145).

Ahora bien, si echamos un vistazo al Plan y programas de estudio de educación básica primaria (SEP, 1993, p. 13), se plantea en sus objetivos generales que los niños:

1º Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2º Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la

preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3º Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4º Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y el disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Lo anterior, aunque deseable, generalmente no se logra por completo puesto que el programa de estudios establece unos objetivos que en la práctica educativa diaria no siempre se toman en cuenta, es decir, “para la escuela de tipo ecléctico (tradicional), el ‘buen alumno’ es aquel que no se mueve, no habla, conmemora, admira, venera, imita, memoriza, repite, recopila, obedece, acepta, etc.” (Esquivias, 1997, p. 41) y desgraciadamente, este es el tipo de instrucción que prevalece en nuestro país, por lo que hay una incongruencia entre el programa y la práctica educativa que a todas luces suprime el desarrollo de la creatividad de los alumnos. Siendo que son “el ambiente de libertad y respeto hacia las capacidades e intereses de los alumnos, así como el ambiente democrático y cooperativo que [deben regir] las actividades académicas en el aula, [los] factores que favorecen el desarrollo de la creatividad” (Esquivias y Muriá, 2001, p. 12).

Así, aunque en general se aprecian aspectos positivos en el Plan y programas de estudio de educación básica primaria (1993) tales como:

- El no esperar que las acciones aisladas (como poner por escrito los objetivos y lineamientos guía) tengan resultados sustentables si dichas acciones no están articuladas con una política general.
- El promover un pensamiento reflexivo y crítico (además de la adquisición de algunas estrategias básicas) que lleven a la resolución de problemas

cuyo origen (inicialmente) se basa en las condiciones que rodean a los niños así como en los conocimientos que ya poseen.

- Hay una búsqueda por relacionar los contenidos de cada asignatura con el resto, de tal forma, que los contenidos de las materias no se vean como aislados e inconexos.
- Se intenta fomentar la creatividad en algunas materias, al menos teóricamente (pues en la práctica esto puede ser distinto).
- Está presente el intento por integrar los gustos e intereses de los niños a través de las actividades propuestas.
- Se busca hacer del niño un autodidacta capaz de evaluar críticamente su desempeño.
- Se toma en cuenta la importancia del aprendizaje colaborativo, así como el nivel de desarrollo y maduración de los niños para adaptar los contenidos y estrategias de acuerdo con sus necesidades.
- Y se intenta formar en actitudes y valores.

La crítica principal que se hace de este Plan y programas de estudio de 1993, se refiere a que durante la transición entre en el programa anterior y el actual no hubieron intentos satisfactorios por promover el cambio de actitudes y valores (principalmente de los profesores quienes son los que tienen contacto directo con los niños), y el cual es necesario para implementar con éxito dicho plan que se “impuso” sobre los previos esquemas de práctica docente, los que muchas veces son incongruentes con los objetivos previamente planteados.

Esto no significa que no se hubieran desarrollado tácticas para este fin, pues por ejemplo, para el Distrito Federal existe un programa estratégico basado en un mapa de competencias, que además se acompaña de un material con ejemplos prácticos para instrumentar dichas competencias en la práctica docente (Garduño y Guerra, 2004 – 2005); sin embargo, son tantas las variables que intervienen en este proceso, a lo que se suman capacitaciones generalmente ineficientes, falta de interés y sensibilización, carencias humanas y materiales, exceso de trabajo y saturación de actividades que no tienen que ver con la labor docente, entre otros aspectos, por lo que los resultados no fueron los esperados.

Además, entre los conocimientos y habilidades que se consideran básicos destacan “la lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país” (Plan y programas de estudio de educación básica primaria, 1993, pp. 11 - 12), pero no se hace alusión a cuestiones de inteligencia emocional y mucho menos de creatividad emocional.

Aquí cabe aclarar que aunque no es necesaria la existencia de una asignatura como tal, se puede lograr una alfabetización emocional adecuada si se vinculan los sucesos que ocurren cotidianamente y los contenidos de las materias con aspectos emocionales, es decir, las lecturas, dificultades ante algún aprendizaje, riñas, trabajo en equipo, ambiente grupal, entre otras, son materia prima para introducir a los niños en el vocabulario emocional, reconocimiento y manejo creativo de emociones, mejoramiento de las relaciones con los otros, etc. Pues como comenta Goleman:

El punto en común entre todos es el objetivo de elevar el nivel de la aptitud social y emocional de los niños, como parte de su educación regular, no sólo como algo que se enseña correctivamente a aquellos que están flaqueando y ya han sido identificados como “problema”, sino un conjunto de destrezas y preceptos esenciales para cualquier niño (Goleman, 1995, p. 302).

Vale la pena insistir en este aspecto que se relaciona con la distribución del tiempo de trabajo, ya que si “la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral” (Plan y programas de estudio de educación básica primaria, 1993, p. 14) sumando un total de 6 horas semanales, y de ahí el siguiente puesto en la jerarquía lo tiene la enseñanza de las matemáticas (con 5 horas semanales), las ciencias naturales (con 3 horas por semana), historia y geografía (con 1.5 horas semanales por cada una), y educación cívica, artística y

física (con 1 hora semanal por cada una)⁶. Esto reduce las posibilidades de que se consideren otros tipos de aprendizajes (como los relacionados con la emocionalidad que de alguna u otra forma se encuentran dentro del proceso de enseñanza aprendizaje), si no es que se impartan vinculándolos con los contenidos de las asignaturas y con motivo de los sucesos cotidianos (como ya se dijo), ya que como se señala en el Plan y programas de estudio de educación básica primaria (1993, p.13):

[...] es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones.

De ser así las cosas, y dado los deficientes resultados que se han observado mediante diversas evaluaciones del rendimiento escolar, en donde cabe mencionar por ejemplo los resultados obtenidos mediante la prueba ENLACE del 2007, según la cual “el nivel de conocimiento y aprendizaje de los niños de primaria y secundaria en español y matemáticas es “insuficiente y elemental” en casi ocho millones de jóvenes de poco más de 10 millones que evaluó la Secretaría de Educación Pública”⁷. Esto nos hace preguntarnos ¿cuándo habrá disposición y tiempo para la alfabetización emocional? Es evidente que hace falta un cambio de actitud así como una orientación para introducir las reformas que se requieren y para instrumentar la enseñanza – aprendizaje de la creatividad emocional, por lo que a continuación se establecen algunas directrices referentes al proceso didáctico creativo (especialmente enfocado en la creatividad emocional), sus características y algunas estrategias didácticas.

⁶ Esta distribución del tiempo aplica sólo en los grados de tercero a sexto, aunque la distribución para primer y segundo año es semejante, ya que hay algunos cambios en lo que respecta a las materias.

⁷ Información obtenida de la dirección electrónica:
<http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/293476.prueba-enlace-revela-rezago-en-espanol-y-mate.html>”.

3.6.1 Características de una enseñanza creativa

En su libro “Creatividad y formación”, Saturnino de la Torre (1997) establece algunos principios que para el presente trabajo se consideran relevantes y fueron utilidad para la creación del Taller de creatividad emocional que aquí se incluye (anexos 2 y 3). Tales principios son los que a continuación aparecen y que se recomienda tomar en cuenta si se pretende introducir una enseñanza creativa:

- *Es de naturaleza flexible y adaptativa* porque incorpora las condiciones contextuales, así como las limitaciones y capacidades de los sujetos al momento de organizar la acción.
- Hay un *predominio de las metodologías indirectas* en las cuales los alumnos participan activamente en la construcción del propio conocimiento a través de situaciones de aprendizaje (tales como materiales textuales o gráficos, observaciones directas de la realidad, colaboración con los compañeros, etc.). Al respecto Lipman comenta: “tú no puedes enseñarme a pensar por mí mismo, pero sí puedes crear un ambiente en el que yo pueda captar cómo enseñarme a mí mismo a pensar por mí mismo” (Lipman, 1991, p. 341).
- Está *orientada al desarrollo de capacidades y habilidades cognoscitivas* (que contribuyen al crecimiento del potencial creativo), así como también a la promoción de las capacidades y habilidades emocionales, pues como De la Torre comenta:

Ni el formador de formadores, ni el profesor respecto de sus alumnos, producirán cambios importantes si no pasan de la información a la reflexión, aplicación e implicación. No es la mera información la que genera cambios en las personas, sino la aplicación y la implicación afectivas (p. 140).

- *Es imaginativa y motivante* al incluir situaciones inusuales, sorprendentes y motivantes que pueden ser creadas por el propio profesor con el fin de acabar con la rutina y el aburrimiento.
- *Favorece la relación entre el docente y discente* al considerar que la estimulación de la creatividad es consecuencia de una relación de confianza mutua, comprensión y ambiente positivo que al mismo tiempo fomenta la implicación del alumno en su propio aprendizaje.
- *Atiende a los procesos sin descuidar los resultados* ya que también es importante prestar atención a los aprendizajes y sucesos que se dan fuera de lo planeado pero no por ello menos valiosos.

Csikszentmihalyi (1996) agrega que *el clima*, entendido como la suma de factores externos o condiciones contextuales (tales como las conductas, actitudes y sentimientos), es una pieza clave para potenciar la creatividad, por lo que considera que éste debe tener las siguientes características:

- Prevalencia de aceptación, respeto y confianza (entorno emocional favorable).
- Alienta la soledad y el gregarismo.
- Aporta oportunidades para reflexionar e incubar ideas.
- Es flexible respecto a los papeles por razón de género.
- Promueve una iniciación temprana.
- Brinda la oportunidad de dedicarse a un campo particular (permitiendo desarrollar el potencial heredado), pero es sensible al interés espontáneo del individuo, ofreciendo apoyo en su dedicación.
- Procura que exista una gran variedad de información (y se facilite su acceso a ella), evitando una especialización estrecha.
- Tiene expectativas de un rendimiento alto (sin que éstas sean excesivas e irreales, de tal forma que obturen la creatividad).

- Cuenta con los recursos materiales e intelectuales necesarios (teniendo en cuenta que puede complementarse con una cierta dosis de dureza y dificultad para incidir positivamente en la motivación).
- Reconoce las aportaciones del individuo (aún si se trata de errores, éstos se llevan a un análisis constructivo).
- Alimenta las esperanzas del individuo de que podrá utilizar sus destrezas en una profesión productiva y al mismo tiempo, ofrece oportunidades reales de actuar en el campo.
- Así como aporta una cierta dosis de motivación extrínseca.

Dabdoub (2008) articula lo anterior en nueve dimensiones de un clima propicio para la creatividad, que son las siguientes:

1. **Desafío y compromiso.** Implica todas aquellas situaciones desafiantes que estimulan al individuo a involucrarse tanto en las actividades cotidianas, como en las metas a largo plazo.
2. **Libertad.** Grado en el que una persona es capaz de tomar decisiones y actuar de manera independiente, lo que favorece la motivación y ofrece oportunidades para poner a prueba las propias competencias y habilidades.
3. **Confianza y apertura.** Estas características promueven sentimientos de seguridad emocional, que a su vez facilitan la libre expresión de ideas y la participación activa.
4. **Tiempo para idear.** Es el tiempo empleado para producir nuevas ideas y realizar análisis y reflexiones al respecto.
5. **Juego y sentido del humor.** Cuando prevalece un ambiente relajado y emocionalmente permisivo, las personas tienden a divertirse y disfrutar las actividades realizadas. Además, “la creatividad y el sentido del humor están muy ligados, pues representan la oportunidad de jugar con las ideas y

encontrar soluciones insólitas entre ideas aparentemente dispares” (Dabdoub, 2008, p. 55).

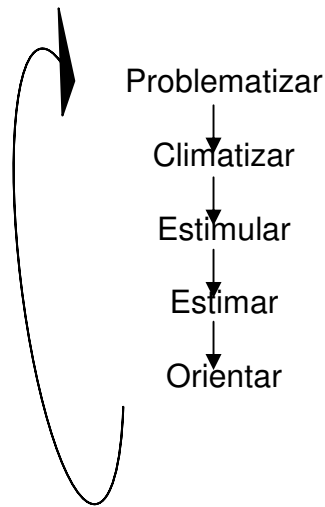
6. **Conflicto.** Son todas aquellas tensiones y conflictos personales y emocionales que se originan en el grupo de manera normal (dada la diversidad de ideas y personalidades), pero que se debe manejar de manera constructiva. Así, para que el conflicto sea favorable para la creatividad, éste debe permanecer en un nivel bajo.
7. **Apoyo a las ideas.** Se refiere a una recepción constructiva de las ideas, es decir, que ante las nuevas ideas se tienda a una escucha sensible y atenta, en donde las críticas enfatizan las fortalezas y/o se proponga algo para reducir las limitaciones o desventajas encontradas.
8. **Discusión o debate.** Apertura para expresar (de manera asertiva) las divergencias o puntos de vista alternos ante las nuevas ideas y no hacia las personas o sus características.
9. **Toma de riesgos.** Conlleva el “riesgo calculado” de las posibles implicaciones de poner en práctica la creatividad, de tal forma que se busca minimizar el impacto negativo (al adoptar una actitud constructiva ante las equivocaciones) y se promueve la tolerancia ante la incertidumbre y ambigüedad.

Todas estas características de la enseñanza creativa forman parte, a su vez, del proceso didáctico creativo que se explicará a continuación, pero con relación a la creatividad emocional.

3.6.2 El proceso didáctico creativo enfocado en la creatividad emocional

Siguiendo con la propuesta de De la Torre (1997) quien, tomando como referencia las fases del proceso creativo (preparación, incubación, iluminación y

verificación), las trasladó al comportamiento didáctico del profesor surgiendo el proceso didáctico creativo que se presenta en el siguiente esquema:



En donde:

1. *Problematizar*. Implica “despertar en el alumno nuevas interrogantes, inquietudes o cuestiones que antes no se planteaba” (De la Torre, 1997, p. 160). Esto significa que se buscará que el alumno sea conciente de problemas, situaciones a mejorar, insatisfacciones o la necesidad de expresarse, para lo cual se emplearán estrategias que lo lleven a interrogarse, interesarse o inquietarse.
2. *Climatizar*. En esta fase hay un intento por satisfacer las inquietudes planteadas a través de la búsqueda de información. Aquí el profesor ayudará a determinar los aspectos más relevantes o significativos y dejará que el alumno indague por su cuenta, pues el papel docente es el de “[crear] situaciones de aprendizaje, [facilitar los] medios y [promover] un clima de libre comunicación” (De la Torre, 1997, p. 161); mientras que el alumno debe mantenerse alerta para ser sensible a todo aquello que pudiera interesarle.
3. *Estimular*. Esta fase, equivalente a la fase de iluminación, es en donde surgen las ideas nuevas u originales, y la función del profesor es la de

promover la libre expresión y evitar la represión a la que el juicio crítico puede llevar, pues se corre el riesgo de coartar la ideación espontánea. Por ello, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos: “motivar la implicación en el aprendizaje o en la realización de tareas, incitar la comunicación de sus pensamientos y retrasar el juicio crítico sobre las ideas expresadas” (De la Torre, 1997, p. 161).

4. *Estimar*. Implica evaluar, apreciar o valorar lo realizado tomando en cuenta no sólo los errores, sino también los aciertos y aspectos positivos; por lo que requiere apoyo y acercamiento afectivo entre el alumno y el profesor. En este contexto es necesario “considerar, además del ajuste, la novedad, la variedad y la síntesis personal” (De la Torre, 1997, p. 162) para hacer de la estimación una evaluación orientadora y formativa.
5. *Orientar*. Una vez que ha ocurrido la valoración de los resultados, se hace necesario “corregir y reorientar al alumno así como la propia metodología, o por el contrario, la de animar y reforzar las actuaciones precedentes” (De la Torre, 1997, p. 162). Por lo tanto, representa un tiempo de reflexión para dar lugar a nuevas interrogantes, por lo que el proceso puede volver a iniciar.

Así, si aplicamos estas fases al fomento de la creatividad emocional, tenemos en primer lugar que definir los objetivos de la educación emocional, en donde estamos de acuerdo con los planteados por Bisquerra (2000, p. 244) porque son congruentes con los componentes de la inteligencia emocional que son básicos para promover la creatividad emocional:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones [autoconciencia emocional].
- Identificar las emociones de los demás [lectura emocional].

- Desarrollar la habilidad de controlar [manejar] las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Desarrollar una mayor competencia social [que les permita relacionarse mejor con ellos mismos y los demás].
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

De esta forma, se puede llevar a cabo el proceso didáctico creativo si tomamos cada uno de los objetivos anteriores como sucesivos y susceptibles de aplicación de dicho proceso, en donde, para lograr la autoconciencia emocional, por ejemplo, la problematización se introduce con el concepto de emoción y los tipos y clasificación de emociones; para proseguir con interrogantes al respecto (tales como el reconocimiento de sus propias emociones, el papel de las emociones en la vida de cada uno, diferencias entre pensamientos, acciones y emociones, comprensión de sus causas y consecuencias, intensidad de las emociones, lenguaje emocional, expresión no verbal de las emociones, evolución de las emociones, reconocimiento de las emociones en otros, etc.), lo cual equivale a la climatización. El desarrollo del resto de las etapas (estimulación, orientación y nueva problematización) depende del contexto, el proceso creativo personal y de grupo y de las situaciones espontáneas que surjan en el transcurso de todo el proceso.

En lo que respecta al manejo emocional, la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas y el desarrollo de la habilidad para generar emociones positivas, la problematización se refiere, en primer lugar, a cuestionarse sobre la relevancia de un adecuado control y manejo emocional. Posteriormente, durante la climatización y las etapas siguientes, se promoverá que los alumnos busquen y desarrollen estrategias para prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas (como la ira, ansiedad, miedo, tristeza, vergüenza, etc.), fomenten la automotivación emocional y adopten una actitud positiva ante la vida.

En cuanto al desarrollo de una mayor competencia social, ésta puede problematizarse al indagar en los elementos necesarios para mejorar las relaciones intra e inter – individuales; manejando dentro de la climatización temas fundamentales como la comunicación efectiva (escucha activa, comunicación no verbal y elementos de este tipo de comunicación) y afectiva (empatía), habilidades socio – emocionales, estrategias de negociación y de solución de problemas, trabajo en equipo, etc.

Para la adopción de una actitud positiva, se propone comenzar, en la problematización, con el cuestionamiento sobre la importancia de “empoderar”, o sea, de responsabilizar a las personas en diversos aspectos que durante la climatización pueden implicar cuestiones como: la asunción de la libertad, toma de conciencia de las propias decisiones en diversos ámbitos (como el trabajo, la escuela, la familia, los amigos, la salud, el tiempo libre, etc.) y habilidades para la vida enfocados en dichos ámbitos.

Finalmente, en cuanto aprender a fluir, se puede iniciar problematizando sobre el sentido existencial; para de ahí pasar a la climatización que aborde temas como el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo, el conocimiento de los propios gustos y habilidades que favorecen el estado de flujo, el fluir como forma de vida, aprender a fluir, etc.

Como ya se comentó, los objetivos antes mencionados así como las propuestas referentes a la problematización y climatización, son sólo sugerencias que en parte están retomadas de Bisquerra (2000, pp. 247 – 250) por coincidir con los paradigmas del presente trabajo (ver anexos 2 y 3), y que se pueden complementar con las sugerencias de Esquivias y Muriá (2001), quienes consideran que para fomentar la creatividad en los niños son determinantes “tanto el clima social como los procesos conceptuales, lingüísticos, motivacionales y actitudinales” (Op. Cit., p. 12). Así, los facilitadores más importantes para la aparición de la creatividad son:

- Perpetuar la curiosidad del niño.
- No tener miedo a equivocarse.
- Fomentar la fantasía, así como la orientación a la realidad.
- Alentar la interacción con las personas creativas.
- Promover la diversidad y la individualidad.
- No estereotipar al que tiene potencial creativo (Esquivias y Muriá, 2001, p. 12).

A los puntos anteriores Dabdoub (2008, pp. 38 – 41) agrega que una enseñanza creativa:

- Es estratégica.
- Es multimodal (se apoya en diversos métodos y estrategias).
- Utiliza multilenguajes (apela a los distintos talentos y estilos cognitivos de los estudiantes).
- Es flexible (se adapta a las condiciones que surgen de manera espontánea).
- Es globalizadora e integradora (de los temas de estudio).
- Incorpora la diversidad (de intereses, capacidades y estilos de aprendizaje).
- Favorece el aprendizaje colaborativo.
- Plantea desafíos.
- Estimula la toma de riesgos.

- Promueve el sentido del humor.
- Se apoya en el juego.
- Es inquisitiva (pues fomenta la generación de preguntas y la curiosidad de los estudiantes).
- Es metafórica (al emplear analogías y metáforas para ampliar la comprensión de la realidad).
- Promueve el aprendizaje a partir del error. Y,
- Favorece la autoestima del estudiante.

De esta forma, y a manera de conclusión de este apartado, se apela a la creatividad del lector para hacer suyo cuanto en la totalidad del trabajo se incluye dando, claro está, su toque personal sin olvidar que:

Hay que hacer de la creatividad una forma de vida... una forma de “vivir juntos”; haciéndola parte de nuestro “hacer” cotidiano, con el “saber” que se requiere de la valentía del “ser” para escuchar ese llamado; con la paciencia para estar atentos a cualquier traza de su luz; el discernimiento para evaluar los resultados y la fortaleza para dejarlos ir y reanudar la marcha con convicción y congruencia pues:

*[...] La vida no es más que un sueño,
y si somos artistas,
crearemos nuestra vida con amor
y nuestro sueño se convertirá
en una obra maestra de arte.
(Miguel Ruíz, 2001, p. 15. Fragmento)*

MÉTODO

Consideraciones previas

Se sabe que las emociones influyen en diversas áreas como la intelectual, la psico – corporal, de las relaciones humanas, etc. En el ámbito escolar en concreto, las ventajas de una adecuada ‘alfabetización emocional’ implican, entre otras, el incremento en la capacidad de prestar atención y el rendimiento escolar, promueven el control de impulsos, la responsabilidad por el trabajo e interés en el aprendizaje, etc. (Gardner, 1989, 1993; Salovey, 1990; Goleman, 1995). Y ya que las emociones han sido relegadas de las prácticas educativas que tradicionalmente se imparten en México (Esquivias 1997), pues sólo en instituciones privilegiadas, privadas en su gran mayoría, se le ha dado la importancia y lugar como parte fundamental del desarrollo humano; fue que el presente trabajo se planteó las siguientes:

Preguntas de investigación

¿Cuáles son los componentes de la inteligencia emocional con los que cuentan los niños?

¿Existen diferencias en los componentes de la inteligencia emocional en los niños de los distintos grados a estudiar?

¿Habrá cambios inmediatos en los componentes de la inteligencia emocional después del taller?

Variables o dimensiones

Las variables cualitativas del estudio implican la presencia de los distintos elementos de la inteligencia emocional con los que cuentan los niños, las cuales son:

1. *Autoconcepto emocional*: Reconocimiento de un sentimiento mientras ocurre, que en consecuencia permite que la persona pueda controlar sus sentimientos, responder más adecuadamente ante las vicisitudes de la vida y tomar mejores decisiones.
2. *Manejo de las emociones*: Capacidad de conducir los sentimientos para que sean más adecuados. Este factor se relaciona fuertemente con el anterior.
3. *La propia motivación*: Denota la capacidad para ordenar las propias emociones al servicio de un objetivo.
4. *Reconocer las emociones de los demás o lectura de las emociones*: A esta habilidad subyace la empatía o capacidad para ponerse en la perspectiva de los otros y reconocer sus emociones.
5. *Manejo de las relaciones*. Implica la solución de los problemas en las relaciones y el manejo de las emociones de los demás. Como se puede apreciar, esta habilidad es muy importante para desarrollarse con éxito a través de diferentes actividades en las que el trabajo en equipo es fundamental.

Así mismo se hicieron comparaciones entre grupos de niños de tres diferentes grados (primero, tercero y sexto), en cuanto a estos elementos de la inteligencia emocional.

En lo que respecta al enfoque cuantitativo del estudio (que se puso de manifiesto al momento de determinar el impacto después del taller, así como su influencia en los distintos grupos), las variables involucradas son:

- A. *Comprensión de sí mismo*: Implica la capacidad para identificar sus propias emociones, destrezas, intereses y áreas de dificultad en la relación consigo mismo, es capaz de reflexionar sobre ellas, señalarlas y con base en esto, comprender y dirigir su conducta. Para su medición se subdivide en: 1. Identificación de emociones y manera de afrontarlas (reactivos 1 – 10), 2.

Identificación de intereses (reactivos 11 y 12), 3. Dibujo de sí mismo (reactivo 13)⁸ y 4. Identificación de capacidades y dificultades (reactivos 14 y 15).

B1. *Comprensión de los demás*: Significa que es capaz de reconocer a sus compañeros y sus actividades, muestra interés en los demás, reconoce los pensamientos, sentimientos y capacidades de los otros y puede extraer conclusiones con base en esta información. Esta variable se subdivide en: Intereses, sentimientos y capacidades (reactivos 1 – 4).

B2. *Asunción de roles sociales*: a) Facilitador: Comparte ideas, información y destrezas con los demás niños, media en los conflictos, amplía y elabora las ideas de los otros, incluye a otros niños en los juegos y brinda ayuda cuando se necesita. b) Líder: Es capaz de iniciar y organizar actividades y a otros niños, asigna funciones, explica cómo realizar la actividad y supervisa y dirige el desarrollo de la tarea. c) Cuidador y amigo: Conforta a otros niños cuando están molestos, es sensible a los sentimientos de otros niños y demuestra que comprende lo que les gusta y no les gusta a sus amigos. Esta variable se subdivide en: 1. Facilitador (reactivos 5 y 6), 2. Cuidador y amigo (reactivos 6 y 7) y 3. Líder (reactivo 8).

Diseño

El enfoque mixto que siguió la investigación fue del “enfoque dominante” (Hernández, Fernández y Baptista, 2004, p. 20) prevaleciendo el tipo cualitativo, puesto que es el más conveniente dado que por un lado, se trata de un estudio exploratorio – descriptivo y, por el otro, el fenómeno emocional está formado por diferentes procesos. Así, el tipo de investigación que se realizó fue exploratoria y descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2004) en tanto se recabó la información necesaria para conocer las características de los grupos (en función de los componentes de la inteligencia emocional) y con base en esto, diseñar el taller de creatividad emocional (a través de entrevistas a los niños, observaciones

⁸ “Dibujo de sí mismo” tal y como se indica en el “Test de la Figura Humana de Karen Machover” (Portuondo, 2001).

Muestra y sujetos

El procedimiento de selección de la muestra fue no probabilística mediante muestras propositivas (Kerlinger y Lee, 2002), pues en este caso, la asignación de los grupos (de 1º, 3º y 6º) dependió de la disposición de los profesores y de las decisiones de las autoridades del plantel.

Así, todos los alumnos de los cuatro grupos (uno de primero, dos de tercero y uno de sexto grado de escolaridad primaria) participaron en la fase de observación y durante el programa de intervención, pero para recabar información (mediante entrevistas) durante la primera fase y para el pre y postest, sólo se seleccionó un subgrupo de alumnos por cada grupo para someterlos a entrevistas (mediante el método clínico – crítico que será comentado más adelante)¹¹. Lo anterior se resume de la siguiente forma:

Actividad	Participantes y número de participantes (N)
1. Observación	Los alumnos de todos los grupos: 1º B (N = 38), 3º A (N = 33), 3º B (N = 32) y 6º A (N = 36).*
2. Entrevistas (mediante método clínico crítico)	1º B, 3º A, 3º B y 6º A (N = 7 por cada grado).**
3. Pre y postest	1º B, 3º A, 3º B y 6º A (N = 6 por cada grupo).**
4. Taller	Los alumnos de todos los grupos.*

* El muestreo fue no probabilístico mediante muestras propositivas (Kerlinger y Lee, 2002).

** La selección de los sujetos fue al azar (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

¹¹ Aunque por disponer de dos grupos de tercero, sólo se tomaron 7 alumnos por todo el grado. Además es importante mencionar que el tamaño de las muestras obedece a limitaciones humanas y temporales, y a que únicamente se pretendía observar las condiciones iniciales (previas al taller), así como dirección de los cambios del postest con relación al pretest que dan cuenta del éxito del taller y que se acompañaron de otras evidencias cualitativas.

Contexto y escenarios

La escuela primaria donde se realizó el estudio se encuentra ubicada en la colonia Lázaro Cárdenas, Tlalnepantla, Estado de México. Es una escuela pública y con gran demanda con relación a las demás primarias de la zona. Las instalaciones son pequeñas pero bien equipadas e iluminadas, con patios de juego, canchas deportivas y pequeñas áreas verdes.

Durante la investigación, los datos se obtuvieron dentro del salón de clases y en el patio de juegos. Se empleó el aula de clases para la conducción del taller de promoción de la creatividad emocional.

Estrategia o procedimiento¹²

Primera fase: Se seleccionó un grupo por cada grado escolar y de manera propositiva (Kerlinger y Lee, 2002) para la realización del estudio (aunque se contó con dos grupos de tercer grado); atendiendo a la demanda, disposición y decisiones de las autoridades del plantel. Luego se pasó por un proceso de introducción – presentación con cada grupo para que se adaptaran al observador. Posteriormente comenzó: 1. la *observación de las variables cualitativas* antes mencionadas durante la clase y en los periodos de juego de los niños, así como otros aspectos contextuales, dentro del salón de clases.

Cabe aclarar que esta observación se llevó a cabo mediante los “sistemas narrativos” (Álvarez – Gayou, 2003, p. 106) porque éstos permiten la identificación de problemas (en este caso, relacionados con los elementos de la inteligencia emocional previamente comentados), con base en conductas, acontecimientos y procesos concretos; además de que se recomienda su uso cuando el alcance del estudio es exploratorio.

¹² El orden de las acciones que integran las distintas fases del estudio se conservará para efectos del análisis de los resultados y durante la discusión final.

De esta forma, además de la observación anterior, ésta se acompañó de: 2. *Una entrevista* (anexo 1, “Viñetas para el piloteo mediante el Método Clínico Crítico”) *aplicada a una muestra de cada grado* (N = 7 por cada grado), con lo que fue posible identificar tanto fortalezas como conflictos relacionados con los elementos de la inteligencia emocional. Estos resultados (particularmente las situaciones negativas) fueron: 3. *Discutidos en una reunión con los profesores* para identificar y delimitar las principales problemáticas que presentan los niños y, con base en todo este proceso, construir el taller de fomento de la creatividad emocional (anexos 2 y 3).

Segunda fase: Esta etapa dio inicio con la evaluación (*pretest*) de una muestra conformada aleatoriamente de cada grupo (N = 6 por cada grupo) mediante el “Formato para la realización del pre y postest” (anexo 1).

Tercera fase: Se implementó el programa de intervención en los cuatro grupos de que se dispuso, el cual consistió en 10 sesiones (una cada semana para cada grupo, en donde 1º B = 38, 3º A = 33, 3º B = 32 y 6º A = 36 alumnos) en las que los objetivos y las actividades planeadas estaban dirigidas a responder a las problemáticas identificadas en la fase 1. De tal forma que los primeros ocho tópicos se consideraron generales para todos los grupos y los dos últimos se enfocaron en situaciones específicas para cada uno de ellos.

También se realizó una evaluación continua de cada sesión utilizando el material “Hoy yo aprendí” (ver anexo 2, “Material adicional al taller”) en el cual los alumnos escribieron, en una frase, aquello que aprendieron de la sesión y en algunos casos (para los grupos de tercero y sexto grado) también lo expresaron oralmente.¹³

Cuarta fase: El estudio concluyó con una evaluación posterior al taller (*postest*) realizada a la misma muestra de la segunda fase y a través del “Formato para la realización del pre y postest” (ver anexo 1), para determinar el impacto del

¹³ No en todos los grupos fue posible llevar a cabo la versión oral de la evaluación continua mediante la frase “Yo aprendí” por cuestiones de tiempo y de disposición de los alumnos (particularmente los de primer grado). Por ello, la parte oral no fue considerada como parte del análisis de los resultados.

mismo y las diferencias entre los grupos con relación a los elementos de la inteligencia emocional.

Instrumentos

Los procedimientos principales a través de los cuales se obtuvieron los datos durante las distintas fases del estudio fueron los siguientes: 1. Observación mediante los “sistemas narrativos” (Álvarez – Gayou, 2003, p. 106), que consistieron en una descripción detallada de las conductas y las situaciones que se generaban dentro del salón de clases y, posteriormente, se identificaron e interpretaron patrones relacionados con los componentes de la inteligencia emocional presentes tanto en la interacción alumno – maestro, alumno – alumno y del alumno hacia sí mismo.

Además, se realizaron: 2. Entrevistas a los niños a través del método clínico – crítico (ver en el anexo 1 las “Viñetas para el piloteo mediante el Método Clínico Crítico” así como el “Formato para la realización del pre y postest”). Las “Viñetas para el piloteo mediante el Método Clínico Crítico” (empleadas en la primera fase del estudio) son una serie de quince situaciones hipotéticas que reflejan las cinco áreas de la inteligencia emocional (tres situaciones por cada una de las áreas) a través del cuestionamiento sobre los sentimientos, pensamientos y probables estrategias de acción que podrían adoptar los niños (ver anexo 1). Dichas áreas que fueron explicadas anteriormente son:

1. *Autoconcepto emocional.*

2. *Manejo de las emociones.*

3. *La propia motivación.*

4. *Reconocer las emociones de los demás o lectura de las emociones, y*

5. *Manejo de las relaciones.*

Para el pre y postest (que se utilizó en la segunda y cuarta fase) (anexo 1) se adaptaron dos instrumentos diseñados por O'Toole y Chen: "Expresar sentimientos" y el "Cuestionario evaluación [de] competencia social (alumno y profesor)" (2001; en Prieto y Ballester, 2003, pp. 260 y 267), en el cual se evalúan tres áreas que fueron explicadas anteriormente y son:

A. *Comprensión de sí mismo*: Que a su vez se subdivide en: 1. Identificación de emociones y manera de afrontarlas (reactivos 1 - 10), 2. Identificación de intereses (reactivos 11 y 12), 3. Dibujo de sí mismo (reactivo 13)¹⁴ y 4. Identificación de capacidades y dificultades (reactivos 14 y 15).

Cabe mencionar que el "Dibujo de sí mismo" forma parte del Test de la Figura Humana de Karen Machover (Portuondo, 2001), el cual es un instrumento de lápiz y papel y una técnica proyectiva que tiene como objetivo el diagnóstico psicodinámico y nosológico a través de la búsqueda de elementos manifiestos en los dibujos, así como de la indagación (por medio de preguntas) sobre algunas características del dibujo, todo ello para obtener una evaluación de la personalidad.

Por esta razón, a pesar de ofrecer una interpretación clínica es un instrumento que, por sus cualidades proyectivas, pudo utilizarse como medio de comparación con la parte verbal (el resto de la sección A) del instrumento diseñado para el pre – test pos – test, aunque únicamente se empleó la última parte del "Test de la Figura Humana de Karen Machover" que corresponde a la "técnica del dibujo de uno mismo" (Machover, en Portuondo, 2001).

B1. *Comprensión de los demás*: Conformada por: 1. Intereses, sentimientos y capacidades (reactivos 1 – 4), y

¹⁴ En lo que respecta al "Dibujo de sí mismo" (reactivo 13), se pidió a los alumnos que se dibujaran a sí mismos tal y como se indica en el "Test de la Figura Humana de Karen Machover" (Portuondo, 2001), por lo que se siguió la metodología y técnica del mismo que, en una de sus variantes (la "técnica del dibujo de uno mismo"), únicamente se pide a la persona que se dibuje a sí misma (ya que originalmente se inicia pidiendo al individuo que dibuje a una persona y posteriormente elabore un dibujo de una persona del sexo opuesto del que realizó. Se finaliza, de manera opcional, con la técnica del dibujo de sí mismo") (Machover, en Op cit.).

B2. *Asunción de roles sociales*: Subdividida en: 1. Facilitador (reactivos 5 y 6), 2. Cuidador y amigo (reactivos 6 y 7) y 3. Líder (reactivo 8).

Además se empleó una grabadora de audio (para los registros), copias del “Manual para el profesor” (ver anexo 2) y de las “Lecturas del taller para los alumnos” (ver anexo 3), cuaderno de notas; así como papel bond, hojas blancas y de color, gises, plumines, lápices de cera de diferentes colores, pintura acrílica, diamantina, plastilina, papel maché, tijeras, pegamento, música diversa, etc. para la realización del taller de fomento de la creatividad emocional.

Análisis de los datos

Éste se realizó *cualitativa y cuantitativamente*. De forma *cualitativa*, durante la observación inicial llevada a cabo mediante los “sistemas narrativos” (Álvarez – Gayou, 2003, p. 106), pues en un inicio se describieron (conforme se manifestaban) una serie de acontecimientos relativos a las variables de interés (áreas de la inteligencia emocional) que se suscitaron en la interacción alumno – alumno, alumno – profesor, así como de manera individual de acuerdo con las circunstancias. Posteriormente, las observaciones se sistematizaron al enfocarse en ciertas pautas repetitivas las cuales fueron clasificadas y confirmadas con nuevas observaciones, es decir, se cotejaron las categorías con el comportamiento de los niños, con las observaciones de los profesores y con las entrevistas a los niños mediante las “Viñetas para el piloteo mediante el Método Clínico Crítico”.

En lo que respecta al análisis cualitativo de las respuestas de los niños dadas a las “Viñetas para el piloteo mediante el Método Clínico Crítico” así como al “Formato para la realización del pre y postest”, éste se realizó a través de la técnica de análisis de la información propia del *método clínico – crítico*, el cual se lleva a cabo elaborando unas categorías de análisis (que tienen que ver con el objetivo de la investigación, con las hipótesis iniciales y / o con las concepciones generales de los sujetos de esa edad), se detectan tendencias en las

concepciones y en los sujetos y, se comprueba si los datos se ajustan bien a las categorías que se elaboraron.¹⁵

Por su parte, el análisis cualitativo de los dibujos representativos de los niños que forman parte del instrumento para la pre y pos – evaluación (en la sección A, reactivo 13: “Dibujo de sí mismo”) se llevó a cabo siguiendo la técnica del Test de la Figura Humana de Karen Machover (Portuondo, 2001), pero tomando en cuenta los ítems evolutivos, en otras palabras:

[Aquellos que se dan] sólo en relativamente pocos Dibujos de la Figura Humana de niños ubicados en un nivel de edad menor, y que luego aumentan en frecuencia de ocurrencia a medida que aumenta la edad de los niños, hasta convertirse en una característica regular de muchos o de la mayoría de los Dibujos de la Figura Humana de un nivel de edad dado (Münsterberg, 1984, p. 23).

En este caso se enfatizó en aquellos ítems que se consideran como “indicadores emocionales”¹⁶, es decir, que “no están relacionados primariamente con la edad y maduración del niño, sino que reflejan sus ansiedades, preocupaciones y actitudes” (Münsterberg, 1984, p. 53) y que además cumplen con los siguientes tres criterios: 1. tienen validez clínica que se hace evidente al poder diferenciar entre los Dibujos de la Figura Humana de niños con problemas emocionales de los que no los tienen; 2. son inusuales y, 3. no deben estar relacionados con la edad y maduración (su frecuencia de ocurrencia en los protocolos no debe aumentar solamente sobre la base del crecimiento cronológico del niño) (Op. cit.). De esta forma, la interpretación del dibujo se hizo con base en

¹⁵ Para una revisión más profunda sobre el Método clínico – crítico y el análisis de los resultados, se remite al lector a la obra de Juan Delval (2001) *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Paidós. Barcelona

¹⁶ Al respecto la autora identificó 32 ítems que demostraron ser indicadores emocionales válidos, tales como la pobre integración; sombreado en: cara, cuerpo, extremidades, manos y cuello; asimetría de las extremidades; figura inclinada, pequeña o grande; transparencias; cabeza pequeña; ojos bizcos, dientes; brazos cortos, largos o pegados; manos grandes u omitidas; piernas juntas; genitales; monstruo o figura grotesca; tres figuras; dibujo de nubes o lluvia; así como la omisión de: ojos, nariz, boca, cuerpo, brazos, piernas, pies y cuello (Koppitz, 1984, p. 60).

estos indicadores emocionales para poder establecer diferencias derivadas de la realización del taller y no por los efectos de la maduración.

Para el *análisis cuantitativo* se emplearon las pruebas estadísticas de rangos asignados T de Wilcoxon (para determinar las diferencias entre el pretest y el posttest y con ello, establecer los efectos del taller) y Kruskal Wallis (para definir las diferencias entre los grupos en cuanto a los elementos de la inteligencia emocional).

De esta forma, comenzaremos por abordar las evidencias que se encontraron a través de las diversas fases que comprendieron el estudio.

RESULTADOS

En la *primera fase* del estudio, que corresponde a la descripción de la población estudiada, con base en las entrevistas a los niños a través de las “Viñetas para el piloteo mediante el Método Clínico Crítico” (anexo 1) se encontró que los alumnos poseen las fortalezas en los elementos de la inteligencia emocional que se encuentran en la tabla siguiente:

Tabla 1. Porcentajes por grado de los factores positivos en función de los elementos de la inteligencia emocional				
Elemento de la inteligencia emocional	Variables	Porcentajes por grado		
		1°	3°	6°
Autoconciencia emocional	Reconoce las emociones en sí mismo	27.3	36.4	36.4
	Nombra emociones	32.7	32.7	34.6
	Controla emociones y posee estrategias de afrontamiento.	27.5	29.4	43.1
La propia motivación	Toma en cuenta los sentimientos, el hecho, las circunstancias y las consecuencias al momento de solucionar los problemas.	18.3	38.0	43.7
Reconocimiento de las emociones de los demás	Se pone en lugar de otros al ayudar y cooperar ante diversas situaciones o conflictos.	34.1	34.7	33.8
Manejo de las relaciones	Maneja emociones de otros en la interacción (principalmente ante conflictos)	17.9	39.0	43.2

Al juntar los datos de la tabla anterior con las observaciones realizadas dentro del salón de clases se tiene:

Tabla 2. Factores positivos encontrados por grupo, en función de los elementos de la inteligencia emocional		
Elemento de la inteligencia emocional	Indicador	Grupo que lo presenta
Autoconciencia emocional	- Cuentan nociones del sentido positivo o negativo de las propias emociones e incluso llegan a reconocerlas y nombrarlas cuando se les cuestiona al respecto.	Todos los grupos ¹⁷
	- Reconocen y nombran las emociones así como sus diferentes matices.	6° A
Manejo de las emociones	- Son espontáneos en sus expresiones emocionales.	1° B , 3° A y 3° B (éste último en menor grado)
	- Controla emociones y posee estrategias de afrontamiento.	Todos los grupos (principalmente 6° A)
La propia motivación	- Son capaces de tener en cuenta el hecho así como las emociones, circunstancias y consecuencias asociadas al mismo (en especial al momento de llegar a una solución).	Todos los grupos (principalmente 6° A)
Reconocimiento de las emociones de los demás	- Existen manifestaciones de apoyo y cooperación entre los alumnos ante diversas situaciones y conflictos (principalmente en aquellas situaciones que evocan tristeza).	Todos los grupos
Manejo de las relaciones	Existe cooperación y trabajo en equipo (espontánea e inducida por el profesor).	3° B y 6° A

¹⁷ 1° A, 3° A, 3° B y 6° A

Tabla 2. Factores positivos encontrados por grupo, en función de los elementos de la inteligencia emocional (continuación)		
Elemento de la inteligencia emocional	Indicador	Grupo que lo presenta
	- Tienen conciencia de lo bueno y lo malo y son capaces de señalar a sus compañeros cuando actúan inadecuadamente.	Todos los grupos

También con base en las entrevistas realizadas a los niños a través de las “Viñetas para el piloteo mediante el Método Clínico Crítico” (anexo 1) se encontraron las siguientes problemáticas:

Tabla 3. Porcentajes por grado de los factores negativos en función de los elementos de la inteligencia emocional				
Elemento de la inteligencia emocional	Variables	Porcentajes por grado		
		1°	3°	6°
Autoconciencia emocional	-	-	-	-
Manejo de emociones	Deficiencias en la expresión y manejo de emociones negativas.	20.6	37.1	42.3
	Inadecuado expresión y manejo de la ira, enojo y cólera.	25.0	43.8	31.3
	Inadecuado manejo de sentimientos de soledad.	24.6	32.8	42.6
	Reacciones inadecuadas ante agresiones y provocaciones.	22.5	42.5	35.0
	Sentimientos de fracaso y frustración.	22.0	40.0	38.0
	Inadecuado expresión y manejo ante sentimientos de rechazo y minusvalía.	18.9	31.1	50.0
	Presencia de sentimientos de temor y culpa asociados a la separación de los padres.	20.8	35.8	43.4
	Sentimientos relacionados con el vacío y la falta de sentido (ausencia de metas).	18.2	36.4	45.5

Tabla 3. Porcentajes por grado de los factores negativos en función de los elementos de la inteligencia emocional (continuación)				
Elemento de la inteligencia emocional	Variables	Porcentajes por grado		
		1°	3°	6°
Reconocimiento de las emociones de los demás	Conflictos en las relaciones interpersonales asociados a las deficiencias en la lectura de las emociones.	23.1	28.2	48.7
Manejo de las relaciones	Conflictos en las relaciones interpersonales asociados a deficiencias en la comunicación y negociación.	32.1	28.6	39.6

Los datos de la tabla anterior fueron complementados con las observaciones realizadas dentro del salón de clases y con una reunión con los profesores en la que se discutieron tales problemáticas y se hizo una selección de ellas que fueron el fundamento para establecer los objetivos del taller de fomento de la creatividad emocional. Así, los resultados de este proceso son los que se observan a continuación:

Tabla 4. Principales problemáticas encontradas por grupo, en función de los elementos de la inteligencia emocional					
Elemento de la inteligencia emocional	Problemática	Grado en que cada uno de los grupos la presenta			
		1°	3°	3°	6°
		B	A	B	A
Autoconciencia emocional	- Falta de estrategias para reconocer y nombrar adecuadamente las emociones.	*	*	*	*

Tabla 4. Principales problemáticas encontradas por grupo, en función de los elementos de la inteligencia emocional (continuación)					
Elemento de la inteligencia emocional	Problemática	Grado en que cada uno de los grupos la presenta			
		1° B	3° A	3° B	6° A
Manejo de las emociones	- Deficiencias en la expresión y manejo de las emociones negativas en general.	*	*	*	*
	- Inadecuada expresión y manejo de los sentimientos de ira, enojo y cólera.	*			
	- Presencia de sentimientos de soledad y de que los problemas los rebasan (así como su inadecuado manejo).				
	- Reacciones inadecuadas ante agresiones y provocaciones.		*		
	- Presencia de sentimientos de fracaso y frustración asociados a un bajo desempeño académico (y su deficiente manejo).				*
	- Inadecuada expresión y manejo ante sentimientos de rechazo y minusvalía.				
	- Presencia de sentimientos de temor y culpa asociados a la separación de los padres (así como dificultades en su manejo).				
	- Pérdida y separación de familiares y personas significativas.	*	*	*	*
La propia motivación	- Falta de estrategias para encausar los sentimientos hacia un fin productivo.				
	- Inadecuado manejo del tiempo libre.				

Tabla 4. Principales problemáticas encontradas por grupo, en función de los elementos de la inteligencia emocional (continuación)					
Elemento de la inteligencia emocional	Problemática	Grado en que cada uno de los grupos la presenta			
		1° B	3° A	3° B	6° A
La propia motivación	- Sentimientos asociados con el vacío y la falta de sentido, así como la ausencia de metas.		*		
Reconocimiento de las emociones de los demás	- Conflictos en las relaciones interpersonales asociados a las deficiencias en la lectura de las emociones de otros.				
Manejo de las relaciones	- Conflictos en las relaciones interpersonales (principalmente debidos a problemas en la comunicación y a la deficiente negociación).	*	*	*	*

 Se recomendó implementar

* Se retomó en el taller de acuerdo a la discusión con los profesores

Es así como en función de las principales problemáticas identificadas y de acuerdo con la reunión que se tuvo con los profesores, se determinó que el taller abordaría aquéllas marcadas con el asterisco (*) en la tabla 4 (ver tabla 4). De tal forma que los objetivos que persiguió el taller, en cada una de las diez sesiones que lo constituyen¹⁸, fueron los siguientes:

¹⁸ Se consideraron diez sesiones por cuestiones de limitación temporal.

Cuadro 1. Objetivos para cada una de las sesiones del “Taller de fomento de la creatividad emocional”	
Sesión	Objetivo
1	- Introducir a los niños al reconocimiento de sus emociones: Ansiedad y situaciones asociadas. - Introducción al manejo emocional a través del reconocimiento de estados de tensión – relajación y de sus manifestaciones psíquicas y corporales.
2	- Reconocer y manejar emociones asociadas a la ira, enojo y coraje. - Introducción a la canalización de emociones hacia un fin productivo como la solución de problemas.
3	- Reconocer diversas emociones en sí mismos y en otros a través de diversas situaciones. - Incrementar el “vocabulario emocional”.
4	- Promover la comprensión y aceptación de los sentimientos de otros, así como de sus limitaciones y errores personales. - Analizar sobre las oportunidades de aprendizaje a través de las equivocaciones y de las propias limitaciones.
5	- Manejar el estrés y sentimientos derivados. - Aprender una técnica de relajación.
6	- Introducir y practicar estrategias de comunicación efectiva y afectiva. - Reflexión sobre la importancia de la negociación y su relación con una buena comunicación (efectiva y afectiva).
7	- Aprender una técnica básica para la solución de problemas.
8	- Aplicar las estrategias de comunicación, negociación y solución de problemas en un caso práctico.
9 (1° B y 3° B)	- Identificar y manejar sentimientos asociados a la frustración. - Preparar la sesión final sobre pérdida y separación: el proceso de duelo.
9 (3° A)	- Identificar sentimientos asociados con el vacío y la falta de sentido. - Aprender a establecer metas con sentido.
9 (6° A)	- Identificar y manejar sentimientos asociados a la separación o divorcio de los padres.
10 (1° B, 3° A y 3° B)	- Identificar y manejar sentimientos asociados a la pérdida y separación de familiares y personas significativas.
10 (6° A)	- Identificar y manejar sentimientos asociados al fracaso escolar y la frustración.

En lo que respecta a las *fases* de pre y postest del estudio (evaluaciones previa y posterior al taller llevadas a cabo mediante el “Formato para la realización del pre y postest”, anexo 1), se realizó un análisis a través de estadística

descriptiva e inferencial no paramétrica (ver tablas 5 a 11)¹⁹, por lo que comenzaremos por aquellas frecuencias en las respuestas de los niños que se encontraron estadísticamente significativas por medio de la prueba de rangos asignados T de Wilcoxon (ver tablas 5 a 11) para observar las *diferencias entre las condiciones previa y posterior a la realización del taller* (que corresponden al pre y postest respectivamente).

Tabla 5. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas antes y después del taller (reactivo 13)			
Variable	Condición		Probabilidad α
	Pretest	Postest	
Represión emocional [reac. 13, sección A]*	9	3	.034
Reserva en las relaciones sociales [reac. 13, sec. A]*	7	14	.035
Dificultades en el control de impulsos [reac. 13, sec. A]*	9	1	.005
N (pre y postest) = 24			

* Reactivos que pertenecen al Test de la Figura Humana

En el “Dibujo de sí mismo” (reactivo 13 de la sección A), en la variable “Represión emocional” se aprecia una disminución en la frecuencia de aparición (ver tabla 5), y ya que dicha variable se refiere a “un inadecuado manejo de sus emociones a través del cual ocultan y evaden tales emociones, principalmente negativas, por medio del mecanismo de la represión, lo que genera fallas en la expresión y control de éstas”, esto sugiere que pudieron aparecer otros mecanismos más adecuados para expresar y manejar sus emociones, así como una disminución en tal represión emocional.

Siguiendo con lo encontrado en el “Dibujo de sí mismo”, ahora en la variable “Reserva en las relaciones sociales”, la presencia de esta característica aumentó en el postest con relación al pretest (ver tabla 5). Aunque en apariencia podría suponer algo negativo (por la falta de confianza en los contactos sociales o las dificultades para entablar dichos contactos), se consideró como un atributo

¹⁹ Es importante comentar que se seleccionaron sólo aquellas respuestas cuyas variables resultaron ser estadísticamente significativas de acuerdo con los resultados de la prueba de rangos asignados T de Wilcoxon (para determinar las diferencias entre las condiciones previa y posterior a la realización del taller, ver tabla 5) y Kruskal Wallis (para observar las diferencias entre los grupos en cuanto a los elementos de la inteligencia emocional, ver tabla 6). Esto fue así debido a la gran cantidad de variables que se analizaron y que no resultaron ser estadísticamente significativas, por lo que no fueron incluidas en las tablas 5 y 6.

neutro ya que también puede suponer (como se observó en la interacción de algunos niños) la aplicación de juicios lógicos y un mayor análisis de las relaciones con los demás, lo que queda fundamentado en las evidencias encontradas a favor de la disminución en la represión de las emociones y en el decremento en las dificultades en el control de impulsos (ver tabla 5), lo cual favorece la aparición de interacciones más armónicas en tanto se pueden manejar más adecuadamente las propias emociones.

Finalmente, en este mismo reactivo 13 (“Dibujo de sí mismo”), en la variable “Dificultades en el control de impulsos” se observa una disminución en la incapacidad para manejar las emociones (ver tabla 5), lo que alude a la presencia de estrategias para manejar las emociones principalmente negativas.

Tabla 6. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas antes y después del taller (reactivos 14 y 15)				
Variable		Condición		Proba- bilidad α
		Pretest	Postest	
Tipo de elección (lo que se le facilita) [reac.14, sección A]	Socialmente establecido	15	8	.020
	Individualmente elegido	9	16	
Actividad en solitario o en grupo [reac. 14, sección A]	En solitario	19	10	.028
	Individual acompañado	-	6	
	En grupo (con otros)	5	8	
Dependencia (lo que se le facilita) [reac. 14, sección A]	Depende de mí	24	16	.005
	Depende de mí con ayuda de otros	-	8	
Tipo de elección (lo que se le dificulta) [reac. 15, sección A]	Nada / ninguna	1	-	.028
	Socialmente establecido	13	4	
	Individualmente elegido	9	20	
N (pre y postest) = 24				

En la variable “Tipo de elección (lo que se le facilita)” (reactivo 14, sección A) la cual evalúa el tipo de elección en las actividades para la que los niños se consideran buenos o que se les facilitan, se consideran dos tendencias según si la actividad se elige de acuerdo con la influencia social inmediata (Socialmente establecido) o si ya existe una mayor conciencia y conocimiento de sí mismo y se toman en cuenta los propios gustos, habilidades y desempeño percibido en la ejecución de dicha actividad (Individualmente elegido). De esta forma, se aprecia un incremento en el postest con relación al pretest en la elección individual, lo cual

puede significar un mayor conocimiento de las propias habilidades que se poseen (ver tabla 6). Ejemplo:

Pretest: Antonio²⁰ (12;0, masculino, 6^o A): *“Para el fútbol, para jugar trompo, jugar canicas y para hacer cosas de electrónica”*. Posttest: Pedro (12;3, masculino, 6^o A): *“Para nadar, brincar, correr mmm hablar en público a veces, leer y escuchar a las personas”*.

Así mismo, en este reactivo 14, pero en la variable de “Actividad en solitario o en grupo” (que se refiere a si aquello para lo que se consideran buenos es con relación a sí mismos y se realiza en solitario -“En solitario”-; implica a otro pero aún así se lleva a cabo por el propio niño -“Individual acompañado”- o, si ésta se ejecuta en grupo -“En grupo (con otros)”-) se encontró una tendencia a disminuir la preferencia en solitario y a incrementar la orientación grupal (ver tabla 6), esto quizás obedeciendo en parte al propio proceso de desarrollo de los niños que tiende a pasar de una etapa más egocéntrica (característica que forma parte de la etapa preoperacional a la que pertenecen los niños de primer grado) a otra más empática (pues es durante la etapa de las operaciones concretas cuando en el ámbito social, los niños entre 8 y 11 – 12 años son más capaces de cooperar con los demás y tomar el punto de vista de los otros). Ejemplo:

Pretest: Miguel (6;5, masculino, 1^o B): *“Para jugar Play [videojuego] mmm y para ir a la escuela de mi mamá y hacer mi trabajo... para jugar fútbol, jugar también trompo pero no mucho y hacer [responder] preguntas así de un libro que tenga muchas letras”*. Posttest: Juana (6;6, femenino, 1^o B): *“Para jugar con Iliana, para estudiar el abecedario, las vocales... me gusta jugar a la rueda de San Miguel y al pastorcito”*.

Así, aún cuando se espera que el desarrollo cognitivo y emocional alcance este nivel, se observó que el taller pudo haber tenido una influencia potenciadora y de aceleración de dicho desarrollo.

²⁰ Los nombres de los niños fueron modificados para salvaguardar su privacidad.

Además, también en este reactivo 14, en la variable “Dependencia (lo que se le facilita)”, que refiere a si creen poder realizar por sí mismos la actividad para la que se consideran buenos o se les facilita (“Depende de mí”), o si opinan que “Depende de sí mismos con ayuda de otros”. Aquí se encontró que inicialmente todos los niños se consideraban aptos para llevar a cabo la actividad por sí solos, y que posteriormente algunos opinaron que sí dependía de ellos pero que necesitaban la ayuda de otros (ver tabla 6). Esto podría quizás poner de manifiesto un incremento en la percepción de sus propias capacidades, aunque también, por otro lado, un reconocimiento de sus limitaciones y del hecho de que pueden pedir ayuda a otros cuando no se consideren capaces de realizar algo. Ejemplo:

Pretest: Santos (8;10, masculino, 3° A): *“Pues los problemas de matemáticas... este... que si rompí algo pues le digo a mi mamá”.*

Postest: Elizabeth (8;8, femenino, 3° A): *“Practicar danza, es que luego nos ponen pasos bien difíciles y tengo que decir que me los repitan”.*

Además de la evidencia que sugiere una disminución del egocentrismo y el incremento de la tendencia a tomar en cuenta a los demás en actividades grupales (ver tabla 6).

En lo que respecta al reactivo 15 que trata de determinar la percepción de los niños en cuanto a aquello que se les dificulta, la tendencia en el “Tipo de elección” se inclinó en el postest por aquellas actividades “Elegidas individualmente” por encima de las “Establecidas socialmente” (ver tabla 6). De tal forma que la interpretación sugiere un mayor autoconocimiento de aquello que se les dificulta. Ejemplo:

Pretest: Saúl (6;6, masculino, 1° B): *“Hacer la tarea y leer”.* Postest: Bernardo (6;6, masculino, 1° B): *“Difícil... prender los cables de mi tele y no poder conectar el DVD”.*

Tabla 7. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas antes y después del taller (reactivo 4 y)				
Variable		Condición		Probabilidad α
		Pretest	Posttest	
Motivo [reactivo 4, sección B]	Nadie / ninguno	3	-	.029
	La maestra se lo pide	1	-	
	No sabemos/no comprendemos	2	-	
	Nos ayuda cuando necesitamos	4	6	
	Porque quiere	3	-	
	Le gusta ayudar / cree que hace bien	6	3	
	Por su forma de ser	2	5	
	Nosotros nos ayudamos entre todos	2	2	
	Otros	1	4	
N (pre y posttest) = 24				

En el reactivo 4 (sección B) que cuestiona a los niños sobre su percepción de qué compañero o compañera ayuda a otros cuando lo necesitan (para indagar en su percepción grupal y de otros), en la variable de “Motivo”, esto es, en las respuestas por las que consideran que esos compañeros apoyan a los demás, se aprecian diferencias entre las condiciones previas y posteriores al taller. De tal forma que inicialmente se inclinaban en su mayoría a pensar que se trataba de un gusto o creencia de hacer el bien; mientras que luego del taller, opinaron que se trataba de una característica intrínseca (su forma de ser) menospreciando la implicación de la voluntad o la decisión. Aunque también la mayoría consideró que hay una ayuda cuando lo necesitan, es decir, tienen la confianza en que alguien los ayudará porque habrá un acto de empatía (ver tabla 7). Ejemplo:

Pretest: Miriam (8;4 meses, femenino, 3^o B): “A veces a mí me gusta [ayudar a otros]... y casi a todos mis compañeros les gusta ayudar, porque yo creo que ellos creen que hacen bien ayudando a las personas”. Posttest: Elizabeth (8;8, femenino, 3^o A): “A Liliana porque tiene muy buen corazón y ella es buena con nosotros y siempre nos ayuda en cosas que no les entendemos”.

Tabla 8. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas antes y después del taller (reactivo 5)			
Variable	Condición		Probabilidad α
	Pretest	Posttest	
Sentimientos ante un problema personal [reac. 5, sec. B]	15	8	.035
Consecuencias (ante un problema personal) [reac. 5, sección B]	1	8	.020
Pensamiento de las consecuencias [reac. 5, sec. B]	1	8	.008
Consecuencias (ante un problema con otros) [reac. 5, sección B]	2	10	.011
Maneja las emociones de otros [reac. 5, sección B]	5	13	.021
Controla emociones en sí mismo [reac. 5, sección B]	8	0	.005
N (pre y postest) = 24			

En cuanto al reactivo 5 que evalúa las reacciones de los niños y sus estrategias de afrontamiento ante una pelea con su mejor amigo o amiga, en la variable de “Sentimientos (ante un problema personal)” se aprecia un decremento en cuanto a considerar únicamente sus emociones para resolver esta situación, tal y como apareció inicialmente en el pretest (ver tabla 8); y en su lugar se optó por otros mecanismos más cognitivos que reflejan incrementos en las variables: “Consecuencias (ante un problema personal)” (que se refiere a la presencia del pensamiento de lo que puede pasar más allá del hecho en sí, es decir, sus repercusiones personales), lo mismo que en “Pensamiento de las consecuencias” (esto es, de la presencia del pensamiento de las repercusiones del hecho en sí) y que en “Consecuencias (ante un problema con otros)” (que implica el pensamiento de las repercusiones de un hecho en el plano interpersonal) (ver tabla 8). Ejemplo:

Pretest: Juana (6;2, femenino, 1^o B): *“No [haría algo para no estar peleada con su mejor amiga], porque no me gusta... no me gusta pelear con mi amiga Iliana... le diría a su mamá para que la regañe”.*

Posttest: Bernardo (6;6, masculino, 1^o B): *“Sí, le dijera que ya no nos peleáramos... para que ya no tengamos problemas”.*

Así mismo, se encontró un incremento en la capacidad para manejar las emociones de los demás (ver tabla 8). Ejemplo:

Pretest: Narda (8;4, femenino, 3^o B): *“Hablar con ella... por qué me dice eso, por qué se enojó... y que me explique todo lo que le han dicho de mí... hablar con ella, así tranquilamente a solas y pues... ver si nos reconciliamos”*. Posttest: Gonzalo (8;7, masculino, 3^o B): *“Sí, realizar algo y hacernos otra vez amigos... un dibujo, salir a jugar, salir a jugar con los carros de control remoto... [no estar peleados] porque nos hace sentir mal”*.

Sin embargo, resulta inesperado el observar que hubo una disminución en la frecuencia de aparición de la variable “Controla emociones en sí mismo” (ver tabla 8), lo cual indica que aunque ya existen intentos por manejar más adecuadamente las emociones de los demás y de resolver los problemas de una forma más cognitiva sin dejarse llevar impulsivamente, todavía les resulta difícil manejar las propias emociones al menos en lo que respecta al enojo, ya que es la emoción que generalmente evoca este reactivo. Ejemplo:

Pretest: Jimena (8;3, femenino, 3^o A): *“Pedirle una disculpa y decirle que ya no nos “peleáramos” porque sería más feo que nos “peleáramos” que estar juntas... porque así la amistad se rompe... porque se siente muy mal... nosotros cuando se pelean con su mejor amiga, y nada más ella, ya no tenemos con quien estar, con quién divertirnos, y también nosotros nos sentiríamos mal por eso”*. Posttest: Irma (6;8, femenino, 1^o B): *“No [haría nada para no seguir peleada con su mejor amiga], porque Juana [una compañera de grupo] me pega y anda de grosera”*.

Variable	Condición		Probabilidad α
	Pretest	Posttest	
Circunstancias ante un problema personal [reac. 6, sección B]	12	17	.034
Sentimientos (ante un problema con otros) [reac. 6, sección B]	7	1	.034
Pensamiento de las consecuencias [reac. 6, sec. B]	0	6	.014
Razonamiento [reac. 6, sección B]	1	9	.011

Tabla 9. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas antes y después del taller (reactivo 6) (continuación)			
Variable	Condición		Proba- bilidad α
Hecho (ante un problema personal) [reac. 6, sec. B]	13	2	.002
Reconoce emociones en sí mismo [reac. 6, sección B]	1	9	.005
Nombra emociones (de otros) [reac. 6, sección B]	0	8	.005
Nombra emociones (en sí mismo) [reac. 6 sección B]	1	11	.001
N (pre y postest) = 24			

El reactivo 6 que propone una situación en la que los niños son los únicos en comprender un tema visto en clase y les plantea el dilema de si harían algo o no para ayudar a sus demás compañeros; en la variable “Circunstancias (ante un problema personal)” se encontró un incremento en la capacidad para ir más allá de la respuesta emocional y también tener en cuenta las circunstancias o contexto que rodea un hecho más que el mero sentimiento que el hecho evoca (como se presume por la disminución en la variable “Sentimientos (ante un problema con otros)”) (ver tabla 9). Ejemplo:

Pretest: Oscar (8;10, masculino, 3^o A): *“Nada más les podría explicar y que lo hagan ellos solos”*. Posttest: Juan José (8;9, masculino, 3^o A): *“Ayudarles a entender eso pero menos que yo les dijera la respuesta, por lo menos les explicaría tantito... para que lo entendieran”*.

Lo anterior se confirma con las evidencias encontradas en las variables: “Pensamiento de las consecuencias” y “Razonamiento” (ver tabla 9), cuyos incrementos respectivos hacen alusión a un aumento en la capacidad para ubicarse más cognitivamente en las situaciones contextuales y no únicamente en el hecho, como lo indica el decremento encontrado en la variable “Hecho (ante un problema personal)” (ver tabla 9) el cual hace referencia a la consideración del acontecimiento en específico. Ejemplo:

Posttest: Lesly (11;9, femenino, 6^o A): *“Explicarles, preguntarles qué fue lo que no le entendieron, porque algunos tienen muchas cosas en las que no le entienden, porque no todos tienen la misma capacidad de*

entender los temas, algunos le pueden entender y otros no". Santos (9;2, masculino, 3º A): "Les explicaría, pero no porque quisiera explicarles les daría la respuesta... les explicaría".

Así mismo, los incrementos en las frecuencias del postest en las variables: "Reconoce emociones en sí mismo", "Nombra emociones de otros" y "Nombra emociones "en sí mismo)" (ver tabla 9), reflejan el hecho de que los niños no dejan de lado las emociones que la situación les evoca y que son capaces, al menos para este reactivo, de equilibrar la respuesta emocional con la respuesta cognitiva (quizás porque este reactivo no origina emociones muy intensas y es por eso que son más capaces de afrontarlas). Ejemplo:

Pretest: Juan José (8;5, masculino, 3º A): *"Decirles... que trabajen para que puedan pasar de grupo... porque este... cómo se llama, tengo algo y siento algo como que si ando ayudando a una persona que ya está grande".* Postest: María (10;3, femenino, 3º A): *"Les explicaría, porque si no entienden los regañan... y no les explica a ellos nadie... yo me siento bonito porque si acaban y ya se pueden salir a jugar yo me siento alegre... y ellos se sienten feliz".*

Tabla 10. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas antes y después del taller (reactivo 7)			
Variable	Condición		Probabilidad α
	Pretest	Postest	
Sentimientos (ante un problema con otros) [reac. 7, s. B]	10	3	.050
Razonamiento [reac. 7, sección B]	5	14	.013
La solución propuesta involucra a otros [reac. 7, sección B]	0	15	.000
Se pone en lugar de otros [reac. 7, sección B]	20	12	.021
N (pre y postest) = 24			

En el reactivo 7 que aborda una situación en la que alguno de sus compañeros cayó, está llorando mucho y les cuestiona a los niños sobre su reacción al respecto; en la variable de "Sentimientos (ante un problema con otros)", se observa una disminución para involucrar únicamente los sentimientos

que les despierta este hecho y también se sugiere la introducción de medidas cognitivas para resolverlo, así como el ser conscientes de sus limitaciones teniendo en cuenta la gravedad de la situación para solicitar la ayuda de una tercera persona (ver tabla 10). Ejemplo:

Pretest: Miguel (6;5, masculino, 1º B): *“Le diría a la maestra que un niño se cayó porque van a pensar que soy yo el que lo lastimé”.*

Posttest: Miguel (6;9, masculino, 1º B): *“Pararlo y llevarlo con la maestra para que lo cure... decirle a mis compañeros que fueran por la maestra porque... se pueden romper un hueso o algo”.*

Es probable que la disminución en la variable “Se pone en lugar de otros” (ver tabla 10) (que refleja la capacidad empática ante la situación planteada) también esté relacionada con el decremento en la variable “Sentimientos (ante un problema con otros)” (ver tabla 10), ya que aunque no lo expresaron verbalmente, la respuesta no verbal sí fue más intensa (a través de gestos y exclamaciones) sugiriendo lo contrario (que sí se ponían en lugar del otro pensando en que podría pasarles lo mismo o les ha pasado a ellos mismos o a un familiar) y tal vez existió una represión de los sentimientos evocados, con lo cual se estaría poniendo de manifiesto una inadecuada expresión y manejo de sentimientos asociados a la condolencia, tristeza y temor. Ejemplo:

Pretest: Pedro (12;0, masculino, 6º A): *“Lo levantaría y le diría a la maestra o a la persona que esté cerca para que lo llevaran a la dirección y lo ayuden, porque si no ayudas hay otros que aunque no lo hicieran se burlarían de él y eso... eso casi no me gusta a mí que se burlen de las personas”.* Posttest: Yadira (12;1, femenino, 6º A): *“Ayudarle a levantarlo y ver si no está lastimado, y si está lastimado pues pedir ayuda... [lo ayudaría] porque representa algo bueno de mi persona, de mi carácter”.*

Tabla 11. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas antes y después del taller (reactivo 8)			
Variable	Condición		Probabilidad α
	Pretest	Posttest	
Sentimientos (ante un problema con otros) [reac. 8, sección B]	16	7	.003
Circunstancias (ante un problema personal) [reac. 8, sección B]	16	2	.000
N (pre y postest) = 24			

En cuanto al reactivo 8, éste requiere la canalización de las emociones hacia un fin productivo o meta (que también involucra el manejo de las relaciones interpersonales), a través del planteamiento de “cómo le harían para organizar un juego para sus compañeros si su maestra se los pidiera”. Así, en la variable “Sentimientos (ante un problema con otros)” se aprecia una disminución en las frecuencias con relación al pretest, al igual que en la variable “Circunstancias (ante un problema personal)” (ver tabla 11) (es decir, la capacidad para contemplar el contexto que rodea un hecho). Estas evidencias sugieren fallos al momento de orientar las emociones hacia un fin productivo y más cuando implica un cierto liderazgo y manejo de las relaciones interpersonales. Ejemplo:

Pretest: Miguel (6;5, masculino, 1º B): “*Que yo diga cuál juego es el que vamos a jugar*”. Posttest: Bernardo (6;6, masculino, 1º B): “*Cómo le haría... poniendo el juego y diciéndole que juguemos a esto y a esto*”.

A continuación se presenta una revisión (por sección del instrumento) de las frecuencias de algunas de las respuestas de los niños encontradas después del taller mediante el “Formato para la realización del pre y postest” (anexo 1), con el propósito de observar más detalladamente las *diferencias entre grupos*, mismas que resultaron ser estadísticamente significativas a través de la prueba estadística de Kruskal Wallis (ver tablas 12 a 18).

Tabla 12. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas después del taller, entre grupos (reactivos 8 y 13)						
Variable		Grado				Proba- bilidad α
		1°B	3°A	3°B	6°A	
Reac8 [reac. 8, sección A]	Falta de comprensión / confusión ante el planteamiento	3	1	-	-	.021
	Afrontamiento inadecuado evasivo /represivo	-	-	1	-	
	Demuestra / expresa el sentimiento con un sentimiento asociado	-	1	-	-	
	Reconoce la causa / origen del sentimiento	2	3	2	-	
	Posee estrategias de afrontamiento	-	1	3	6	
Reserva en las relaciones sociales [reac. 13, sección A]*		5	-	2	6	.000
N = 24						

* Reactivos pertenecientes al Test de la Figura Humana

En el reactivo 8, sección A (cuyo ordenamiento es jerárquico, pues conforme se avanza en las categorías se incrementa la adaptación emocional), se aprecian diferencias entre los grupos, ya que para empezar, generalmente los grupos con menor edad, tendieron a no comprender el planteamiento y quizás su significado (“Cuando me siento confundido yo...”), así como a tener un afrontamiento inadecuado evasivo / represivo (ver tabla 12). Ejemplo:

Irma (6;8, femenino, 1° B): “*Mmm feliz*”.

Sin embargo, hubo un cambio gradual tendiente a ubicarse en las categorías más avanzadas del reactivo, es decir, en aquellas en las que son más capaces de reconocer las causas u orígenes del sentimiento así como contar con estrategias para afrontarlo (ver tabla 12), lo que ocurrió especialmente en sexto grado. Ejemplo:

Elizabeth (8;8, femenino, 3° A): “*Me siento nerviosa a veces... y hago un dibujo sobre cómo me siento confundida y hago letras y pongo cómo me siento confundida*”; Delia (12;1, femenino, 6° A): “*Le pregunto a alguien lo que no entiendo*”; Juan Carlos (12;0, masculino, 6° A):

“Voy a platicar con mi maestra o con los compañeros para que me puedan ayudar”.

En el “Dibujo de sí mismo” (reactivo 13), se observó una cierta reserva en las relaciones sociales, especialmente en primero y sexto grado (ver tabla 12), con lo cual se puede evidenciar que por un lado, los niños de primer grado presentan esta reserva en las relaciones sociales quizás porque en esta edad de adaptación a un nivel escolar nuevo y por tanto diferente, prevalecen los miedos a las situaciones sociales, a relacionarse con personas hostiles o agresivas y a la violencia física, peleas y agresiones (García y cols., 1992), y más cuando ésta es la expectativa de muchos de los niños que viven la violencia de manera cotidiana.

En cuanto a los niños de sexto grado, es en esta edad cuando influye en gran medida la opinión de los otros, y dado que es un momento de construcción de su identidad (autoconcepto y autoestima), se muestran más sensibles y reservados ante las relaciones sociales (y más si presentan sentimientos de fracaso e insuficiencia).

El hecho de que en los alumnos de tercer grado la reserva en las relaciones sociales es mínima (ver tabla 12), puede hablar de un ‘estado transicional’ en el que por un lado ‘han superado’ los miedos a las situaciones sociales adoptando estrategias de afrontamiento (adecuadas e inadecuadas), que les han permitido interactuar con relativa seguridad. Además de que se considera que por lo general, durante la niñez intermedia la autoestima global se eleva debido en parte a que tienden a compararse socialmente con otros de manera descendente, es decir, con aquellos que son menos competentes o exitosos (Summers, Schallert y Ritter, 2003), por lo que la percepción de una adecuada competencia social facilita las relaciones con otros.

Tabla 13. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas después del taller, entre grupos (reactivo 14)						
Variable		Grado				Proba- bilidad α
		1°B	3°A	3°B	6°A	
Actividad recreativa o lúdica/labor del hogar [reac. 14, sección A]	Nada / ninguna	1	-	-	-	.028
	Labor escolar / del hogar	3	-	1	3	
	Actividad recreativa / lúdica	1	6	5	4	
N = 24						

El reactivo 14 (sección A), que indaga en las percepción de “para qué se consideran buenos los alumnos” (con lo que se intenta explorar sus habilidades y cualidades que creen tener), se aprecia que en cuanto al tipo de actividad, los grupos de tercero tienden a preferir aquellas que son recreativas o lúdicas por encima de las actividades escolares o labores del hogar (ver tabla 13). Esto parece indicar que los niños de primer grado reportan el preferir las actividades escolares por la importancia que pueden atribuir a lo que piensen de ellos sus padres y profesores, mientras que en sexto año esta tendencia puede explicarse (en parte) a una mayor conciencia del sentido de responsabilidad y a su vez, puede constituir un intento de aceptación dentro del mundo de las responsabilidades adultas. Ejemplo:

Bernardo (6; 6, masculino, 1° A): *“Los dictados y las planas”*, Aura (12; 1, femenino, 6° A): *“Para ayudar a mi mamá a cocinar, a... planchar, darle de comer a mis conejos porque luego se alocan”*.

Tabla 14. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas después del taller, entre grupos (reactivo 1)						
Variable		Grado				Proba- bilidad α
		1°B	3°A	3°B	6°A	
Tipo de elección [reac. B1, sección B]	Nada / ninguno	1	-	-	-	.046
	Socialmente establecido	4	3	2	6	
	Individualmente elegido	-	3	4	1	
N = 24						

En cuanto al reactivo 1 (sección B), en el cual se les pregunta a los niños ‘¿Cuál es el juego que más les gusta jugar a tus compañeros?’, el tipo de elección se orienta (en la mayoría de los grupos) hacia aquellos juegos socialmente establecidos, es decir, aquellos que se consideran determinados por la sociedad como aptos para un género u otro, y únicamente los grupos de tercero (especialmente tercero B) parecen inclinarse por un tipo de juego elegido por ellos mismos y no impuesto por los roles sociales de los que tienen una experiencia directa (como puede suceder con el grupo de primero), o a los que acceden por presión social para ser aceptados (que podría ser el caso de sexto año) (ver tabla 14). Ejemplo:

Saúl (6; 11, masculino, 1° B): “A los niños les gusta más jugar fútbol... porque son niños, y a las niñas... no se... las muñecas... es que... porque son niñas”, Yadira (12; 1, femenino, 6° A): “A mis compañeros el fútbol y a las niñas básquetbol” (esta asignación está determinada de acuerdo a cómo la escuela organiza los torneos deportivos, en donde los niños juegan fútbol y las niñas básquetbol. Gonzalo (8; 7, masculino, 3° B): “Atrapadas, porque nos hace escondernos y aprender a convivir más”.

Tabla 15. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas después del taller, entre grupos (reactivo 5)					
Variable	Grado				Proba- bilidad α
	1°B	3°A	3°B	6°A	
Elaboración / asociación [reac. B5, sección B]	2	-	-	-	.047
Sentimientos (ante un problema personal) [reac. B5, sección B]	-	6	1	1	.001
Circunstancias (ante un problema personal) [reac. B5, sección B]	1	6	5	5	.032
Consecuencias (ante un problema personal) [reac. B5, sección B]	2	6	-	-	.000
Actitud impotente y negativa [reac. B5, sección B]	2	-	-	-	.047
Sentimientos (ante un problema con otros) [reac. B5, sección B]	-	6	3	2	.009
Hecho (ante un problema con otros) [reac. B5, sección B]	3	6	6	6	.047
Consecuencias (ante un problema con otros) [reac. B5, sección B]	3	6	1	6	.002
N = 24					

Al preguntarles sobre si ‘harían algo o no si se pelearan con su mejor amigo(a)’ (reactivo 5, sección B), fueron los alumnos de primer grado los únicos que entre sus respuestas, todavía tienden a elaborar o asociar elementos que no se encuentran en la pregunta, pero como si fuera una forma defensiva ante una situación en la que no saben cómo actuar. Esto también puede poner de manifiesto que aún presentan dificultades para reconocer que no son capaces de ofrecer una solución y para lidiar con los sentimientos de ansiedad que esta situación puede despertarles, pues como se mencionó anteriormente, generalmente los principales miedos que reportan los niños de esta edad se asocian a las relaciones con personas agresivas u hostiles y hacia la violencia física, peleas y agresiones, y más cuando muchos de ellos viven estas situaciones dentro de su familia de manera cotidiana (ver tabla 15). Ejemplo:

Irma (6; 8, femenino, 1º B): “No se puede hacer nada porque me pegan... me pega “X” [una compañera de su grupo]... anda de grosera y esta “C” y “M” [otras compañeras] nada más tienen una pintura y se pelean por ella”.

Lo anterior se confirma con lo encontrado en la variable “Actitud impotente y negativa”, según la cual, no se sienten con la suficiente capacidad para manejar los sentimientos asociados y en su lugar, perciben que la situación los rebasa (ver tabla 15). Ejemplo:

Saúl (6; 11, masculino, 1º B): “No... no se puede hacer nada, porque cuando se va la maestra, empiezan a dar lata, y cuando vienen las mamás empiezan a dar mucha lata...no se pueden controlar”.

En este mismo reactivo, se observa que en las variables ‘circunstancias (ante un problema personal)’ y ‘consecuencias (ante un problema personal)’ los grados medios (de tercero) introducen a la solución que ofrecen, otros elementos cognitivos como tomar en cuenta las circunstancias y consecuencias de la situación y no sólo la emoción (que también toman en consideración, en especial 3º A) (ver tabla 15). En el caso de sexto año, aunque sí retoman las

'circunstancias (ante un problema personal)', no ocurre lo mismo con la variable 'consecuencias (ante un problema personal)', lo que podría estar relacionado con la impulsividad que caracteriza a los jóvenes de esta edad, con el pensamiento egocentrista o "estado de ensimismamiento en el cual se considera que el mundo está centrado en uno mismo" (Feldman, 2007, p. 405) que los hace poco dispuestos a aceptar críticas y sus propios errores; así como la tendencia a minimizar las consecuencias de las propias acciones (ver tabla 15).

Sin embargo, en la variable 'consecuencias (ante un problema con otros)', 3° A y 6° A son quienes alcanzan un mayor nivel (y 1° B en menor grado), por lo que quizás en lo que respecta a su relación y conflictos con los otros, los alumnos de 6° A son más capaces de tomar en cuenta las consecuencias (tal vez por su necesidad de aceptación y temor al rechazo) que cuando éstas están referidas a sí mismos; mientras que en el caso de 1° B y 3° A, se ha observado que los profesores enfatizan (en su interacción con los niños ante los conflictos cotidianos) en la importancia de considerar las consecuencias de las propias acciones. Además, se aprecia que los grupos de tercero y sexto año son más capaces (que primer grado) para considerar el 'hecho (ante un problema con otros)', es decir, para atender al contexto que rodea los acontecimientos al momento de ofrecer una solución (ver tabla 15). Esto puede ocurrir en parte porque poseen mayores habilidades cognitivas que facilitan la integración de otras dimensiones contextuales en sus respuestas. Ejemplo:

María (10; 3, femenino, 3° A): *"Sí haría... platicar con ella, le diría que por qué se enoja, que no tiene por qué enojarse... le digo 'Sí tienes razón para enojarse, pero no para pelearse', pues no debe llegar a ese límite"*, Juana (6; 6, femenino, 1° B): *"Le diera un regalito, le diera una sorpresa para que así ya no nos pelearíamos, porque a mí "I" [una compañera de su grupo]... no me gusta ser grosera con "I" porque yo soy bien educada, yo les aviso 'Maestra, este niño no quiere recoger papeles' "*, Juan Carlos (12; 0, masculino, 6° A): *"Sí haría, hablar con él y decirle que por qué nos peleamos... le dijera que ya no nos volviéramos a pelear, porque cuando tú necesitas ayuda, si estás*

peleado con las personas, a lo mejor no te pueden... no te quieren ayudar” (en este comentario se manifiesta el egocentrismo al que se hizo referencia).

Finalmente, otras variables en las que se observaron diferencias fue en “Sentimientos (ante un problema personal)” y “Sentimientos (ante un problema con otros)” (ver tabla 15), ya que los grupos con mayores niveles son: 3º A y 3º B (en menor grado), por lo que se puede decir que en ellos se cuenta con un incremento en la capacidad para reparar en los sentimientos que puede generar un hecho en sí (en particular ante esta situación en la que pudieran tener un pelea con su mejor amigo o amiga, lo que es usual). De ahí que cuenten con estrategias para modular su respuesta emocional y cognitiva al mismo tiempo y, con ello hacerse responsables por las acciones (ver tabla 15). Mientras que los alumnos de primero y sexto grado parecieran reprimir la implicación de los sentimientos que esta situación les produce porque para los de primer grado, las peleas suponen una manifestación de sus miedos y para los de sexto, una situación que atenta contra su incipiente sentido de pertenencia y referencia. Ejemplo:

Jimena (8;7, femenino, 3º A): “La perdonaría, y le dijera cuánto la quiero, porque si no me perdonarían... yo me sintiera mal... muy feo porque ella era mi mejor amiga... muy triste”, Miriam (9; 7, femenino, 3º B); “Yo... yo le pediría perdón si yo la ‘insultaría’ yo le pediría perdón... si ella me hubiera insultado a mí... yo le dijera de todos modos perdón, porque yo también le dije cosas malas y ella me insultó a mí... porque así nos... así nos disculpamos con nuestros amigos y así estamos mejor”; Antonio (12;4, masculino, 6º A): “Platicar con él que por qué nos peleamos... porque hay que tener comunicación con los demás, porque si estuviéramos peleados con todas las personas no tendríamos amigos, nada más estaría... no nos hablaría nadie”.

Tabla 16. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas después del taller, entre grupos (reactivo 6)					
Variable	Grado				Probabilidad α
	1ºB	3ºA	3ºB	6ºA	
Hecho (ante un problema con otros) [reac. B6, sección B]	1	5	6	6	.016
Consecuencias (ante un problema con otros) [reac. B6, sección B]	2	6	1	-	.002
N = 24					

En el reactivo 6 (sección B) que propone lo siguiente: “Imagina que tú eres el único que entendió la clase, ¿harías o no algo para ayudar a los demás?”, se observó que los grados de tercero y sexto poseen una mayor capacidad para considerar el hecho (ante un problema con otros), es decir, para trascender la respuesta emocional (generalmente impulsiva e inadecuada) e integrar en su respuesta mayores elementos cognitivos (inherentes a un mayor nivel de maduración) que primer grado (ver tabla 16). Ejemplo:

Oscar (9; 1, masculino, 3º A): *“No [haría nada], porque deben de aprender, pero yo sí les ayudaría a entenderlo... sería diciéndoles cómo se hace y decirle... y nada más... porque algunos se retrasan cuando el maestro está haciendo otro comentario y debemos de ayudarle para que pase a otra materia”,* Lesly (11; 9, femenino, 6º A): *“Explicarles, preguntarles... qué fue lo que no le entendieron, porque algunos tienen muchas cosas en las que no le entienden... porque no todos tienen la misma capacidad de entender los temas, algunos le pueden entender como otros no”.*

Sin embargo, de nueva cuenta se aprecia que 3º A y 1º B (en menor grado) son más capaces de considerar las consecuencias de las propias acciones (ver tabla 16), porque el énfasis que ponen los profesores de estos grupos quizás promueva esta habilidad.

Tabla 17. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas después del taller, entre grupos (reactivo 7)					
Variable	Grado				Probabilidad α
	1°B	3°A	3°B	6°A	
Reconoce emociones en sí mismo [reac. B7, sección B]	2	5	-	3	.042
Hecho (ante un problema con otros) [reac. B7, sección B]	2	6	6	6	.006
Circunstancias (ante un problema con otros) [reac. B7, sección B]	0	4	5	5	.032
N = 24					

En cuanto al reactivo 7, que plantea la siguiente cuestión: “Imagina que uno de tus compañeros se cayó y está llorando mucho, ¿harías o no algo para ayudarlo?”, en las variables: “Hecho (ante un problema con otros)” (capacidad de considerar la situación y el contexto que la rodea, al momento de tomar una decisión) y “Circunstancias (ante un problema con otros)” (poder tomar en cuenta las emociones que despierta en sí mismo y en los demás y el contexto para adecuar la solución a las circunstancias que se presentan), se aprecia un incremento de estas habilidades en los grados medios y superiores (ver tabla 17). Lo anterior significa que, al menos en situaciones en las que alguno de los compañeros se lastime por una caída, todos los grupos (1° B en menor grado) son capaces de formular un razonamiento de las soluciones que este hecho (y las circunstancias que le rodean) puede acarrear y con ello tienen más probabilidades de facilitar la aparición de conductas que solucionen más adecuadamente dicho acontecimiento. Además, se observa que 3° A, 6° A y 1° B (éste último en menor medida) son capaces de reconocer la emoción que este hecho les despierta, por lo que dicho reconocimiento emocional puede favorecer la aparición de conductas empáticas (al menos en situaciones que implican el sufrimiento de otro). Ejemplo:

Gonzalo (8;7, masculino, 3° B): *“Lo cargaría y lo llevara a la dirección para que lo curaran, porque luego a nosotros nos pasan accidentes y ellos nos levantan así”*; Lorena (9; 2, femenino, 3° B): *“Lavándole la herida y llevarlo a la dirección para que lo ayuden, porque algún día te puede pasar eso y te va a doler mucho... si no le ayudaran me sentiría “vergonzada” porque a mí también me puede pasar”*.

Tabla 18. Frecuencias de las respuestas de los niños con diferencias significativas después del taller, entre grupos (reactivo 8)					
Variable	Grado				Probabilidad α
	1°B	3°A	3°B	6°A	
Actitud impotente y negativa [reac. B8, sección B]	2	-	-	-	.047
Pensamientos de violencia y muerte [reac. B8, sección B]	2	-	-	-	.047
Circunstancias (ante un problema con otros) [reac. B8, sección B]	-	4	5	6	.003
Maneja emociones de otros [reac. B8, sección B]	-	3	3	6	.042
N = 24					

Finalmente, en el reactivo 8 que propone el siguiente planteamiento: “Imagina que tu maestra te pide que organices un juego para tus compañeros ¿cómo le harías?”, se observó que en los grados más altos (tercero y sexto, este último en mayor grado) eran más capaces de manejar las emociones de los demás para lograr cumplir con el objetivo de la tarea asignada (ver tabla 18). Ejemplo:

Santos (9;2, masculino, 3° A): *“Le diría primero... tener la opinión de mis compañeros, pues lo hacemos juntos y ya que todos estén de acuerdo a qué jugar... lo haría diciendo cada uno juegos y al que más le guste el juego pues lo hacemos”*; Antonio (12;4, masculino, 6° A): *“Yo le diría a mis compañeros que me dieran opciones de qué juego quieren jugar y ya luego pondría cinco opciones de juegos y el que tenga más votos es el que vamos a jugar”*.

Esta evidencia quizás pueda deberse en parte a que en estos grados hay una mayor familiaridad con los trabajos y actividades en equipo, que con relación a primer año, quienes manifestaron actitudes impotentes y negativas. Ejemplo:

Miguel (6;9, masculino, 1° B): *“Pues decirle que yo no puedo”*, Saúl (6; 11, masculino, 1° B): *“No se, porque “B” [un compañero de su grupo] y son todos... en el grupo hay muchos que son malos... todos los del salón son malos y nada más hay tres que son buenos... pues nos pegan y agarran un fierro y nos pegan en la cabeza”*.

Además, en la medida en la que el medio social promueve la interacción y el trabajo en equipo (como ocurrió principalmente con el grupo de sexto grado), es que se va adquiriendo la capacidad para cooperar con los demás y tomar en cuenta el punto de vista de los otros, misma que el taller intentó desarrollar.

En la *tercera fase* del estudio, que corresponde a la realización del taller en los cuatro grupos de que se dispuso, y en la que se incluyó una evaluación de cada sesión por medio de la utilización del material “Yo aprendí” (ver anexo 2, “Material adicional al taller”), los alumnos escribieron, en una frase, aquello que aprendieron de la sesión, por lo que se seleccionaron algunos ejemplos representativos (porque engloban lo aprendido por el grupo en general) del alcance de cada sesión que se observaron en cada grupo y que reflejan el progreso gradual alcanzado en el taller (que al mismo tiempo es equivalente a lo encontrado mediante los procedimientos estadísticos).²¹

La selección de éstos ejemplos representativos se hizo a través de un análisis de contenido (Neuendorf, 2001; en Álvarez – Gayou, 2003), que comenzó luego de cada una de las sesiones, mediante una bitácora que recopiló las observaciones del profesor y del conductor sobre su percepción de la sesión respectiva y se establecieron criterios para la codificación de las frases de los niños²², respondiendo a cuál había sido el aprendizaje que habían adquirido en la generalidad (independientemente de los objetivos de la sesión).

De esta forma, tales evidencias se encuentran condensadas en la tabla siguiente:

²¹ Es importante comentar que en cuanto a primer grado, las primeras sesiones sólo elaboraban dibujos pues todavía no habían aprendido a escribir y además, muchos de ellos (la mayoría) se negó a grabar su comentario. Por tal motivo y dado que las evidencias orales de la frase “Yo aprendí” no son equivalentes en número, con las de los demás grupos, no se retomaron en el análisis de contenido.

²² El criterio de selección fue el tema más presentado y el resultado de una discusión entre la conductora del taller y el(la) profesor(a).

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí”		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
1	1º B	- Edgar (7; 3 meses, masculino): Comentario al respecto de un dibujo que se les pidió que realizaran sobre un momento en el que se hayan sentido nerviosos: “No quiero decir nada porque tengo nervios y tengo... tengo algo que hice de malo y no le quiero decir a mi mamá algo que le tengo que decir”.
	3º A	- David (8; 10, masculino): “Yo aprendí que la primera vez que vas a hacer algo te pasa que... estás nervioso”. - Alejandro (8; 6, masculino): “Yo aprendí que sentirse nervioso está bien”. - Juan José (8; 6, masculino): “Yo aprendí a relajarme”.
	3º B	- Laura (8; 7, femenino): “Yo aprendí que no debemos burlarnos de los que se ponen nerviosos porque nos puede pasar a nosotros”. - Sara (9; 0, femenino): “Yo entendí cuando nos ponemos nerviosos nos podemos relajar con algo música relajada y otras cosas más”. - Lorena (8; 10, femenino): “Yo aprendí que tener nervios es natural”.
	6º A	- Beatriz (11; 9, femenino): “Esta clase yo me sentí muy bien en la primera clase ya que aprendí: que todos tenemos distintas formas de sentir los nervios y no nos tenemos que burlar. Sentimos los nervios y eso es muy normal y que tenemos que aprender cómo enfrentarlos una forma es a través de la relajación”. - Sandra (12; 0, femenino): “Reconocer lo que nos pone nerviosos”. - Roxana (11; 7, femenino): “Yo aprendí las sensaciones de los nervios: como tronar los dedos, ponernos rojos, tener las manos sudorosas, morderse las uñas, etc. También hay algunos ejercicios para relajarnos si estamos estresados y también los ejercicios calman los nervios”.

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
2	1° B	<p>Al respecto del dibujo que realizaron en donde plasmen un momento que les haya hecho sentir enojados o tristes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mario (6; 6, masculino): “Es cuando mi papá se enoja... que no sirvo para nada y... y yo me esfuerzo mucho y yo... y yo no... y me siguen diciendo a veces”. - Anabel (7; 0, femenino): “Yo llorando por mi papá a veces lloro porque mi papá se va a Puebla y lo extraño”. - Armando (6; 3, masculino): “Como se murió mi tío Quiko ya no lo pude ver”. - Samuel (7; 0, masculino): “Aquí cuando yo no hago la tarea, cuando lo hago la tarea mi mamá me pega con la chancla y entonces yo lloro cuando y... y después de pegarme le digo que ya no me pegue porque... porque me duele”. - Adrián (6; 8, masculino): “Es que está chillando el niño porque el niño... el niño le pegó su mamá... le estaba ayudando y se pudo muy triste”.
	3° A	<ul style="list-style-type: none"> - Dharla (9;0, femenino): “Yo aprendí en esta sesión que si alguien nos dice tontos hay que decir que nos está lastimando y hay que explicarle para que reflexione esa persona y ya no lo diga y yo me sienta mejor”. - Jorge Ernesto (8; 3, masculino): “Yo aprendí que una persona es lo que piensa, no lo que le dicen”. - Juan José (8; 6, masculino): “Lo que yo aprendí es que es malo enojarse porque puedes pegar a alguien o lastimarlos”.
	3° B	<ul style="list-style-type: none"> - Jocelyn (8; 6, femenino): “Yo aprendí que hay que respetar para que nos respeten y además cuando te dicen tonto no te debes sentirte mal todos somos iguales enojones podríamos estar contentos”. - Miriam (8; 5, femenino): “Yo aprendí que no debemos faltarle al respeto a nuestros compañeros o a nuestros familiares porque los hacemos sentir mal”.

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
2	3° B	- Sara (9; 0, femenino): “Yo entendí que no hay que pegar”.
	6° A	- Juan Carlos (11; 9, masculino): “Yo pienso que no es malo sentirse enojados y tristes lo importante es saber por qué nos sentimos así”. - Mariana (11; 6, femenino): “El enojo o la tristeza: Yo aprendí que a veces los demás dicen cosas sin querer pero nos lastiman y por eso sentimos enojo y tristeza. Algunas cosas para desquitar el enojo o tristeza son: hacer algo que me gusta, ponerme a cantar, jugar o gritar, ponerme a correr. Y después que se me quite el coraje ir a platicar con alguna persona”. - Roxana (11; 7, femenino): “Yo aprendí que no nos debemos desquitar con las personas porque si herimos a esa persona se puede desquitar con otros y a veces nos dicen hasta lo que no se debe. Yo para relajarme salgo al patio, me acuesto y siento como si yo sola estuviera en el universo”.
3	1° B	Ante el planteamiento sobre las emociones que se habían aprendido en la sesión: - Edgar (7; 4, masculino): “Triste”. - Lilia (6; 6, femenino): “Miedo”. - Juan (6; 1, masculino): “Contento”. - Anabel (7; 0, femenino): “Feliz”. - Samuel (7; 0, masculino): “Enojado”.
	3° A	- Dharla (9; 1, femenino): “Yo aprendí las emociones hay varias emociones feliz, triste y enojado y que es bueno de tener un animal porque un día no lo quieres y al otro sí por eso” (incluyó una lista con varias emociones a las que iluminó de diversos colores: feliz – verde. Triste – azul, contento – amarillo y enojado – morado).

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
3	3° A	<ul style="list-style-type: none"> - Oscar (8; 11, masculino): “Yo aprendí que este José que su perro Pirata se perdió y se sintió muy mal se mudaron con sus primos y fueron a la cueva y tenían miedo de pasar a la cueva se cayó José y su perro lo salvó”. - Elizabeth (8; 6, femenino): “Yo aprendí que es bueno expresar las emociones como José lo hizo. Gracias a la lectura he aprendido muchas cosas”. - Liliana (8; 8, femenino): (Se observa un dibujo con diversos rostros que representan emociones, las cuales se leen debajo del rostro correspondiente: triste, enojo, feliz, susto y seria): “Yo aprendí que las emociones sirven para expresar lo que sentimos”.
	3° B	<ul style="list-style-type: none"> - Sara (9; 1, femenino): “Aprende a sentir con emociones”. (Incluyó una gran lista de diversas emociones que trató de categorizar). - Laura (8; 8, femenino): “Yo aprendí que hay muchas emociones como la tristeza, el miedo y la felicidad”. - Dayana (8; 7, femenino): “Yo aprendí a que no nada más los adultos pueden llorar, también nosotros tenemos derecho a llorar”. - Miguel (9; 2, masculino): “Si un adulto te dice ya no llores, tú puedes llorar porque es una forma de expresar de expresarte y sentirte desahogado”.
	6° A	<ul style="list-style-type: none"> - Saraí (11; 9, femenino): “Yo aprendí que hay que respetar nuestras emociones”. - Manuel (11; 10, masculino): “Yo aprendí que ante diferentes situaciones algunos podemos experimentar diferentes emociones como alegría, por ejemplo si alguien me ayudó sentir alegría porque me están ayudando o pena por el hecho de haberme caído”.

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
3	6° A	- Rubí (11; 3, femenino): “Yo aprendí el día de hoy que hay distintas emociones en la vida hay muchas emociones para poder controlarlas. (Incluyó lista de diversas emociones)”.
4	1° B	Ante la pregunta final sobre cómo se sentían y por qué se sentían de esa manera: - Bernardo (6; 3, masculino): “A veces cuando no estaba mi hermanita y mi mamá se iba a trabajar yo me sentía solo y le preguntaba a todas mis tías dónde estaba mi mamá y como ellas me decían que se fue a trabajar, yo siempre me sentía solito y me ponía a chillar”. - Daniel (7; 0, masculino): “Si estamos solitos, nos encerramos porque nos da miedo la oscuridad”. - Juana (6; 3, femenino): “Yo me siento... yo me quiero sentir feliz cuando no me pegan y cuando yo no me siento feliz yo a veces ya no quiero ver a mis papás”. - Marina (6; 4, femenino): “Yo me siento... cuando me asusto... cuando el viento empieza me asusto y me escondo abajo de la cama”.
	3° A	- David (8; 11, masculino): “Yo aprendí que no hay que burlarse porque alguien no sepa”. - Joana (8; 6, femenino): “Yo entendí que burlarse de los demás no es bueno porque a veces nosotros también nos podemos equivocarnos”. - Karina (8; 9, femenino): “Yo aprendí que no hay que reírse de los demás y si no entiende hay que ayudarlo para que él también entienda porque los que se ayudan ellos sí son amigos”.

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
4	3° B	<ul style="list-style-type: none"> - Sara (9; 1, femenino): “Yo aprendí que cuando nos equivocamos lo podemos hacer de nuevo”. - Laura (8; 8, femenino): “Yo aprendí que cuando alguien tiene dudas tienen que preguntar y no burlarnos de los demás cuando se equivocan porque nos puede pasar a nosotros”. - Miguel (9; 2, masculino): “Yo aprendí a no burlarnos de los demás y los errores se componen o ponernos en su lugar ayudarle a las personas”.
	6° A	<ul style="list-style-type: none"> - Beatriz (11; 10, femenino): “Yo aprendí a no quedarme con dudas. No burlarme de mis compañeros cuando quieren preguntar es muy importante no quedarme con dudas y no nos tenemos que burlar porque nosotros también podemos tener dudas o preguntas. Siempre tenemos que ser valientes para poder aprender más”. - Sandra (12; 1, femenino): “Que aprendí: A respetar a mis compañeros respetar sus ideas, sentimientos, opiniones, entre otras, así como querer que me respeten las mías. Frase: Aprender a respetar a mis compañeros, como quiero que me respeten a mí”. - Enrique (11; 4, masculino): “Yo aprendí que cada quien tiene emociones diferentes, que cada quien expresa diferente sus emociones y pues no tenemos que burlarnos de ellas”.
5	1° B	<ul style="list-style-type: none"> - Anabel (7; 0, femenino): “Hoy yo aprendí a relajarme para no estar nervioso no tros asustados y no estar tampoco nervioso”. - Armando (6; 3, masculino): “Hoy yo aprendí yo vi paisaje (se observa un dibujo de un paisaje de montaña que se utilizó durante el ejercicio de relajación)”. - Damián (6; 3, masculino): “Hoy yo aprendí a respirar a imaginar a sentir el corazón y a imaginar mi dibujo” (se observa un dibujo del niño en compañía de la conductora del

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
5	1° B	taller y sus nombres arriba).
	3° A	<ul style="list-style-type: none"> - Margarita (8; 11, femenino): “Aprendí que las relajaciones son buenas para el examen cuando te sientes nerviosa y todo eso y para cuando estés en el parque, en el bosque, o en la playa bai es todo (incluye un dibujo del bosque)”. - Juan José (8; 6, masculino): “Lo que yo entendí fue que es malo que se sientan nerviosos porque un día se nos puede olvidar algo. Y también es buena la relajación porque se nos quitan todos los nervios y todo se nos llega a la mente (dibujo de varios niños haciendo examen)”. - Joana (8; 5, femenino): “Yo aprendí que relajarme es una manera de expresarme para sentirme relajada feliz contenta y muy relajada (dibujo de una cascada)”.
	3° B	<ul style="list-style-type: none"> - Rafael (9; 0, masculino): “Yo aprendí a no quedarnos con la duda y preguntarle a la maestra y también aprendí a relajarme”. - Lorena (8; 1, femenino): “Yo aprendí que hay muchas opciones de relajación”. - Alexis (8; 9, masculino): “Yo aprendí a relajarme cuando llegamos a la casa o a la escuela y cuando queramos golpear”.
	6° A	<ul style="list-style-type: none"> - Juan Carlos (11; 10, masculino): “Yo aprendí una nueva relajación y a tomar mis propias decisiones”. - Britany (12; 1, femenino): “Yo aprendí a tomar las decisiones de mí misma, pero si hay algo que mis papás me dicen y me agrada lo voy a tomar como una recomendación buena”. - Alejandro (11; 4, masculino): “Yo aprendí a relajarme y confiar en mí mismo”.

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
6	1° B	<ul style="list-style-type: none"> - Luis Ángel (6; 6, masculino): “Hoy yo aprendí... a comunicarme y a aprendí no copiar (dibujo de él mismo con los brazos abiertos)”. - Anabel (7; 0, femenino): “Hoy yo aprendí que no hay comunicar con los menores porque hay unas cosas que ellos no entienden pero que también pueden decir cosas que so pero si me “podemos” comunica con los mayores (dibujo de una niña y la maestra en el pasto)”. - Miguel (6; 6, masculino): “Hoy yo aprendí... Aprendí a escuchar a comunicarme y a no hablar en clase (dibujo de varias orejas escuchando)”.
	3° A	<ul style="list-style-type: none"> - Ángel (8; 8, masculino): “Yo aprendí que tenemos decir la verdad si no se hacen miles de mentiras”. - Liliana (8;9, femenino): “Yo aprendí que para cualquier problema hay que pedir ayuda o si no el problema se vuelve más grande”. - Alberto (8; 11, masculino): “Yo aprendí que debes echarle muchas ganas en el examen y no confiarte porque si no sales mal o arreglar tu problema porque si no no pasas o te regañan (dibujo de una figura que parece un ángel y en su cuerpo se puede leer: “Trabaja ganador Ángel)”.
	3° B	<ul style="list-style-type: none"> - Sara (9; 1, femenino): “Yo aprendí a solucionar nuestros problemas”. - Josué (9; 2, masculino): “Yo aprendí que no debo decir mentiras, comunicarnos con nuestros papás y decir la verdad a nuestros compañeros (dibujo de sol y montañas)”. - Sergio (8; 9, masculino): “Yo aprendí que la comunicación todos la usamos como los perros que se comunican con ladridos y que también tenemos muchos modos de comunicación”.

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
6	6° A	<p>- Alejandro (11; 4, masculino): “Yo aprendí enfrentar los problemas. Escuchar a los demás. Los problemas no se resolverán con gritos y groserías sino con ayuda de tu familia”.</p> <p>- Roxana (11; 8, femenino): “Yo aprendí a comunicarnos con las personas, respetar su opinión no faltándoles al respeto. Aprendí a respetar la opinión de todos, cambiar con nosotros mismos y buscar la solución en como podemos resolver nuestros problemas”.</p> <p>- María (11; 1, femenino): “Yo aprendí que para poder resolver un problema primero necesitas tranquilizarte y pensar en como lo resolverías, y ya que tienes varias elecciones decidir por cual de todas es la correcta. Yo aprendí que cuando tenemos un problema hay que elegir la persona adecuada y hablar con ella porque puede que hasta la persona que le tienes confianza te puede causar más problemas”.</p>
7	1° B	<p>- Elia (7; 1, femenino): “Hoy yo aprendí... hoy aprendí que debo esforzarme mucho para ganar en lo que pueda (dibujo de una de las imágenes de la lectura)”.</p> <p>- Miguel (6; 7, masculino): “Hoy yo aprendí... aprendí a superar nosotros mismos y que no siempre hay que ganar eso aprendí” (dibujo de varios niños corriendo en una carrera y uno de ellos llegando a la meta).</p> <p>- Dante (6; 6, masculino): “Hoy yo aprendí... Hoy aprendí a escuchar mucho y también a no rendirme tengo que resolver yo mismo (dibujo de un arco iris)”.</p> <p>- César (6; 5, masculino): (Se observa el dibujo de un niño al lado de una casa sobre la cual hay un gato. Al preguntarle sobre lo que aprendió comentó): “Escuchar, jugar, poner soluciones a los problemas”.</p>

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
7	3° A	<ul style="list-style-type: none"> - María (10; 1, femenino): “Yo aprendí que no importa que ganes o no ganes lo que importa divertirse (dibujo de una de las imágenes de la lectura)”. - Andrés (8; 7, masculino): “Yo aprendí que no siempre se gana a veces también algunas veces no se gana y aunque no ganes lo que importa es que te esforzaste (dibujo de un corazón)”. - Liliana (8; 9, femenino): “Yo aprendí que hay que aprender a perder y ganar y hay un error hay que buscarle una solución o un plan para corregir nuestro error”.
	3° B	<ul style="list-style-type: none"> - Noé (8; 6, masculino): “Yo aprendí a que no siempre ganaremos. Si perdemos no hay que arrepentirnos” (se incluyó un dibujo de una de las imágenes de la lectura). - Andrea (9; 0, femenino): “Yo aprendí a esforzarme para ganar (dibujo de dos niños que llegaron a la meta y están sobre el podio, la niña en el número uno y el niño en el dos). - Laura (8; 1, femenino): “Yo aprendí que no tenemos que ganar a fuerzas lo importante es que nos “divertamos” y esforzarnos”.
	6° A	<ul style="list-style-type: none"> - Beatriz (11; 5, femenino): “Yo aprendí que no siempre se tiene que ganar porque no somos perfectos y a que hay que aprender a perder”. - María (11; 2, femenino): “Yo aprendí que así como sabemos ganar hay que saber perder, porque hay veces que perder nos ayuda para poder aprender y para hacernos más fuertes, jamás hay que dejar vencernos”. - Juan Carlos (11; 11, masculino): “Yo aprendí que las cosas no son a la primera y que hay que dar tu mayor esfuerzo y no es todo ganar también es de perder alguna vez”. - Saraí (11; 10, femenino): “Yo aprendí: Que para resolver los problemas debo: 1. Debo reconocer el problema.

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
7	6° A	2. Analizarlo. 3. Buscar una solución. 4. Resolverlos”.
8	1° B	<p>- Jaquelin (7; 1, femenino): “Hoy yo aprendí... Que no puedo robar ni pegarle a mis compañeros ni tampoco es bueno romper y debo pedir las cosas por favor (dibujo de dos niñas)”.</p> <p>- Mario (6; 7 s, masculino): “Hoy yo aprendí... Hoy aprendí a no quitar cosas a no pegarles” (se observa el dibujo de un niño al lado de una casa. Cuando se le preguntó sobre lo que había aprendido comentó): “A no pegarles a mis compañeros y respetar”.</p> <p>- Daniel (7; 1, masculino): “Hoy yo aprendí... Yo aprendí a respetar mis amigos” (se observa el dibujo de un niño sonriendo y con los brazos abiertos. Cuando se le preguntó lo que había aprendido comentó): “Para que ellos me respeten”.</p> <p>- Ernesto (7; 3, masculino): “Hoy aprendí... Que mi problema no es la que parece sino es la honestidad”. (Se observa el dibujo de una de las imágenes de la lectura. Cuando se le preguntó a lo que se refería con lo que escribió comentó): “Mi problema es lo que no tengo que hacer. Mi problema lo debo de resolver”.</p>
	3° A	<p>- Karina (8; 11, femenino): “Yo aprendí que si tienes un problema con tus padres díselos porque a mí me está pasando lo mismo con mis padres (dibujo de un arco iris)”.</p> <p>- Jorge Ernesto (8; 6, masculino): “Yo aprendí que para llamar la atención no debes ser malo hay otras maneras de llamar la atención” (dibujo de sí mismo cerrando los puños).</p> <p>- Elizabeth (8; 8, femenino): “Yo aprendí que no hay que ser malo ni decir mentiras porque si no crece más el problema”.</p>

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
8	3° B	<p>- Mónica (8; 4, femenino): “Yo aprendí a no pegarles a mis compañeros y resolver problemas y compartir cosas de nosotros (dibujo de un sol entre montañas y arco iris debajo)”.</p> <p>- Andrea (9; 0, femenino): “Yo aprendí a trabajar en equipo” (dibujo de dos árboles).</p> <p>- Dalía (9; 3, femenino): “Yo aprendí a respetar y comprender mis amigos”.</p>
	6° A	<p>- Manuel (12; 0, masculino): “Yo aprendí que para solucionar un problema se tiene que hablar”.</p> <p>- Karla (12; 2, femenino): “Yo aprendí que tengo que aprender a trabajar en equipo y a respetar las ideas y opiniones de mis compañeros”.</p> <p>- Melisa (12; 3, femenino): “Yo aprendí a resolver mis problemas. Yo aprendí a estar con mi equipo y dar más ideas. Yo aprendí a tenerme confianza en mí misma. Yo aprendí a estar de acuerdo con las ideas de mis compañeros”.</p> <p>- Aarón (11; 11, masculino): “Yo aprendí a que debo aprender a resolver mis problemas y no juntarme con amigos que tienen malos hábitos”.</p>
9	1° B	<p>- Diana (7; 2, femenino): “Hoy yo aprendí...” (Se observa el dibujo de una de las imágenes de la lectura. Al preguntarle sobre su trabajo comentó: “Nada más “hací” -hice- el dibujo de mi primo que se murió”. Al respecto dijo sentirse triste y que ya no podía acordarse de él).</p> <p>- Amanda (7; 0, femenino): “Hoy yo aprendí... A mí me ha pasado que se mueren mis familiares muy importantes como mi prima Enedina que ni la llegué a conocer fue muy triste”. (Se observa el dibujo de ella llorando al pie de la cama de su prima muerta. Al preguntarle sobre lo que haría para no sentirse triste contestó: “Pensar que ella me cuida mucho para no sentirme triste”).</p>

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
9	1° B	<p>- Samuel (7; 2, masculino): “Hoy yo aprendí... Aprendí que no nos debemos encerrar en nuestros cuartos y no por eso nos debemos sentir tristes”. (Se observa el dibujo de dos niños, uno de los cuales dice “Dile a tu mamá” y el otro responde “No quiero”. Al preguntarle sobre el mismo dijo: “Un día me lastimé y mi primo Ricardo me dijo ‘Dile a tu mamá’ ‘No quiero’ pensé que me iba a regañar... sentí feo pero sí le platicué”).</p> <p>- Damián (6; 5, masculino): “Hoy yo aprendí... Yo me siento triste porque se murió mi perro se murió porque lo machucó un carro”. (Se observa el dibujo de su perro en la calle y dos carros aproximándose mientras él observa. Al preguntarle sobre cómo le haría para superar ese sentimiento dijo: “Comprar otra mascota”).</p>
	3° A	<p>- Carlos (8; 10, masculino): “Yo aprendí que es bueno compartir con las personas”.</p> <p>- Elizabeth (8; 8, femenino): “Yo aprendí que no vale el dinero sino las personas que te quieren”.</p> <p>- Dharla (9; 3, femenino): “Yo aprendí que en la vida el dinero no lo es todo. Y esto me da a entender que de algo que quieres te lo ganes con tu esfuerzo y no que alguien te lo haga”.</p>
	3° B	<p>- Miriam (8; 7, femenino): “Yo aprendí a expresar mis emociones con colores” (dibujo de una casa con un pino de frente y una montaña).</p> <p>- Jonathan (8; 11, masculino): “Yo aprendí mi código emocional”. (Se observa un arco iris y debajo unas figuras geométricas. Se lee además: Triste: Cuando estaba jugando bici y después no podía respirar me enfermé del corazón y mis papás se preocuparon y me llevaron al hospital).</p>

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
9	3° B	<p>- Dayana (8; 9, femenino): “Yo aprendí a no enojarme con un familiar por no ir de vacaciones porque se enfermó o porque no quiere ir” (dibujo de tres niñas mostrando emociones: tristeza, preocupación y depresión. Detrás se observa una nube con rayos).</p> <p>- Laura (8; 11, femenino): “Yo aprendí que si no queremos decir a alguien lo podemos dibujar (dibujos de flores con mariposa, montaña y mar con palmera y gaviota)”.</p>
	6° A	<p>- Israel (12; 0, masculino): “Yo aprendí que si tenemos un problema con nuestros papás hay que hablar con ellos y solucionar el problema”.</p> <p>- Sandra (12; 3, femenino): “Primero que nada no debemos de sentirnos culpables de los problemas que tienen nuestros padres ya que nosotros mismos podemos caer en la depresión o tener una mal resultado en las calificaciones o alejarnos de los amigos y sentirnos solos, simplemente hay que dejar que ellos solucionen sus problemas y pase lo que pase nosotros siempre vamos a querer mucho a nuestros padres y no agarrarles odio porque a pesar de todo ellos nos cuidaron y dieron todo por nosotros con tal de ser felices”.</p> <p>- Saraí (11; 11, femenino): “Yo aprendí que hay que tratar de ser fuertes para las cosas tristes, y si no puedes hay que llorar y desahogarte y tratar de siempre ayudar a las personas que te rodean en cosas como estas”.</p>
10	1° B	<p>- Saúl (6; 11, masculino): “Hoy yo aprendí... Carlos y el abuelo se murió” (se observa el dibujo de una imagen de la lectura. Al preguntarle cómo se había sentido dijo: “Mal, triste” y al cuestionarle sobre alguna solución propuso: “Dibujarlo”).</p>

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
10	1° B	<p>- Genaro (6; 5, masculino): “Hoy yo aprendí... Que cuando alguien se murió debo pensar que los momentos que convivimos con ellos” (se observa el dibujo de una tumba que dice “Jorge” y varias personas tristes alrededor. Al preguntarle sobre la forma de afrontar la tristeza dijo: “Recordar los días felices que conviví con ellos”).</p> <p>- Daniel (7; 2, masculino): “Hoy yo aprendí... Papá por qué te fuiste si yo te amaba papá te amo desde que te fuiste” (se observa el dibujo del niño).</p>
	3° A	<p>- Elizabeth (8; 8, femenino): “Yo aprendí que es mejor disfrutarnos a nuestros padres o amigos mientras los tengamos”.</p> <p>- José Ernesto (8; 6, masculino): “Yo aprendí que debes aceptar que las personas y murió y no podemos hacer nada”.</p> <p>- Elsa (9; 3, femenino): “Yo aprendí que tarde o temprano tenemos que irnos de este mundo y que hay que estar en el presente y no en el pasado” (dibujo de una niña junto a una mujer adulta).</p> <p>- María (10; 2, femenino): “Yo aprendí que en una muerte se siente triste pero hay que recordar los momentos juntos”.</p>
	3° B	<p>- Lorena (9; 1, femenino): “Yo aprendí es agradable recordar a los seres queridos que fallecieron” (dibujo de una figura trazada mediante la cuadrícula de la hoja).</p> <p>- Arturo (8; 6, masculino): “Yo aprendí si “si” alguien se muere podemos estar tristes y recordar los buenos tiempos y ratos junto a ellos”.</p> <p>- Teresa (8; 9, femenino): “Yo aprendí a expresar nuestras emociones y a recordar los momentos que pasamos juntos”.</p>

Tabla 19. Evaluación de cada grupo en cada una de las sesiones del taller mediante la frase “Hoy yo aprendí” (continuación)		
Sesión	Grupo	Comentario “Hoy yo aprendí...”
10	6° A	<ul style="list-style-type: none"> - Sandra (12; 3, femenino): “Yo aprendí a ponerme metas y cumplirlas para ser una gran persona y ser lo que me propongo. Y triunfar, y nunca darme por vencida, siempre mirar adelante nunca para atrás”. - Fernanda (12; 0, femenino): “Yo aprendí que no hay que echarnos todo el peso de los problemas de nuestros padres y si tenemos un problema hay que comentarlo a un familiar porque si no se va ser más grande y luego no se va poder resolver”. - Emilio (12; 1, masculino): “Yo aprendí a enfrentar mis problemas de una manera así detectar los problemas, buscar soluciones y aplicarlas a no sentirme culpable de los problemas de los demás y echarme la carga del problema”. - Roxana (11; 10, femenino): “Yo aprendí a tener confianza en alguien para que alguien nos escuche, no ser tan cerrados con uno mismo, también los amigos nos enseñan y nosotros enseñamos”.

De acuerdo con lo encontrado en la tabla anterior, cada uno de los grupos se desempeñó de diferente manera en la consecución de los objetivos planteados inicialmente a través de su participación en el “Taller de fomento de la creatividad emocional”, de tal forma que se presentarán de nueva cuenta los objetivos establecidos y se contrastarán con el desarrollo que los grupos lograron en la generalidad (ver cuadros: 2 a 14).

Objetivos de la *Sesión 1*:

- Introducir a los niños al reconocimiento de sus emociones: Ansiedad y situaciones asociadas.
- Introducción al manejo emocional a través del reconocimiento de estados de tensión – relajación y de sus manifestaciones psíquicas y corporales.

Cuadro 2. Observaciones del desempeño grupal durante la sesión 1	
Grupo	Observación
1° B	Lograron reconocer situaciones que les generan tensión y nerviosismo, pero se aprecia que aún no cuentan con estrategias para manejar esas emociones.
3° A	Aceptaron positivamente la presencia de emociones como la tensión y la ansiedad (entendida como nerviosismo) e implementaron una estrategia para afrontar estas emociones (la relajación).
3° B	Aceptaron positivamente la presencia de emociones como la tensión y la ansiedad (entendida como nerviosismo), implementaron una estrategia de afrontamiento ante estas emociones (la relajación) y expresaron comentarios empáticos hacia otras personas que experimentan los mismos sentimientos.
6° A	Aceptaron positivamente la presencia de emociones como la tensión y la ansiedad (entendida como nerviosismo), implementaron una estrategia para afrontar estas emociones (la relajación) y fueron capaces de manifestar comentarios empáticos hacia otras personas que experimentan los mismos sentimientos.

Objetivos de la *Sesión 2*:

- Reconocer y manejar emociones asociadas a la ira, enojo y coraje.
- Introducción a la canalización de emociones hacia un fin productivo como la solución de problemas.

Cuadro 3. Observaciones del desempeño grupal durante la sesión 2	
Grupo	Observación
1° B	Fueron capaces de reconocer sentimientos de enojo y tristeza así como situaciones que los evocan. No se logró la introducción de soluciones para afrontar estos sentimientos.
3° A	Se dio el reconocimiento de algunas situaciones que evocan enojo y se pudo realizar una elaboración resiliente del mismo (reflexionando sobre los motivos que tienen otros para intentar herir y provocar este sentimiento).
3° B	Identificaron algunas situaciones que evocan enojo, surgió en ellos una elaboración resiliente de dicho sentimiento (reflexionando sobre los motivos que tienen otros para intentar herir y provocar este sentimiento) y expresaron comentarios empáticos hacia otras personas cuando experimentan enojo y las emociones relacionadas.
6° A	Reconocieron situaciones que usualmente generan enojo, lograron ofrecer algunas estrategias de afrontamiento y se dio un intento por reflexionar sobre el significado de esta emoción para cada uno.

Objetivos de la *Sesión 3*:

- Reconocer diversas emociones en sí mismos y en otros a través de diversas situaciones.
- Incrementar el “vocabulario emocional”.

Cuadro 4. Observaciones del desempeño grupal durante la sesión 3	
Grupo	Observación
1° B	Incrementaron su vocabulario sobre diversas emociones así como el reconocimiento de situaciones que las evocan.

Cuadro 4. Observaciones del desempeño grupal durante la sesión 3 (continuación)	
Grupo	Observación
3° A	Incrementaron su vocabulario emocional así como su propio “código emocional”; también surgió un intento (incipiente) por indagar en el propio reconocimiento y significado de las emociones en sí mismos y comenzaron a reconocer la importancia de expresar las emociones adecuadamente.
3° B	Incrementaron su vocabulario emocional y comenzaron a reconocer la importancia de expresar adecuadamente sus emociones (sin represiones).
6° A	Comenzaron a reconocer la importancia de respetar lo que sienten, incrementaron su vocabulario emocional e identificaron situaciones que evocan dichas emociones.

Objetivos de la *Sesión 4*:

- Promover la comprensión y aceptación de los sentimientos de otros, así como de sus limitaciones y errores personales.
- Analizar sobre las oportunidades de aprendizaje a través de las equivocaciones y de las propias limitaciones.

Cuadro 5. Observaciones del desempeño grupal durante la sesión 4	
Grupo	Observación
1° B	Fueron capaces de reconocer sentimientos de enojo y tristeza así como situaciones que los evocan. No se logró la introducción de soluciones para afrontar estos sentimientos.
3° A	Manifestaron sentimientos y comentarios empáticos hacia otros que cometen errores.

Cuadro 5. Observaciones del desempeño grupal durante la sesión 4 (continuación)	
Grupo	Observación
3° B	Expresaron sentimientos y comentarios empáticos hacia otros que cometen errores y manifestaron un manejo resiliente de los propios errores (en tanto concluyeron que ante una equivocación lo pueden volver a intentar).
6° A	Expresaron sentimientos y comentarios empáticos hacia otros que cometen errores y manifestaron un manejo resiliente de los propios errores (al concluir que ante una equivocación pueden aprender de ella).

Objetivos de la *Sesión 5*:

- Manejar el estrés y sentimientos derivados.
- Aprender una técnica de relajación.

Cuadro 6. Observaciones del desempeño grupal durante la sesión 5	
Grupo	Observación
1° B	Lograron comenzar a afrontar el nerviosismo a través de la implementación de una estrategia (la relajación).
3° A	Consideran que la relajación es una estrategia para afrontar el nerviosismo (y emociones asociadas) y para evocar estados de ánimo positivos.
3° B	Consideran a la relajación como una herramienta ante emociones negativas.
6° A	Consideran a la relajación como una forma de afrontar emociones negativas.

Objetivos de la *Sesión 6*:

- Introducir y practicar estrategias de comunicación efectiva y afectiva.
- Reflexión sobre la importancia de la negociación y su relación con una buena comunicación (efectiva y afectiva).

Cuadro 7. Observaciones del desempeño grupal durante la sesión 6	
Grupo	Observación
1° B	Pudieron comprender e implementar el concepto de comunicación así como su relevancia (para resolver problemas). También comprendieron sobre la importancia de aprender a escuchar.
3° A	Reflexionaron sobre la importancia de hablar con la verdad, de pedir ayuda para resolver los problemas y de solucionarlos para que no se hagan más grandes.
3° B	Reflexionaron sobre lo trascendente que es el hablar con la verdad, así como de resolver los problemas implementando la comunicación para tal fin.
6° A	Reflexionaron sobre la importancia de solucionar los problemas (con calma y sin gritar) y de escuchar a los demás. También consideraron a la comunicación como una forma para enfrentar los problemas y lograron desarrollar algunos tips para solucionar sus problemas.

Objetivo de la *Sesión 7*:

- Aprender una técnica básica para la solución de problemas.

Cuadro 8. Observaciones del desempeño grupal durante la sesión 7	
Grupo	Observación
1° B	Consideraron que el esfuerzo es fundamental para alcanzar los objetivos, reflexionaron sobre la importancia de solucionar problemas y de escuchar a los demás.
3° A	Concluyeron que es importante aprender de los triunfos y fracasos (buscando una solución para corregir los errores).
3° B	Consideraron que el esfuerzo es fundamental para alcanzar los objetivos y que también lo es el aprender de los triunfos y fracasos.
6° A	Se mostraron sensibles a reconocer (a través de sus comentarios) su propia falibilidad; reflexionaron sobre la importancia de aprender de los triunfos y fracasos (al concluir que los errores son una oportunidad de aprendizaje) y que el esfuerzo es necesario para lograr lo que se proponen. También comenzaron a asimilar los elementos de la técnica de solución de problemas.

Objetivo de la *Sesión 8*:

- Aplicar las estrategias de comunicación, negociación y solución de problemas en un caso práctico.

Cuadro 9. Observaciones del desempeño grupal durante la sesión 8	
Grupo	Observación
1° B	Reflexionaron sobre la importancia de respetar a sus compañeros y sus posesiones, concluyendo que el respeto es necesario para recibir el mismo trato. También comentaron sobre lo relevante que es el resolver sus problemas.

Cuadro 9. Observaciones del desempeño grupal durante la sesión 8 (continuación)	
Grupo	Observación
3° A	Fueron capaces de ofrecer distintas estrategias para abordar los problemas (tales como la comunicación, el ser honestos y decir la verdad, y el evitar incurrir en conductas inadecuadas en un intento fallido de resolver los problemas).
3° B	Pudieron reflexionar en la importancia de aprender a trabajar en equipo, de respetar y comprender a sus compañeros y aplicar las estrategias de solución de problemas al interactuar con en equipo.
6° A	Concluyeron que el diálogo (comunicación) y los acuerdos son estrategias indispensables para solucionar los problemas; reflexionaron en la importancia de aprender a trabajar en equipo ofreciendo ideas y opiniones y respetando las de los demás. Enfatizaron en lo relevante de solucionar a tiempo los problemas.

Objetivos de la *Sesión 9* (1° B y 3° B):

- Identificar y manejar sentimientos asociados a la frustración.
- Preparar la sesión final sobre pérdida y separación: el proceso de duelo.

Cuadro 10. Observaciones del desempeño de 1° B y 3° B durante la sesión 9	
Grupo	Observación
1° B	Lograron reconocer situaciones de separación y muerte de un ser querido así como las emociones que evocan. Comenzaron a implementar estrategias de afrontamiento ante estos sentimientos y situaciones.

Cuadro 10. Observaciones del desempeño de 1° B y 3° B durante la sesión 9 (continuación)	
Grupo	Observación
3° B	Fueron capaces de reconocer situaciones de separación y muerte de un ser querido así como las emociones que evocan y aportaron estrategias (pensadas por ellos mismos) para afrontarlas; además, comenzaron a reflexionar sobre sus propias emociones a través de su “código emocional”.

Objetivos de la *Sesión 9* (3° A):

- Identificar sentimientos asociados con el vacío y la falta de sentido.
- Aprender a establecer metas con sentido.

Cuadro 11. Observaciones del desempeño de 3° A durante la sesión 9	
Grupo	Observación
3° A	Concluyeron que las personas son más valiosas que los bienes materiales y que lo quieran lograr se gana con esfuerzo.

Objetivos de la *Sesión 9* (6° A):

- Identificar y manejar sentimientos asociados a la separación o divorcio de los padres.

Cuadro 12. Observaciones del desempeño de 6° A durante la sesión 9	
Grupo	Observación
3° A	Reflexionaron sobre la importancia del diálogo (comunicación) en la solución de los problemas y concluyeron que ante los conflictos entre los padres (y otras personas) ellos no son culpables.

Objetivo de la *Sesión 10* (1° B, 3° A y 3° B):

- Identificar y manejar sentimientos asociados a la pérdida y separación de familiares y personas significativas.

Cuadro 13. Observaciones del desempeño de 1° B, 3° A y 3° B durante la sesión 10	
Grupo	Observación
1° B	Fueron capaces de ofrecer estrategias de afrontamiento ante emociones evocadas por la muerte de un ser querido.
3° A	Reconocieron emociones asociadas a la muerte de un familiar, conocido o mascota y reflexionaron en la importancia de apreciar y disfrutar los momentos presentes con los seres queridos.
3° B	Expresaron comentarios que manifestaban una aceptación de los sentimientos asociados a la muerte de un ser querido, así como ofrecieron estrategias para afrontar dichas emociones.

Objetivo de la *Sesión 10* (6° A):

- Identificar y manejar sentimientos asociados al fracaso escolar y la frustración.

Cuadro 14. Observaciones del desempeño de 6° A durante la sesión 10	
Grupo	Observación
6° A	Reflexionaron en la importancia de resolver los problemas, de no sentirse culpables de los conflictos ajenos, de confiar en las demás para resolver los propios y de plantearse metas y nunca rendirse.

DISCUSIÓN

El presente estudio que culminó con la creación y puesta en marcha de un “Taller de fomento de la creatividad emocional”, surgió de un intento por potenciar los diversos elementos de *la inteligencia emocional* que son la base y fundamento de la *creatividad emocional*, tal y como se entiende en este trabajo, es decir, como aquella habilidad de un individuo para *reflexionar sobre los propios sentimientos y reacciones emocionales*, que lo llevarán a la *reformulación* o replanteamiento de tales sentimientos y con ello de sus reacciones, para que sea capaz de ofrecer *nuevas gamas de expresión emocional* (que incluyen tanto estrategias de afrontamiento como actividades concretas) que sean *más adecuadas* (conforme al contexto, duración e intensidad) y con ello, *motive a otros* para modificar las propias (Averill, 1999; Ivcevic, Brackett y Mayer, 2007).

De ahí que dos de los objetivos fueron “determinar los elementos de la inteligencia emocional con los que cuentan los niños que participaron” y “observar las diferencias de los componentes de la inteligencia emocional en los distintos grados a estudiar (primero, tercero y sexto)”. Así, en lo que respecta al último objetivo, se observó como resultado del análisis de las diferencias entre grupos (mediante el análisis estadístico de Kruskal Wallis), que existe una concordancia con los planteamientos teóricos que sugieren que el desarrollo emocional es en cierta medida ordenado (Ortiz; en López y cols., 1999) y que este desarrollo emocional está fuertemente relacionado con el desarrollo cognitivo, aunque es necesario tener reservas al relacionar el desarrollo cognitivo con el emocional, ya que como comenta Ortiz (en Op. cit.):

El desarrollo cognitivo promueve nuevas metas, favorece niveles más complejos de apreciación en torno a la meta, aumenta las capacidades de regulación emocional, e influye claramente en el desarrollo de la comprensión de las emociones. Sin embargo, los cambios evolutivos en el sistema emocional se deben entender en estrecha interacción con el resto de procesos en desarrollo, y en un contexto relacional (p. 98).

Por ello vemos que no únicamente el desarrollo cognitivo influye en el emocional, sino que también otros procesos de desarrollo y la interacción social están implicados (además de que el desarrollo emocional también los afecta), por lo que la inteligencia y la creatividad emocional no aparecen únicamente como producto de los procesos de maduración, sino que deben ser estimuladas por el entorno social que, en primera instancia, debe considerarlas como un valor.

Así, en lo que respecta al primer objetivo del presente estudio (“determinar los elementos de la inteligencia emocional con que cuentan los niños que participaron”) se encontró que con relación a la *Autoconciencia emocional*, todos los grados cuentan con nociones del sentido positivo o negativo de las emociones e incluso llegan a nombrarlas, reconocerlas y juzgar su adecuación cuando se les pregunta al respecto; mientras que sólo los de sexto año son capaces de reconocer y nombrar diversas emociones y sus diferentes matices. Aquí se pone en evidencia el papel fundamental de la socialización en la competencia emocional, pues ya en estas edades se espera que los niños cuenten con emociones autoevaluativas que les permitan valorar sus pensamientos, planes, deseos y comportamientos contrastándolos con lo que se considera socialmente adecuado (Lewis, 1995, 1997, 1998; en Papalia, 2001).

En cuanto al *Manejo de las emociones*, son los grados más jóvenes (1º B, 3º B y 3º A, éste último en menor grado), quienes son más espontáneos en sus expresiones emocionales, en parte quizás porque han estado menos expuestos a la influencia social que los niños de sexto año, ya que como se ha encontrado, gracias al contacto social (inicialmente con sus padres), los niños van adquiriendo conocimientos sobre lo que la sociedad a la que pertenecen considera adecuado, la cual generalmente reprueba y reprime la expresión de las emociones negativas, e incluso de las positivas (Craig, 2001). Esto resulta sumamente nocivo, ya que limita la expresión emocional de los niños, genera en ellos la sensación de que lo que sienten es inadecuado y, además, les impone a través del ejemplo repertorios de expresión y manejo emocional que conservan estas mismas pautas inadecuadas.

En lo que respecta a la *Propia motivación*, los grados medios y superiores (tercero y sexto) son particularmente capaces de tener en cuenta el hecho así como las circunstancias y consecuencias asociadas al mismo (en especial al momento de llegar a una solución). Como ya se mencionó antes, aunque los niños mayores poseen un mayor desarrollo cognitivo, se observó que el taller pudo haber tenido una influencia potenciadora de dicho desarrollo, además de los efectos observados en la competencia emocional, que también se vio beneficiada, lo cual se discutirá más adelante.

En el *Reconocimiento de las emociones de los demás*, se observaron manifestaciones de apoyo y cooperación entre todos los grados, ante conflictos y situaciones diversas (principalmente aquéllas que evocan tristeza).

Finalmente, en cuanto al *Manejo de las relaciones*, se encontraron muestras de cooperación y trabajo en equipo (espontánea e inducida por el profesor) en especial en los grupos medios y superiores (3° B y 6° A); mientras que todos los grupos poseen conciencia de lo adecuado e inadecuado y son capaces de señalar a sus compañeros cuando actúan en contra de lo esperado socialmente.

Es así como a través de estas evidencias, se diseñó el “Taller de fomento de la creatividad emocional”, del cual se determinó su impacto inmediato (tercer objetivo de este estudio), a través de la prueba de rangos asignados T de Wilcoxon y de la evaluación continua mediante la frase “Hoy yo aprendí”, logrando que:

- En el *autoconocimiento emocional*: Todos los grupos incrementaron su capacidad para reconocer e identificar diversas emociones (positivas, negativas y ambiguas) así como sus manifestaciones psico – corporales, además de que también identificaron diferentes situaciones que las evocan.

Todos los grupos enriquecieron su vocabulario emocional y lograron aceptar la presencia de emociones negativas, es decir, disminuir la connotación negativa de las “emociones negativas”.

Se llevó a cabo una reflexión sobre el significado de las emociones (principalmente negativas) y sus implicaciones personales (especialmente en el grupo de 6° A, 3° A y 3° B, éstos dos últimos en menor grado).

Y, se generó un mayor conocimiento de las propias habilidades y gustos que poseen, así como de las limitaciones que perciben en sí mismos reconociendo que pueden pedir ayuda a otros cuando no se consideren capaces de realizar algo.

- En el *manejo de las emociones*: Se llegó a una concientización sobre la importancia de expresar adecuadamente las emociones respetando lo que sienten (principalmente en 3° B y 6° A) y los sentimientos de los demás.

Se aprecia una implementación incipiente de algunas estrategias (psico – corporales, de comunicación y de solución de problemas) para afrontar emociones negativas (como la tristeza, el enojo o el miedo y las emociones asociadas) y para generar estados de ánimo positivos.

Además de que aumentó, en todos los grupos, el uso de mecanismos cognitivos para ofrecer una solución a diversas situaciones (personales y que involucran a otros) atendiendo en variables como el hecho, el contexto o circunstancias asociadas al hecho y las consecuencias que puede acarrear tal hecho (sexto año lo presentó en menor grado), con lo cual se hace posible que trasciendan a la reacción impulsiva (y generalmente inadecuada) fundamentada en la emoción inicial.

- En la *propia motivación*: Todos los grupos concluyeron que a través del diálogo (comunicación) con otros se puede favorecer la solución de los propios problemas y de los conflictos con los demás.

Se reflexionó en que el esfuerzo es fundamental para alcanzar los objetivos y que también lo es el aprender de los triunfos y fracasos, enfatizando en la importancia de sobreponerse a los errores y de transformarlos en oportunidades de aprendizaje y de fortaleza (principalmente 3° B y 6° A).

Y, los grados más altos (tercero y sexto) se encontraron más capaces de manejar las emociones de los demás para lograr cumplir con actividades en equipo. Esto puede deberse a que por un lado, en estos grados hay una mayor familiaridad con los trabajos y actividades en equipo, pero además, es en la etapa de las operaciones concretas (que va desde los 8 a los 11 – 12 años aproximadamente, y es a la que pertenecen los grupos de tercero y sexto) cuando se va adquiriendo la capacidad para cooperar con los demás y tomar en cuenta el punto de vista de los otros (Piaget, en Delval, 2001)²³.

- En el *reconocimiento de las emociones de los demás o lectura de las emociones*: Se encontró que principalmente los grados medios y superiores (3° A y 6° A) mostraron actitudes empáticas hacia otras personas que experimentan emociones negativas (como ansiedad, tensión y tristeza); aunque en general, los demás grupos también manifestaron un cierto grado de sensibilidad a las emociones de los demás.
- En *el manejo de las relaciones*: Todos los grupos lograron reflexionar en la importancia de comunicarse (efectiva y afectivamente), llegar a acuerdos y escuchar a los demás para resolver problemas con los otros, así como de trabajar en equipo.

Reconocieron que no son culpables ante los conflictos de otros (principalmente sus padres).

²³ Esto no quiere decir que existan etapas rígidas en el desarrollo emocional ni que éstas no puedan variar de unos temas a otros, por lo que también puede ocurrir que se de un traslape entre la aparición de algunas de estas “etapas” suscitando variaciones en la edad de aparición en cada uno de los niños. No olvidemos además la importancia de la influencia social en el desarrollo de la capacidad empática.

Se aprecia una aplicación incipiente de juicios lógicos y un mayor análisis de las relaciones con los demás principalmente hacia sexto grado, quienes también mostraron una mayor reserva ante las relaciones sociales.

Se observó que conforme se aumenta en los grados, se prefieren las actividades grupales en detrimento de aquellas que se realizan en solitario. Esto quizás también debido al desarrollo cognitivo según el cual los niños de primer grado tienen a ser más egocéntricos (dado que transitan por la etapa pre-operacional) y también al desarrollo psicosocial en donde los pares van cobrando una mayor importancia. Así, los alumnos de tercero y sexto año, son más capaces para participar en actividades cooperativas y que requieren tomar en cuenta el punto de vista de los otros (características pertenecientes a la etapa de las operaciones concretas que están viviendo), a lo que se suman los logros en el desarrollo socio - emocional.

Los niños en general, tendieron a aumentar la confianza de que alguien los ayudará porque habrá un acto de empatía. Y también se presentaron intentos por manejar las emociones de los demás cuando se requiere resolver algún problema.

Ante todos estos logros que se apreciaron en los distintos elementos de la inteligencia emocional, cobra especial relevancia la influencia social en el desarrollo emocional, el cual está mediado por ésta, condicionando su expresión y limitándolo en gran medida (cuando esta influencia es inadecuada), al mismo tiempo que usualmente censura la expresión de las 'emociones negativas'. Lo que concuerda con las evidencias encontradas en el presente estudio en donde son los niños de primero y tercero, quienes tienden a ser más espontáneos en la expresión emocional, mientras que los de sexto se encontraron más afectados por dicha influencia.

Es en este punto en el que el taller influyó para potenciar y acelerar el desarrollo emocional y cognitivo que se van llevando a cabo de manera "secuenciada". Esta afirmación se fundamenta en los resultados (cuantitativos y

cualitativos) obtenidos en el estudio y en la práctica clínica a través del uso del Test de la Figura Humana (de Karen Machover; en Portuondo, 2001), según el cual, para observar cambios entre una y otra aplicación, es necesario dejar pasar como mínimo un lapso de seis meses; mientras que éstos cambios se encontraron después de 4 - 5 meses de realizada la primera evaluación. Además de que para la evaluación de dicho instrumento se tomaron más en cuenta los “indicadores emocionales” que no están relacionados con la edad y la maduración (Münsterberg, 1984), por lo que fueron más adecuados para establecer diferencias derivadas de la realización del taller y no por los efectos de la maduración.

Por otro lado, el taller también aportó a los niños y profesores estrategias puntuales para incrementar la competencia social en aspectos como reconocer y nombrar las propias emociones y las de los demás, controlar las emociones e intentar canalizarlas hacia un fin productivo y manejar de una manera más armónica las relaciones con los demás (implementando técnicas de comunicación afectiva y efectiva, de solución de problemas y de negociación).

Es importante reconocer que aunque se lograron avances en cuanto a los elementos de la inteligencia emocional, también se encontraron limitaciones en el taller y que se refieren a que aún persiste una inadecuada expresión y manejo de los sentimientos asociados al enojo, tristeza y ansiedad (en menor grado). Existen fallos al momento de orientar las emociones hacia un fin productivo y más cuando implica un cierto liderazgo y manejo de las relaciones interpersonales, así como algunas dificultades para articular y aplicar las estrategias que se vieron en el taller al momento de experimentar una emoción negativa.

Esto sugiere que por un lado, las estrategias vistas en el taller también deben implementarse en la vida cotidiana ante cualquier oportunidad y no sólo reducirse a unas cuantas horas a la semana (como indica Goleman, 1995). Y también, que no únicamente los niños deben someterse a esta “alfabetización emocional”, sino que además los padres deben estar al tanto de lo que se ve en la escuela para poder articular los contenidos del taller y así incrementar la influencia del mismo.

El tiempo también resultó ser una limitante al momento de llevar a cabo el taller ya que las observaciones iniciales, la creación del taller y su puesta en marcha tuvieron que realizarse durante el mismo ciclo escolar para no perder a los niños de sexto grado que estaban por salir; además de que tampoco fue posible observar evidencias claras de un incremento en la creatividad emocional, ya que inicialmente se tenía que fomentar los elementos de la inteligencia emocional. Aún así, se apreciaron algunos indicios aislados que sugieren la incipiente presencia de la creatividad emocional.

Pese a estos inconvenientes, se puede sugerir el estudio más minucioso de cada uno de los grados en cuanto a los elementos de la inteligencia emocional y creatividad emocional y estandarizar un instrumento para tal fin, ya que el no disponer de alguno idóneo resultó un obstáculo en este estudio.

Finalmente, se recomienda incluir talleres para padres y maestros para dar continuidad a lo que se estudia con los niños y así poder aplicar las estrategias ante cualquier oportunidad presente en la vida cotidiana; ya que de no hacerse así, se pierde el impacto positivo que el taller pueda aportar a los niños, y en su lugar, éste puede tener una connotación negativa al generar en ellos una confusión entre lo que se les trata de transmitir y lo que viven en su vida diaria.

REFERENCIAS

Álvarez – Gayou, J. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador

Anastasi, A. Urbina, S. (1998) *Tests psicológicos*. Séptima edición. México: Prentice Hall

Anderson, J. (2001) *Aprendizaje y memoria. Un enfoque integral*. México: McGraw – Hill

Arsenio, W. (2003) Emotional Intelligence and the intelligence of emotions: a developmental perspective on mixed EI models. *Human Development* (en ProQuest Psychology Journals, fecha de consulta 26/11/2007). 46, 97 – 103

Averill, J. (1999) Individual differences in emotional creativity: structure and correlates. *Journal of Personality* (en ProQuest Psychology Journals, fecha de consulta 6/02/2008). 67 (2), 331 - 371

Barragán, L., Cruz, B., Fulgencio, M., Barragán, N., Ayala, H. (1998) *Manual de autocontrol del estrés*. México: Porrúa

Baum, H. (2003) *¿Está la abuelita en el cielo? Cómo tratar la muerte y la tristeza*. Barcelona: Paidós

Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis

Calderón, G. (1995) *Esa agonía llamada locura. Historia de la psiquiatría*. México: Edamex

Cappon, J. (1978) *El movimiento de encuentro en psicodinámica de grupo*. México: Trillas

- Carlson, N. (1999) *Fisiología de la conducta*. Tercera edición. Barcelona: Ariel
- Castro, M., Llanes, J., Margain, M. (2003) *Protección de la comunidad ante adicciones y violencia. Estrategias de intervención*. México: Pax
- Castro, M., Llanes, J., Margain, M. (2003) *Aprendiendo a pasarla bien. Estrategias de intervención para la escuela primaria*. México: Pax
- Coll, C. Enseñar a aprender en el contexto del aula. En: Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (comp.) (2002) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial
- Conte, J. (2005) A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior* (en ProQuest Psychology Journals, fecha de consulta 26/11/2007). 26, 433 – 440
- Craig, G. (2001) *Desarrollo psicológico*. Octava edición. México: Pearson Educación
- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Creatividad*. Barcelona: Paidós (1998)
- Dabdoub, L. (2008) *Desarrollo de la creatividad para el docente. Estrategias para estimular las habilidades del alumno*. México: Esfinge
- De la Torre, S. (1997) *Creatividad y formación*. México: Trillas
- De la Torre, S. (2006) Creatividad en la educación primaria. Una mirada desde la complejidad. En De la Torre, S. y Violant, M. (coordinación y dirección). (2006) *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO

Delval, J. (2001) *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós

Esquivias, M. F. (1997) *Estudio evaluativo de tres aproximaciones pedagógicas: ecléctica, montessori y freinet, sobre la ejecución de solución de problemas y creatividad con niños de escuela primaria*. (Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM). México

Esquivias, M. F. y Muriá, I. (2001) Una evaluación de la creatividad en la educación primaria. *Revista Digital Universitaria* (en www.revista.unam.mx/vol.1/num3/art1/). Fecha de consulta: 25/03/2008) 1 (3), 14 pp.

Feldman, R. (2007) *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson / Prentice Hall

Fiorini, H. J. (1995) *El psiquismo creador*. Buenos Aires: Paidós

Friedrich, C. (1996) *La democracia como forma política y como forma de vida*. Madrid: Tecnos

García, J., Ibáñez, E., Juárez, A., Linaza, J., Marchesi, A., Mayor, J., Monfort, M., Palao, S., Pelechano, V., Polaino, A., Sáez, N., Santafé, C., Vega, J. L. (1992) *Psicología educativa y educación preescolar*. México: Santillana

Gardner, H. (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós

Gardner, H., Feldman, D., Krechevsky, M (2001) *El proyecto Spectrum*. Tomo II. Madrid: Morata

Gardner, H. (2006) Entrevista sobre "Las Inteligencias". Programa REDES, 20 de octubre de 2006. Canal de televisión de paga "Aprende TV". México

Garduño, T. y Guerra, M. (2004 – 2005) *Competencias para la Educación Primaria en el Distrito Federal*. México: Secretaría de Educación Pública

Goleman, D. (1995) *La inteligencia emocional*. México: Javier Vergara Editor (2000)

Hernández Rojas, G. (1998) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Pilar, L. (1991) (2004) *Metodología de la investigación*. Chile: McGraw – Hill

Hothersall, D. (1997) *Historia de la Psicología*. México: McGraw – Hill

Izard, C. (1971). *The face of emotion*. United States of America: Appleton – Century – Crofts

Izard, C. (1977). *Human Emotions*. New Cork: Plenum

Ivcevic, Z., Brackett, M. y Mayer, J. (2007) Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*. 75 (2), 199 - 235

Kerlinger, F., Lee, H. (2002) *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw – Hill

Lipman, M. (1991) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre. (1997)

López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M., Ortíz, M. (coordinadores) (1999) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide

Morris, C. y Maisto, A. (2001) *Psicología*. Décima edición. México: Prentice Hall

Münsterberg, E. (1984) *El dibujo de la figura humana en los niños. Evaluación psicológica*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe

O'Connor, K. y Schaefer, C. (Editores) (1997) *Manual de Terapia de juego*. México: Manual Moderno

Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2001) *Desarrollo humano*. Octava edición. Colombia: McGraww – Hill

Phares, E. J. (1999) *Psicología Clínica. Conceptos, métodos y práctica*. México: Manual Moderno

Pick, S. y cols. (1992) *Planeando tu vida. Programa de educación sexual y para la vida dirigido a los adolescentes*. Séptima edición. México: Ariel Escolar

Portuondo, J. (2001) *La figura humana. Test proyectivo de Karen Machover*. Madrid: Colofón

Prieto, M., Ballester, P. (2003) *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide

Pueyo, A. (1997) *Manual de psicología diferencial*. España: McGraw – Hill

Romo, M. (1997) *Psicología de la creatividad*. España: Paidós

Rosenzweig, M. y Leiman, A. (1992) *Psicología fisiológica*. Segunda edición México: McGraw – Hill

Ruiz, M. (2001) *La maestría del amor*. Barcelona: Urano

Sahagún, FR. B. (1999) *Historia general de las cosas de Nueva España*. Segunda edición. México: Porrúa

Salmurri, F. (2004) *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós

Santrock, J. W. (2002) *Psicología de la Educación*. México: McGraw – Hill

Satir, V. (2002) *En contacto íntimo. Cómo relacionarse con uno mismo y con los demás*. México: Pax

SEP (1993) *Plan y programas de estudio de educación básica primaria*. México: Secretaría de Educación Pública

Summers, J., Schallert, D., Ritter, P. (2003) The role of social comparison in student's perceptions of ability: An enriched view of academic motivation in middle school students. *Contemporary Educational Psychology*. 28, 510 - 523

Turner, M. (2004) *Cómo hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo*. Barcelona: Paidós

Vigotsky, L. S. (2001) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán

Wilson, P. (1999) *Manual del antiestrés. Cómo conseguir eliminar las tensiones en el trabajo*. Barcelona: Plaza Janés

Woitaszewski, S. y Aalsma, M. (2004) The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale – Adolescent Version. *Roeper Review* (en ProQuest Psychology Journals, fecha de consulta 26/11/2007). 27 (1), 25 – 30

Wolfradt, U., Felfe, J. y Köster, T. (2001 / 2002) Self – perceived emotional intelligence and creative personality. *Imagination, Cognition and Personality* (en ProQuest Psychology Journals, fecha de consulta 26/11/2007). 21 (4), 293 - 309

Referencias de páginas electrónicas:

(24 de agosto de 2007) Prueba Enlace revela rezago en español y matemáticas. *El siglo de Torreón*. (Por el Universal). Consultado en internet en: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/293476.prueba-enlace-revela-rezago-en-espanol-y-mate.html>. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2008

Cándano, G. (7 de febrero de 2007) Afirmaciones para el día. Consultado en internet en: www.cecura.org.mx

ANEXO 1

Instrumentos de evaluación

Viñetas para el piloteo mediante el Método Clínico Crítico

Autoconcepto emocional

- 1. Pedro/Elisa le cuenta a su mejor amigo(a)²⁴ que su padre le había prometido estar con él siempre, ayudarlo en sus problemas y apoyarlo cuando lo necesitaba. Ayer su papá le dijo que tendría que irse a Estados Unidos (otra ciudad).
 - ¿Qué piensas de esta situación?
 - ¿Qué te hace sentir?
 - ¿Qué harías si fueras el amigo de Pedro?
 - ¿Cómo te sentirías si fueras Pedro? ¿Por qué crees que se siente así?
 - ¿Qué harías si fueras Pedro?
 - (¿A quién recurrirías?)

- 2. Ana tuvo una pelea en la escuela porque Yolanda la insultó. Por eso a las dos se las llevaron a la dirección.
 - ¿Qué opinas de lo que le pasó a Ana?
 - ¿Cómo crees que se sintió Ana cuando la insultaron? ¿Por qué se sintió así?
 - ¿Qué crees que pasó para que Yolanda la insultara?
 - ¿Cómo crees que se sentía Yolanda?
 - ¿Qué debió haber hecho?
 - ¿Cómo crees que se sienten ahora que están en la dirección?
 - ¿Cómo te sentirías tú?
 - ¿Qué piensas que harán?
 - ¿Qué harías tú?

- 3. Armando estaba jugando fútbol con sus amigos y sin querer rompió un cristal de un salón. Un maestro que pasaba por ahí se lo llevó a la dirección.
 - ¿Qué piensas de lo que le pasó a Armando?
 - ¿Cómo crees que se siente? ¿Por qué se siente así?
 - ¿Cómo te sentirías tú en su lugar?
 - ¿Qué crees que hará?
 - ¿Qué harías tú?

²⁴ El sexo del personaje podría ser intercambiable para que se adapte al mismo sexo del niño.

Manejo de las emociones

- 4. Lalo esperó por largo tiempo una excursión que habría en su escuela, pero como reprobó una materia sus papás no lo dejaron ir. Todos sus amigos fueron.
 - ¿Qué piensas de lo que le pasó a Lalo?
 - ¿Cómo crees que se sintió? ¿Por qué?
 - ¿Cómo crees que reaccionó?
 - ¿Qué pensaría respecto de sus padres?
 - ¿Crees que podrían haber hecho otra cosa?
 - ¿Cómo te hubieras sentido en su lugar?
 - ¿Cómo habrías reaccionado?

- 5. Berenice invitó a su casa a una de sus amigas para jugar. Mientras jugaban, su amiga rompió su muñeca favorita.
 - ¿Qué opinas de lo que le pasó a Berenice?
 - ¿Cómo crees que reaccionó?
 - ¿Cómo crees que se sintió? ¿Por qué?
 - ¿Qué pensaría respecto de su amiga?
 - ¿Cómo te hubieras sentido si eso te hubiera pasado?
 - ¿Qué habrías hecho en su lugar?

- 6. Julio y su hermana Sandra²⁵ estaban jugando y su tío Jorge llegó con dulces. Como le dio primero a Sandra, a Julio le dieron menos.
 - ¿Qué opinas de lo que le pasó a Julio?
 - ¿Cuál crees que fue su reacción?
 - ¿Cómo crees que se sintió? ¿Por qué?
 - ¿Qué habrá pensado de su tío Jorge?
 - ¿Cómo te sentirías si eso te hubiera pasado?
 - ¿Cómo habrías actuado?

Aprovechamiento productivo de las emociones

- 7. Jaime se siente con mucha energía hoy, pero no sabe si emplear esa energía en salirse a jugar o terminar la tarea que tiene pendiente.
 - ¿Qué opinas de esta situación?
 - ¿Qué piensas que hará Jaime? ¿Por qué?
 - ¿Qué crees que debería hacer? ¿Por qué?
 - ¿Qué harías en su lugar? ¿Por qué?
 - (¿Crees que Jaime tiene otras alternativas / opciones? ¿Cuáles?)

²⁵ Los nombres podrían cambiarse para beneficiar al personaje del sexo opuesto al niño.

- 8. Es el cumpleaños de Jessica y Rebeca fue invitada a su fiesta, pero tiene que terminar una tarea que le revisarán al día siguiente.
 - ¿Qué opinas de esta situación?
 - ¿Cómo crees que se siente Rebeca? ¿Por qué?
 - ¿Qué piensas que hará? ¿Por qué?
 - ¿Qué crees que debería hacer? ¿Por qué?
 - ¿Qué harías en su lugar? ¿Por qué?
 - (¿Crees que Rebeca tiene otras alternativas? ¿Cuáles?)

- 9. Carlos estaba haciendo una tarea en la computadora cuando de pronto se fue la luz y perdió lo que había hecho.
 - ¿Qué piensas de lo que le pasó a Carlos?
 - ¿Cómo crees que se sintió? ¿Por qué?
 - ¿Qué crees que hará Carlos? ¿Por qué?
 - ¿Qué harías tú en su lugar? ¿Por qué?
 - ¿Crees que Carlos tiene otras alternativas / opciones? ¿Cuáles?

Empatía: Interpretación de las emociones

- 10. Los padres de Miriam no tenían dinero para comprarle el material que necesitaba en la escuela y no lo pudo llevar. Al día siguiente se lo contó a su amiga Johann.
 - ¿Qué piensas de la situación de Miriam?
 - ¿Cómo crees que se sintió? ¿Por qué?
 - ¿Cómo crees que reaccionó Johann? ¿Qué le pudo haber dicho a Miriam?
 - ¿Cómo crees que se sintió Johann?
 - ¿Podría Johann hacer algo para ayudar a Miriam? ¿Qué?
 - ¿Qué harías tú en su lugar?
 - (¿A quién recurrirías?)

- 11. En un partido de fútbol Héctor y Ángel (de diferente equipo) se golpearon porque Ángel decía que le habían cometido una falta que Héctor no alcanzó a ver. A ambos los expulsaron del juego.
 - ¿Qué piensas de lo que ocurrió entre Héctor y Ángel?
 - ¿Cómo crees que se sentía Ángel? ¿Por qué?
 - ¿Cómo crees que se sentía Héctor? ¿Por qué?
 - ¿Por qué crees que se golpearon?
 - ¿Podrían haber actuado de otra forma antes que llegar a los golpes?
 - ¿Qué hubieras hecho tú en su lugar?

- 12. Juana iba caminando por el parque cuando vio que una niña, sentada en una banca, lloraba mucho.
 - ¿Qué piensas de esta situación?
 - ¿Cómo crees que se sentía la niña que lloraba? ¿Qué te imaginas que le pasó?
 - ¿Cómo crees que se sintió Juana al ver a la niña? ¿Por qué?
 - ¿Qué crees que hizo Juana?
 - ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

Manejo de las relaciones personales

- 13. Irma y Mónica son hermanas. Las dos trabajaron mucho para que sus papás las dejaran ir a una fiesta el sábado. Llegó el sábado y a Mónica aún le faltaba lavar su ropa y tal vez no pueda ir.
 - ¿Qué piensas de lo que le pasó a Mónica?
 - ¿Cómo crees que se siente? ¿Por qué?
 - ¿Qué crees que podría hacer?
 - ¿Crees que tenga alguna alternativa?
 - ¿Cómo crees que se siente Irma? ¿Por qué?
 - ¿Podría hacer algo?
 - ¿Qué harías tú en su lugar?

- 14. Pablo es nuevo en su clase y casi no le habla a nadie. Algunos de sus compañeros se burlaron de él porque habla diferente y Sergio, otro de los niños, vio cuando molestaban a Pablo.
 - ¿Qué piensas de esta situación?
 - ¿Cómo crees que se sintió Pablo? ¿Por qué?
 - ¿Qué crees que podría hacer?
 - ¿Cómo se habrá sentido Sergio? ¿Por qué?
 - ¿Crees que Sergio podría hacer algo? ¿Qué?
 - ¿Qué harías tú en su lugar?

- 15. Los dos mejores amigos de Enrique discutieron y no se hablan.
 - ¿Qué piensas de esta situación?
 - ¿Cómo crees que se siente Enrique? ¿Por qué?
 - ¿Crees que Enrique podría hacer algo? ¿Qué sería?
 - ¿Qué harías tú en su lugar?

Formato para la realización del pre y postest

A²⁶

1. Cuando me siento feliz, yo _____

2. Cuando me siento preocupado, yo _____

3. Cuando me siento confiado, yo _____

4. Cuando me siento nervioso, yo _____

5. Cuando me siento aburrido, yo _____

6. Cuando me siento emocionado, yo _____

7. Cuando me siento asustado, yo _____

8. Cuando me siento confundido, yo _____

9. Cuando me siento decepcionado, yo _____

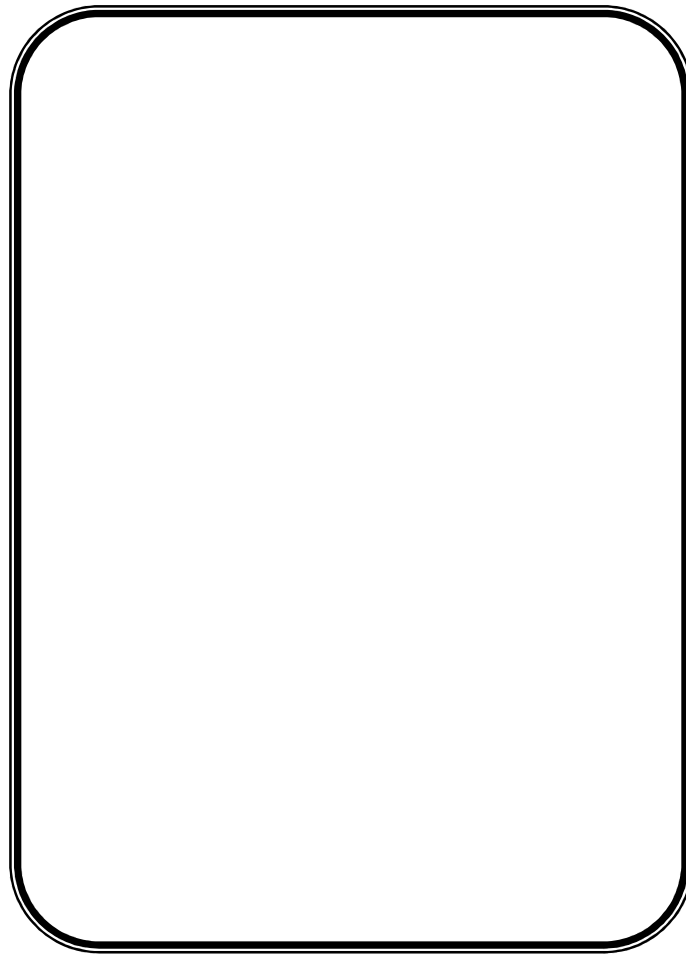
10. Cuando me siento contento, yo _____

11. En mis ratos libres, lo que más me gusta hacer es: _____

12. Lo que siempre he querido hacer es: _____

²⁶ Los ítemes de este apartado fueron adaptados de los parámetros para evaluar la comprensión de sí mismos que se presentan en Prieto, M., Ballester, P. (2003) Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender. Pirámide. Madrid 253 – 254 pp.

13.²⁷



Yo

14. Soy bueno para:

**15. Lo que se me dificulta
es:**

²⁷ En la versión original se les dio una hoja en blanco para que realizaran el dibujo de sí mismos. Aquí sólo está señalada con el recuadro.

B1²³

1. ¿Cuál es el juego que más les gusta jugar a tus compañeros?

2. ¿Cuál es la materia que más les gusta a tus compañeros?

3. ¿A qué compañero(a) le gusta trabajar solo? _____

¿Por qué crees que le gusta trabajar solo? _____

4. ¿Qué compañero(a) ayuda a los otros cuando lo necesitan?

¿Por qué? _____

B2²⁸

5. Imagina que tú y tu mejor amigo(a) se pelean, ¿harías o no algo para que ya no estuvieran peleados? _____ ¿Por qué?

6. Imagina que tú eres el único que entendió la clase, ¿harías o no algo para ayudar a los demás? _____ ¿Por qué?

7. Imagina que uno de tus compañeros se cayó y está llorando mucho, ¿harías o no algo para ayudarlo? _____ ¿Por qué?

8. Imagina que tu maestra te pide que organices un juego para tus compañeros ¿cómo le harías? _____

²⁸ Algunos de los reactivos fueron adaptados de Prieto (2003, p. 267).

Áreas a evaluar²⁹

A. Comprensión de sí mismo:

1 – 10: Identificación de emociones y manera de afrontarlas

11 – 12: Identificación de intereses

13: Dibujo de sí mismo

14 – 15: Identificación de capacidades y dificultades

B1. Comprensión de los demás

1 – 4: Intereses, sentimientos y capacidades

B2. Asunción de roles sociales:

5, 6: Facilitador

6, 7: Cuidador y amigo

8: Líder

En donde:

A. Comprensión de sí mismo: Implica la capacidad para identificar sus propias emociones, destrezas, intereses y áreas de dificultad en la relación consigo mismo, es capaz de reflexionar sobre ellas, señalarlas y con base en esto, comprender y dirigir su conducta.

B1. Comprensión de los demás: Significa que es capaz de reconocer a sus compañeros y sus actividades, muestra interés en los demás, reconoce los pensamientos, sentimientos y capacidades de los demás y puede extraer conclusiones con base en esta información.

B2. Asunción de roles sociales: a) Facilitador: Comparte ideas, información y destrezas con los demás niños, media en los conflictos, amplía y elabora las ideas de los otros, incluye a otros niños en los juegos y brinda ayuda cuando se necesita. b) Líder: Es capaz de iniciar y organizar actividades y a otros niños, asigna funciones, explica cómo realizar la actividad y supervisa y dirige el desarrollo de la tarea. c) Cuidador y amigo: Conforta a otros niños cuando están molestos, es sensible a los sentimientos de otros niños y demuestra que comprende lo que les gusta y no les gusta a sus amigos.

²⁹ (O'Toole, W., Chen, J., 2001; en Prieto, M., Ballester, P., 2003).

Hoy yo aprendí:³⁰

³⁰ Este material se ofreció a los niños de primer grado a partir de la cuarta sesión. Los demás grados entregaban por escrito y contestaban oralmente frases que respondían a esta pregunta.

Anexo 2

Manual del taller para el profesor

Manual para el profesor

Simbología de las actividades realizadas durante el taller:



Lectura



Discusión



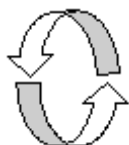
Psico – corporal



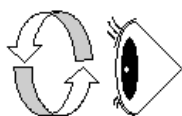
Reflexión



Conclusión



Post – actividad



Revisión de la post – actividad



Este símbolo se encuentra en las lecturas de los alumnos e implica un alto para realizar cada una de las actividades sugeridas en este manual

Duración del taller:
10 sesiones semanales de 70 minutos aproximadamente.

Unidad didáctica

Modalidad globalizadora: Taller

Objetivos	Contenidos		Actividades	Evaluación
	Conceptuales	Procedimentales		
<p>Sesión 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir a los niños al reconocimiento de sus emociones: Ansiedad y situaciones asociadas. - Introducción al manejo emocional a través del reconocimiento de estados de tensión – relajación y sus manifestaciones psíquicas corporales. 	<ul style="list-style-type: none"> - La ansiedad y situaciones asociadas. - Manejo emocional a través de la identificación de estados de tensión – relajación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades para el reconocimiento cognitivo, emocional, fisiológico y conductual de estados emocionales asociados a la ansiedad. - Estrategia de manejo emocional: Técnica de tensión – distensión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de la historia. - Discusión / análisis de la situación planteada. - Psico-corporal: Técnica de tensión – distensión. - Conclusión: “Yo aprendí”. - Postactividad: Práctica de la técnica de tensión – distensión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante la frase “Hoy yo aprendí” (al finalizar la sesión). - Revisión de la postactividad (al iniciar la siguiente sesión). <p>Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes del material: “Hoy yo aprendí”; rótulo con las reglas de la discusión.</p>
<p>Sesión 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y manejar emociones asociadas a la ira, enojo y coraje. - Introducción a la canalización de emociones hacia un fin productivo como la solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - La ira, el enojo, el coraje y situaciones asociadas. - Su canalización hacia un fin productivo (como la solución de problemas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades para el reconocimiento cognitivo, emocional, fisiológico y conductual de estados emocionales asociados a la ira, enojo y coraje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la postactividad de la sesión anterior. - Lectura de la historia. - Discusión / análisis de la situación planteada. - Conclusión: “Yo aprendí”. - Postactividad: Comentario de la historia en casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante la frase “Hoy yo aprendí” (al finalizar la sesión). - Revisión de la postactividad (al iniciar la siguiente sesión). <p>Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes del material: “Hoy yo aprendí”.</p>

Unidad didáctica

Objetivos	Contenidos			Actividades	Evaluación
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales		
<p>Sesión 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer diversas emociones en sí mismos y en otros a través de diversas emociones. - Incrementar el vocabulario emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emociones “positivas”, “negativas” y ambiguas: diferentes matices, intensidades y duraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento del vocabulario emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptar la presencia (en sí mismos y en los otros) de emociones “positivas”, “negativas” y ambiguas; que ante un hecho se pueden presentar emociones o combinaciones de éstas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la postactividad de la sesión anterior. - Lectura de la historia. - Discusión / análisis de la situación planteada. - Conclusión: “Yo aprendí”. - Postactividad: Hablar sobre la historia en casa e identificar nuevas emociones. Buscar otras referidas a emociones. <p>Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes del material: “Hoy yo aprendí”; hoja de papel bond, marcadores y papel (de dif. colores, día-mantina, pegamento...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante la frase “Hoy yo aprendí” (al finalizar la sesión). - Revisión de la postactividad (al iniciar la siguiente sesión). <p>Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes del material: “Hoy yo aprendí”.</p>
<p>Sesión 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover la comprensión y aceptación de los sentimientos de otros, sus limitaciones y errores personales. - Analizar sobre las oportunidades de aprendizaje a través de las equivocaciones y de las propias limitaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje de los errores propios y ajenos. - La empatía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades para aprender de los errores (propias y de los demás), y manejar las emociones derivadas de éstos. - Estrategia de manejo emocional para el fomento de la empatía: “El espejo viviente”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación y respeto ante los errores personales y de los demás. - Valoración del aprendizaje derivado de los fracasos. - Empatía y comprensión ante los errores ajenos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la postactividad. - Lectura y discusión de la historia. - Psico-corporal: “El espejo viviente”. - Conclusión: “Yo aprendí”. - Postactividad: Usar el vocabulario emocional para expresar su estado de ánimo). <p>Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes del material: “Hoy yo aprendí”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante la frase “Hoy yo aprendí” (al finalizar la sesión). - Revisión de la postactividad (al iniciar la siguiente sesión). <p>Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes del material: “Hoy yo aprendí”.</p>

Unidad didáctica

Objetivos	Contenidos			Actividades	Evaluación
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales		
<p>Sesión 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manejar el estrés y sentimientos asociados. - Aprender una técnica de relajación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrés: identificación y situaciones asociadas. - Técnica de relajación mediante visualizaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades para reconocer manifestaciones cognitivas, emocionales, fisiológicas conductuales y estrés. - Estrategia de manejo emocional: Técnica de relajación mediante una visualización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación y comprensión de emociones y situaciones estresantes. - Aprecio de los momentos de tranquilidad y su valoración de importancia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la postactividad de la sesión anterior. - Lectura de la historia. - Discusión / análisis de la situación planteada. <p>Psico-corporal: de “Técnica relajación”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conclusión: “Yo aprendí”. - Postactividad: Práctica en casa de la relajación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante la frase “Hoy yo aprendí” (al finalizar la sesión). - Revisión de la postactividad (al iniciar la siguiente sesión). <p>Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes del material: “Hoy yo aprendí”; imágenes de paisajes, música suave o sonidos de la naturaleza.</p>
<p>Sesión 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir y practicar estrategias de comunicación efectiva y afectiva. - Reflexión sobre la importancia de la negociación y su relación con una buena comunicación (efectiva y afectiva). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar de habilidades de comunicación y negociación efectiva y afectiva. - Estrategias de comunicación y negociación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la comunicación y negociación como mecanismos para resolver problemas y manejar emociones. - Respeto y aceptación en la comunicación y negociación con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la postactividad. - Lectura y discusión de la historia. - Construcción grupal de los elementos de una comunicación y negociación adecuada. - Conclusión: “Yo aprendí”. - Postactividad: Reflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante la frase “Hoy yo aprendí” (al finalizar la sesión). - Revisión de la postactividad (al iniciar la siguiente sesión). <p>Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes del material: “Hoy yo aprendí”; papel bond y plumones.</p>	

Unidad didáctica

Objetivos	Contenidos			Actividades	Evaluación
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales		
	<p>Sesión 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender una técnica básica para la solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza de una estrategia concreta para solucionar problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades para solucionar problemas y contar con una clara estrategia. 		
<p>Sesión 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar las estrategias de comunicación, negociación y solución de problemas en un caso práctico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poner a prueba las estrategias de comunicación, negociación y solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar las habilidades de comunicación, negociación y solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto, aceptación, y comprensión de las diversas ideas, sentimientos y opiniones (propias y ajenas) al momento de comunicarse, negociar y resolver un problema. 		

Unidad didáctica					
Objetivos	Contenidos			Actividades	Evaluación
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales		
Sesión 9 (1° B y 3° B): - Identificar y manejar sentimientos asociados a la frustración. - Preparar la sesión final sobre pérdida y separación: el proceso de duelo.	- Frustración y su manejo emocional a través de una técnica de dibujo.	- Desarrollo de estrategias para afrontar emociones asociadas a la frustración. - Estrategia de manejo emocional: técnica "ilumina tu vida".	- Aceptación de las emociones derivadas de la insatisfacción de algún deseo (frustración). - Empatía ante el sufrimiento de los demás.	- Revisión de la postactividad. - Lectura y discusión de la historia. - "Abrazo grupal". - "Ilumina tu vida". - Conclusión: "Yo aprendí". Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes del material: "Hoy yo aprendí"; hojas blancas, crayones o lápices de colores.	- Mediante la frase "Hoy yo aprendí" (al finalizar la sesión). - Revisión de la postactividad (al iniciar la siguiente sesión). Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes del material: "Hoy yo aprendí"; hojas blancas, crayones o lápices de colores.
Sesión 9 (3° A): - Identificar sentimientos asociados con el vacío y falta de sentido. - Aprender a establecer metas con sentido.	- El vacío existencial. - Aprender a establecer metas.	- Desarrollo de habilidades para afrontar emociones asociadas con el vacío existencial y la falta de sentido. Estrategia de manejo emocional: Dibujo de sí mismos, reconocimiento de cualidades y su uso en la consecución de metas de corto alcance (inicialmente).	- Aprecio por las propias cualidades (y las de los demás). - Aceptación de la diversidad. - Importancia de seguir un objetivo, y de la paciencia, compromiso, empeño, flexibilidad, responsabilidad y creatividad necesaria para alcanzar las metas propuestas.	- Revisión de la postactividad. - Lectura y discusión de la historia. - "Dibujo de sí mismos". - "Ilumina tu vida". - Conclusión: "Yo aprendí". - Postactividad: compartir lo aprendido con alguien. - Desarrollar un plan de acción para cumplir la meta escrita en su dibujo.	- Mediante la frase "Hoy yo aprendí" (al finalizar la sesión). - Revisión de la postactividad (al iniciar la siguiente sesión). Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes del material: "Hoy yo aprendí"; hojas blancas, papel bond y un marcador.

Unidad didáctica

Objetivos	Contenidos			Actividades	Evaluación
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales		
<p>Sesión 9 (6° A):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y manejar sentimientos asociados a la separación o divorcio de los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Separación o divorcio de los padres, manejo de las emociones asociadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo individual y grupal de habilidades y estrategias para enfrentarse a situaciones de pérdida (de algún ser querido), y separación o divorcio de los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar las diversas propuestas que los compañeros pueden aportar (a través de su experiencia o conocimiento) a otros que experimenten estas situaciones. - Empatía, respeto y comprensión (ante estas problemáticas). - Apreciar las vicisitudes de la vida, como una oportunidad de aprendizaje y fortalecimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la postactividad. - Lectura y discusión de la historia. - Actividad en equipo: "Final alternativo". - Conclusión: "Yo aprendí". - Postactividad: Reflexión sobre lo aprendido en la sesión (compartirlo con alguien). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante la frase "Hoy yo aprendí" (al finalizar la sesión). - Revisión de la postactividad (al iniciar la siguiente sesión). <p>Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes del material: "Hoy yo aprendí"; hojas blancas, papel bond y un marcador.</p>
<p>Sesión 10 (1° B, 3° A y 3° B):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y manejar sentimientos asociados a la pérdida y separación de familiares y personas significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de estrategias para afrontar las emociones derivadas de la pérdida o separación de un ser querido, a través de la participación grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Empatía hacia los que experimentan pérdida o separación de personas significativas. - Respeto y aceptación de los sentimientos que estas situaciones producen en sí mismo y en los otros. - Valentía para sobreponerse al dolor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la postactividad. - Lectura y discusión grupal de la historia, para construir las estrategias de afrontamiento. - Conclusión: "Yo aprendí". - Postactividad: "Baúl de los recuerdos", reflexión final y cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante la frase "Hoy yo aprendí" (al finalizar la sesión). <p>Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes de los materiales: "Hoy yo aprendí" y "Reconocimiento"; hojas blancas y lápices de colores.</p>	

Unidad didáctica

Objetivos	Contenidos			Actividades	Evaluación
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales		
<p>Sesión 10 (6° A):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y manejar sentimientos asociados al fracaso escolar y la frustración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fracaso escolar y frustración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades y estrategias para aprender de los errores y afrontar los sentimientos y pensamientos asociados al fracaso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar el fracaso escolar, como una oportunidad de aprendizaje. - Reconocer el valor de la familia, profesores y personas de confianza en la solución de problemas. - Importancia de la honestidad (para consigo mismo y los demás), así como el valor para reconocer los errores y pedir ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la postactividad. - Lectura y discusión grupal de la historia, para construir de manera colectiva las estrategias de afrontamiento. - Conclusión: "Yo aprendí". - Postactividad: Reflexión y despedida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante la frase "Hoy yo aprendí" (al finalizar la sesión). <p>Materiales: Manual para el profesor, lecturas del taller para los alumnos y copias suficientes de los materiales: "Hoy yo aprendí" y "Reconocimiento" (este último es opcional).</p>

Primera sesión

Objetivos de la sesión:

- Introducir a los niños al reconocimiento de sus emociones: Ansiedad y situaciones asociadas.
- Introducción al manejo emocional a través del reconocimiento de estados de tensión – relajación y de sus manifestaciones psíquicas y corporales.



El primer día de clases

Para Carlos, un niño de (6, 8, 11) años, era un día especial, sería su primer día de clases en su nueva escuela. Ya sus padres le habían hablado de cómo sería todo, pero lo que vio era muy diferente de lo que esperaba.

Para empezar, aunque su escuela no era muy grande, a él le parecía enorme: habían varios salones alrededor y en medio un gran patio que también se usaba para realizar deportes, juegos y muchas otras cosas más.

Al principio no sabía qué hacer ni a dónde ir, cuando de pronto escuchó una voz que le decía:

- Tú debes ser Carlos -Carlos indicó con sus cabeza que sí-, mi nombre es Flor y seré tu maestra. Anda, vamos para que conozcas el salón y a tus compañeros.

Al entrar, Carlos vio que su salón era muy agradable, había dibujos que se veía que habían sido hechos por los niños, también había mapas, un gran calendario... ¡todo muy colorido!, pero en ese momento lo que más le importaba era la reacción de sus compañeros, pues cuando Carlos entró con la maestra, todos guardaron silencio y lo miraban con curiosidad.

La maestra comenzó a explicarles que Carlos sería un miembro más del grupo y le pidió que se presentara. Carlos no sabía qué decir, sentía que sus piernas eran como de mantequilla, su corazón latía muy rápido, sus manos le temblaban y le sudaban mucho, y lo peor fue que cuando intentó decir su nombre lo más fuerte que pudo, a penas se pudo escuchar:

- Ca - Ca – Carlos.

Se oyeron algunas risitas y la maestra Flor dijo:

- Tengan más respeto por su compañero, acuérdense de cómo se sentían en su primer día de clases y cómo a la mayoría le costó trabajo presentarse porque estaban nerviosos.

Carlos pensó que así era exactamente como se sentía, nervioso. La maestra Flor le preguntó si quería decir algo más y él dijo que por el momento era todo.

- Está bien -dijo ella- ya tendremos oportunidad de saber más de ti. Bueno, por ahora te sentarás detrás de Julio -y le indicó cuál sería su lugar-.

Y dirigiéndose al grupo dijo:

- Creo que es una buena oportunidad para ensayar la poesía con la que participaremos en la próxima ceremonia... mmm... Laura, vamos a ver cómo lo haces, pasa al frente y comienza por favor.

Al levantarse, Laura sentía como mariposas en su estómago y cuando comenzó a decir la poesía, aunque lo hacía bien, sentía que le faltaba el aire. También estaba nerviosa.

Otros niños pasaron al frente y aunque se sabían la poesía a algunos se les olvidó, a otros les fallaba la voz... no había duda de que estaban nerviosos. Al terminar, la maestra Flor les dijo a los niños:

- Todos lo hicieron muy bien y los felicito por su esfuerzo. Noté que algunos se ponen nerviosos al pasar al frente.

- Maestra -dijo Daniel- cuando nos sentimos nerviosos ¿nos sudan las manos? Porque así sentí cuando pasé y dije la poesía.

- Sí, esa es una forma de sentir nerviosismo. ¿Alguien sintió algo diferente?

- A mí como que me faltaba el aire -dijo Laura-.

- Yo. Sentí que me latía muy rápido el corazón, pero fue cuando entré al salón -dijo Carlos-.

- Todo eso que sintieron -les explicó la maestra Flor- es sentirse nerviosos y hay otras formas de sentir. Pero también hay muchas situaciones que nos hacen sentir así. Vamos a hablar de esto.

Actividad



Invitar a la participación libre para hablar de distintas situaciones o momentos en los que los niños se hayan sentido nerviosos y que identifiquen cómo se sentían y cómo pensaban.

Nota:

Antes de iniciar la discusión es necesario establecer algunas reglas y asegurarse de que los niños estén de acuerdo con ellas para que puedan comprometerse a seguirlas. Tal reglamento es el siguiente:

- Levantamos la mano para hablar.
- Escuchamos a quien que está hablando y sin interrumpir.
- Respetamos los comentarios de los demás (preguntar si saben lo que es el respeto en este contexto y agregar que ello implica también no burlarse, no emitir ruidos o exclamaciones inadecuadas ante los comentarios, etc.)



La maestra le dijo a los niños:

- Ahora que ya estamos aprendiendo a reconocer cuando nos sentimos nerviosos, tenemos que aprender cómo enfrentamos al nerviosismo. Una forma es a través de la relajación, ¿alguien sabe qué es la relajación?

Actividad



Participación libre de dos o tres niños para escuchar sus comentarios sobre lo que creen que es la relajación. Cerrar la discusión sobre las implicaciones e importancia de relajarse.

Nota:

Para esta discusión también conviene tener presente y por escrito las reglas establecidas.

Información para el profesor³¹:

- La práctica diaria de la relajación disminuye el riesgo de la aparición de enfermedades como: diabetes, úlceras, enfermedades cardiovasculares, infartos, migraña, colitis nerviosa, etc.
- La relajación nos permite tener un mayor control de nuestras emociones, pensamientos y acciones ante diversas dificultades de la vida diaria.
- Evita el incurrir en conductas como comer compulsivamente, consumir tabaco, fármacos, alcohol y drogas.
- Aumenta nuestra capacidad para recordar eventos, centrar nuestra atención interna y externa, favorece la creatividad, etc.



Finalmente la maestra Flor les dijo a los niños:

- Vamos a comenzar con un ejercicio inicial que les ayudará a comprender lo que es relajarse, y con el tiempo practicaremos otro tipo de relajación.

³¹ Fuente: Barragán, L., Cruz, B., Fulgencio, M., Barragán, N., Ayala, H. (1998) *Manual de autocontrol del estrés*. Porrúa. México

Actividad



Instrucciones de proceso:

- “Vamos a sentarnos correcta y cómodamente en nuestro lugar... Respiren profundamente... Inhalen (ejemplificar con el gesto de inhalar, sostener cuatro segundos)... Exhalen (hacer el gesto de exhalar)”. (Repetir tres veces).
- “Ahora, todos aprieten fuerte, sin lastimar, sus dientes y su cara” (hacer el gesto y sostenerlo cuatro segundos), “Suelten y relajen”.
- “Ahora aprieten su cuello” (cuatro segundos). “Relajen”.
- “Aprieten los puños y los brazos” (cuatro segundos). “Relajen”.
- “Aprieten el pecho” (cuatro segundos). “Relajen”.
- “Aprieten el abdomen” (cuatro segundos). “Relajen”.
- “Aprieten los glúteos” (cuatro segundos). “Relajen”.
- “Aprieten las piernas” (cuatro segundos). “Relajen”.
- “Finalmente, aprieten los pies” (cuatro segundos). “Relajen”.
- “Ahora vamos a apretar todo el cuerpo” (siete segundos). “Relajen” (repetir tres veces).
- “Todos de pie y moviendo en círculo el cuello, los hombros, los brazos, las manos, el abdomen, las rodillas, los tobillos, los pies”.

Actividad



Invitar a la reflexión a través de las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se sentían cuando apretaban y estaba tenso su cuerpo?
- ¿Cómo se sintieron cuando aflojaron su cuerpo?
- ¿Alguien quiere comentar algo más sobre el ejercicio?

Nota:

Con los niños de sexto se puede intentar dirigir la reflexión para que identifiquen zonas del cuerpo que suelen tensar con mayor regularidad y qué

situaciones se asocian con la tensión; también si hubo otras partes de su cuerpo a los que no les prestaban atención y por qué, etc.

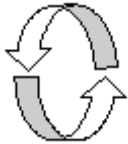
Mientras que con los niños de primer grado se puede llevar a la realización de un dibujo que exprese un momento en el que ellos se hayan sentido nerviosos. La participación para explicar su dibujo es opcional y voluntaria.

Actividad



Resumir en una frase lo aprendido durante la sesión.

Post – actividad



- Práctica al menos una vez por día del ejercicio de tensión – distensión (práctica psico – corporal).
- Por escrito, resumir en una frase lo aprendido durante la sesión. *

* En el caso de los niños de primer grado que aún no escriban, la frase puede substituirse por un dibujo que represente lo aprendido durante la sesión.

Segunda sesión

Objetivos de la sesión:

- Reconocer y manejar emociones asociadas a la ira, enojo y coraje.
- Introducción a la canalización de emociones hacia un fin productivo como la solución de problemas.

Actividad



- Revisión de la realización de la post – actividad, evaluar si ésta se ha llevado a cabo con regularidad (mínimo una vez por día) estimulando la participación libre de los alumnos y del profesor / profesora para escuchar sus comentarios al respecto.

Nota:

Estos comentarios pueden retomarse en la reflexión final.



En el transcurso de los días Carlos se sentía con muchas más ganas de volver a la escuela, le parecía que la maestra Flor era muy amable y sabía comprender a los niños; además, sus compañeros le caían bien.

Mientras caminaba ese día hacia la escuela y pensaba en todo esto se encontró con Julio, su compañero de clase, y notó que se veía pensativo. Cuando lo alcanzó y le preguntó qué le pasaba Julio dijo:

- No se qué me pasa, me siento mal.
- ¿Mal? -dijo Carlos- ¿Te duele algo?
- No, no es eso... mmm... lo que pasa es que en mi casa me castigaron porque no he salido bien en la escuela, pero yo he tratado de mejorar, no lo entiendo.
- Bueno -dijo Carlos-, pero entonces ¿qué es lo que sientes?
- Es extraño, como triste y enojado al mismo tiempo.

Carlos le preguntó que cómo lo sabía y Julio respondió:

- Triste, porque a pesar de que me esfuerzo no puedo mejorar, y enojado porque a veces me dicen que soy un tonto.
- Y ¿en verdad lo eres? -le preguntó Carlos-.

Julio dijo:

- No lo se, tal vez sí, es lo que dicen.

- Yo no lo creo. A veces los demás nos dicen cosas sin pensar, porque están enojados, ¿no crees?

- Puede ser -respondió Julio-.

- Y me he fijado -dijo Carlos- que también a veces cuando me siento enojado o molesto yo también he gritado y dicho cosas y luego me arrepiento. ¿No te ha pasado?

- Sí, tienes razón, yo también lo he hecho.

Actividad



Pedir a los niños que recuerden en silencio un momento en el que se hayan sentido enojados o molestos.

- ¿En dónde estaban?
- ¿Quiénes participaron?
- ¿Qué pasó?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué pensaban?
- ¿Cuál fue su reacción?
- ¿Qué pasó al final?

Luego de que se hayan hecho estas sugerencias pedir si alguno quiere compartir frente al grupo su historia (de ser necesario retomar las reglas para la discusión).

Invitar a que los demás comenten y opinen sobre la anécdota compartida.

Nota:

Guiar la discusión para que la conclusión vaya encaminada a reconocer que no es “maló” (ni “bueno”) enojarse o sentir lo que sienten, lo que importa es cómo manejan esos sentimientos para evitar conflictos por reacciones inadecuadas.



Mientras caminaban hacia la escuela Carlos finalmente le dijo a Julio:

- ¿Sabes? Yo también pienso que no es malo sentirse enojados o tristes, lo importante es ver por qué nos sentimos así.

Sin darse cuenta la maestra Flor caminaba detrás de ellos y había estado escuchando lo que decían. De pronto se oyó su voz:

- Ambos tienen razón, pero no olviden que además de saber por qué se sienten así, tienen que pensar qué hacer para resolver su situación. Por ejemplo tú, Julio, ¿le habías dicho a tus padres o a mí lo que te estaba pasando?

- No -respondió Julio-.

Siguió diciendo la maestra:

- ¿Qué esfuerzos has hecho para mejorar tus calificaciones?

- Bueno... yo... este... trato de hacer la tarea, pero no entiendo.

- Y ¿te has acercado a alguien para que te explique? ¿has buscado en otros libros?

- No.

- Entonces -dijo la maestra-, si no haces un plan para mejorar, ¿cómo esperas mejorar y evitar sentirte triste y enojado?

- Tiene razón -admitió Julio-.

- Ahora, de que te dicen que eres tonto, ya vimos que a veces los demás dicen cosas sin querer, pero nos lastiman y nos sentimos tristes o enojados. Lo importante es decir a esas personas que no somos tontos, que estamos aprendiendo y que es normal que nos equivoquemos, nadie es perfecto.

- Sí -dijo Carlos-, ya entendí que es normal sentir lo que siento pero que debo hacer algo para superar los problemas.

- Así es -dijo la maestra-.

- Y también -dijo Julio- que yo no soy lo que los demás dicen que soy... soy lo que yo creo de mí mismo y que está bien equivocarse, eso es parte de aprender.

Antes de entrar a la escuela la maestra les dijo:

- Sin duda todos aprendimos mucho hoy.

Actividad



Discutir y reflexionar las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles fueron los mensajes de esta historia?
- ¿Qué aprendieron?
- ¿Alguien quiere comentar algo más?

Actividad

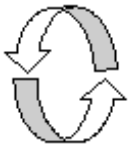


Resumir en una frase lo aprendido durante la sesión.

Nota:

Con los niños de primer grado se puede añadir una actividad en la que ellos elaboren un dibujo de algún momento en el que se hayan sentido tristes o enojados. Al final del dibujo, quienes quieran hacer comentarios al respecto de su dibujo y de las emociones que despiertan en ellos pueden hacerlo, es voluntario.

Post – actividad



- Pedir que comenten la historia con algún miembro de su familia y / o amigo y también lo que aprendieron de ella.
- Seguir practicando el ejercicio tensión – distensión de la sesión 1.
- Por escrito, resumir en una frase lo aprendido durante la sesión. *

* En el caso de los niños de primer grado que aún no escriban, la frase puede substituirse por un dibujo que represente lo aprendido durante la sesión.

Tercera sesión

Objetivos de la sesión:

- Reconocer diversas emociones en sí mismos y en otros a través de diversas situaciones.
- Incrementar el “vocabulario emocional”.

Actividad



- Sondear sobre la realización del ejercicio tensión – distensión y comentarios al respecto.
- Participación libre sobre la experiencia de compartir la historia y aprendizajes de la sesión 2 con familiares y / o amigos.



Ese día en la escuela era un día frío y lluvioso. Por eso, los niños no pudieron salir del salón a jugar en el patio a la hora del recreo. La maestra Flor les propuso que mientras comían juntos contaran relatos. Todos estuvieron de acuerdo y comenzaron a narrar historias, algunas fueron inventadas, otras de libros que habían leído y otras que les habían contado.

Uno de los niños, llamado Daniel, recordó un relato que había oído de su abuelo de cuando él era niño. La historia decía así:

- Cuando mi abuelo José era niño, él vivía en el campo, muy cerca de unos sembradíos de maíz. Como ellos eran muy pobres no acostumbraban celebrar los cumpleaños y mucho menos dar y recibir regalos. Así que cuando cumplió 9 años fue el día más feliz porque su papá le regaló un perrito.

El perro era café, sus ojos eran muy oscuros y tenía una mancha negra alrededor de su ojo derecho, por eso le llamaba Pirata, porque parecía como si tuviera un parche. Quería mucho a Pirata porque era muy obediente, además lo ayudaba cuando tenía que trabajar en el campo, lo esperaba afuera de la escuela y era su compañero de juegos y excursiones por el campo.

Un día, cuando llamó a Pirata a comer, él no fue y ya no regresó. Pasaban los días y se sentía muy triste porque extrañaba a Pirata. A veces lloraba sin que lo vieran y todas las tardes caminaba muy lejos llamando a su perro:

- ¡Pirata! ¡Pirata! ¿Dónde estás? ¡Vuelve!

El tiempo pasó y Pirata no apareció. Al año siguiente se cambiaron a la casa de uno de sus tíos y allí podía jugar con sus primos Pancho y Armando, a quienes también ayudaba en la cosecha.

Una tarde, Pancho y Armando lo convencieron de ir a explorar una cueva, así que se apuraron en sus deberes y salieron juntos. Caminaron un rato hasta

que llegaron a una cueva pequeña y oscura. A los tres les daba miedo entrar porque decían que ahí se aparecía el diablo, pero se armaron de valor y agarrados de una cuerda entraron.

José iba hasta adelante y Armando y Pancho detrás cuando de pronto se escuchó un grito. Pancho y Armando soltaron la cuerda y corrieron hacia la salida sin darse cuenta de que era José quien había gritado porque cayó en un agujero en el suelo.

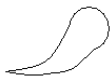
Por suerte no se lastimó al caer, pero el agujero era profundo y no podía salir, ni siquiera ver nada. Comenzó a gritar pero sus primos ya se habían ido. Sentía mucho miedo y mientras pensaba que no lo encontrarían escuchó ruidos, había alguien... o algo. Sintió que le habían tocado el hombro... ¡era la cuerda!

La tomó entre sus manos y empezó a trepar, por un momento estuvo a punto de caer porque ya se había cansado, cuando sintió que lo subían, como si lo estuvieran jalando con la cuerda.

Al llegar hasta arriba y mientras esta en el suelo, algo se le vino encima, pensó que era su fin, pero no, ese algo comenzó a lamerle la cara y con la poca luz que llagaba desde la entrada pudo ver que ¡era Pirata!

Cuando su papá, su tío y sus primos iban corriendo para ayudarlo él ya venía de regreso en compañía de Pirata, quien nunca más volvió a irse.

Actividad



- Hablar sobre sus impresiones respecto de la historia.
- Guiar la discusión para que se retomen los diferentes pensamientos y sentimientos que tuvieron los personajes a través de los diversos momentos de la historia.
- Pedir a los niños que nombren algunos de los sentimientos mencionados en la historia e invitarlos a que amplíen su vocabulario emocional explorando otras emociones a través del cuestionamiento sobre cómo se sentirían en las situaciones siguientes:
 - Reprobar una materia.
 - Alguien les ayuda cuando se han caído.
 - Están perdidos en un lugar desconocido.
 - Sus padres les dan un regalo.
 - Su mascota murió.
 - No recuerdan el nombre de una persona que los saluda.
 - Es su primer día de clases.
 - Alguien rompió su juguete favorito.

- Escribir las emociones identificadas en un mapa mental, señalar una de las emociones e invitarlos a que piensen en situaciones en que se hayan sentido de esa forma o pudieran haber hecho sentir a alguien así. Estimular la participación libre para compartir las experiencias frente al grupo.
- Cuestionar a los demás sobre si todos sentirían lo mismo, ¿de qué otra forma podrían sentirse?

Nota:

Con los niños de primer grado se añadirá una actividad en la cual se sentarán por equipos y a cada uno de ellos se les entregará un material diferente con el que tendrán que armar un personaje que represente alguna de las emociones vistas en la sesión, la cual les será asignada. Esta actividad también tiene el objetivo de preparar a los niños para familiarizarlos con el estilo de trabajo en conjunto.

Actividad



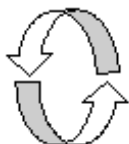
- ¿Sobre qué emociones pudieron aprender?
- ¿Todos “deben” experimentar las mismas emociones ante situaciones específicas? ¿Es válido experimentar otros sentimientos?
- ¿Qué otros comentarios o aprendizajes obtenidos pueden compartir?

Actividad



Resumir en una frase lo aprendido en la sesión.

Post – actividad



- Que los niños narren la historia a algún miembro de su familia y / o amigo y pedirles que les comenten sobre los sentimientos que pudieron tener los personajes en el transcurso de la historia.
- Con ayuda de sus padres o familiares buscar en el diccionario algunas palabras (mínimo cinco) que se refieran a emociones y que sean distintas a las identificadas en la sesión.
- Por escrito, resumir en una frase lo aprendido durante la sesión. *

* En el caso de los niños de primer grado que aún no escriban, la frase puede substituirse por un dibujo que represente lo aprendido durante la sesión.

Cuarta sesión

Objetivos de la sesión:

- Promover la comprensión y aceptación de los sentimientos de otros, así como de sus limitaciones y errores personales.
- Analizar sobre las oportunidades de aprendizaje a través de las equivocaciones y de las propias limitaciones.

Actividad



- Indagar sobre la realización de la post – actividad referente a la narración de la historia a alguno de los miembros de su familia y / o amigo. Promover la discusión a través de las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál fue su primera impresión?
 - ¿Qué sentimientos identificaron en cada uno de los personajes a través de los diferentes momentos de la historia?
 - ¿Coincidieron los sentimientos con los comentados en clase?
 - ¿Pudieron identificar algunos más?
- Preguntar al grupo sobre la lista de emociones pues será retomada en la sesión:
 - ¿Sobre qué emociones aprendimos la semana anterior?
 - ¿Qué otras emociones pudieron encontrar? (Se pueden dar ejemplos de distintas situaciones y preguntar cómo se sentirían en esos casos para introducir el tema sobre otras emociones).



Durante la mañana los niños habían estado repasando todo lo que aprendieron el último mes, pues a la semana siguiente tendrían examen. A varios de los niños les costaba trabajo entender un ejercicio de matemáticas y no se atrevían a preguntar. Finalmente una de las niñas llamada Andrea se decidió a levantar la mano.

Cuando la maestra Flor le dio la palabra, Andrea se sentía muy nerviosa y apenada, pero aún así dijo:

- ¿Maestra? Yo no entiendo...
- ¿Qué es lo que no entiendes?
- Nada -dijo ella-

Al oír esto varios niños se burlaron de ella y la maestra Flor les dijo:

- No se burlen, porque al menos Andrea está haciendo un esfuerzo por preguntar sobre sus dudas y entender lo que no puede. Les aseguro que ha de haber algunos de ustedes que tampoco entienden pero no se atreven a preguntar. Por ejemplo tú, Rafael, que eras uno de los que se burlaba, ¿podrías explicarle a tu compañera el ejercicio?

En ese momento Rafael se puso pálido, no sabía qué decir porque él era uno de los que tenía muchas dudas. Otro niño llamado Jorge se rió y la maestra le pidió que entonces él explicara el ejercicio a los demás.

Aunque sí supo explicarlo, aún así la maestra lo regañó.

Actividad



Abrir la discusión con las cuestiones siguientes:

- ¿Por qué creen que la maestra regañó a Jorge?
- ¿Tuvo razón?
- Saber algo que los demás no ¿da derecho a alguien para burlarse?
- ¿Por qué creen que hay personas que se burlan de los demás?
- ¿Cómo se debe reaccionar y qué se puede hacer ante las burlas de otros?
- ¿Qué opinan de los que no se atreven a preguntar?
- ¿Por qué creen que no se atreven a preguntar?



Cuando todos lograron entender el problema de matemáticas, Andrea comentó:

- No me había dado cuenta de que sí sabía sobre el ejercicio, nada más me hacía falta entender un paso... no era que no supiera nada.

- Sí -dijo la maestra- y al ser valiente y tener más confianza en ti resolviste tu duda y la de algunos de tus compañeros, ¿verdad Rafael?

- Sí -dijo él bajando la vista-.

- Y también hay que aprender que no es malo equivocarse, pero hay que ser valientes para reconocerlo.

- Yo me siento avergonzado -dijo Jorge-.

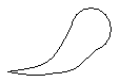
- ¿Por qué? -le preguntó la maestra-.

- Porque me burlé de mis compañeros y no me puse en su lugar, porque hay veces que yo no entiendo algo y nadie se burla de mí. Les pido una disculpa si con mi actitud lastimé a alguien.

La maestra lo felicitó por reconocer su error y le dijo:

- No te preocupes, todos nos equivocamos alguna vez, ya hemos comentado lo importante que es reconocerlo y aprender a solucionarlo.

Actividad



Discutir lo siguiente:

- ¿Qué piensan de los errores?
- ¿Qué se puede aprender de ellos?
- ¿Por qué a veces nos cuesta reconocer nuestras equivocaciones?
- ¿Los demás se equivocan?
- ¿Por qué es importante darnos cuenta de esto?

Nota:

Guiar la discusión en dos direcciones: por un lado para que se concienticen de que son falibles e imperfectos, pero que ello los motive a buscar la excelencia; y, que no hay personas perfectas, por lo que eviten idealizar a los demás (para abordar este punto se puede hablar de los “osos de los famosos” o de situaciones embarazosas y errores de personas que ellos admiren).

- Al final de la historia Jorge se disculpó por haberse burlado de sus compañeros y por “no ponerse en su lugar”, esto ¿qué significa? (Para los niños de primero se pueden dar ejemplos de casos en los que se presente esta situación, tal como la incomprensión, conflictos derivados de dicha incomprensión y sus consecuencias).
- ¿Cuáles son las consecuencias de no comprender y aceptar los sentimientos y pensamientos de otras personas? Den ejemplos.

Actividad



Instrucciones de proceso:

- “Vamos a jugar el juego del ‘Espejo viviente’, en parejas uno de ustedes será el espejo y va a reflejar cada movimiento de su compañero”.
- “Pónganse en parejas y uno va a comenzar a mover diferentes partes de su cuerpo, el otro lo va a seguir” (dar dos minutos). “Cambien turnos” (dos minutos).
- “Ahora, de su lista de emociones elijan una y uno de ustedes va a poner la cara y el cuerpo como esa emoción, el otro la imitará y tratará de adivinar

de qué emoción se trata” (si es necesario poner el ejemplo. Dar dos minutos). “Cambien turnos” (dos minutos).

Actividad



Plantear las siguientes cuestiones:

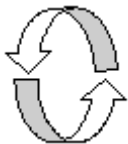
- Cuando les tocó ser el espejo, ¿se les hizo difícil reconocer la emoción? ¿Por qué?
- (Con quienes tuvieron dificultades) ¿Cómo se sintieron de que su compañero no identificó la emoción? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la importancia de “ponerse en el lugar de los demás”? (Este punto puede omitirse en el caso de los niños de primero, todo depende de su participación previa).

Actividad



Resumir en una frase lo aprendido en la sesión.

Post – actividad



- Pedir que utilicen el “vocabulario emocional” (su lista de emociones) al hablar con otras personas comenzando con la frase “Yo me siento (emoción) ”.
- Por escrito, resumir en una frase lo aprendido durante la sesión.
*

* En el caso de los niños de primer grado que aún no escriban, la frase puede substituirse por un dibujo que represente lo aprendido durante la sesión.

Quinta sesión

Objetivos de la sesión:

- Manejar el estrés y sentimientos derivados.
- Aprender una técnica de relajación.

Actividad



- Hablar sobre sus experiencias al utilizar el “vocabulario emocional” (¿lo practicaron? ¿notaron alguna reacción de las personas que estaban alrededor? ¿notaron alguna reacción en ellos mismos?).



La semana de exámenes llegó y ese día los niños esperaban en su lugar a que la maestra Flor entrara al salón para comenzar. Carlos repasaba en su mente algunas cosas que había estudiado, Julio y Daniel platicaban en voz baja, Laura ponía sobre su mesa los materiales que iba a utilizar y así cada uno de ellos hacía algo mientras llegaba la maestra.

Cuando la maestra Flor entró, los saludó como de costumbre y les preguntó si estaban listos para comenzar, todos dijeron que sí, por lo que les repartió el examen. Antes de iniciar les dijo:

- Por favor, lean muy bien el examen, si tienen alguna duda pregúntenme y no se preocupen más que por hacer su mejor esfuerzo, ustedes pueden.

Así dio inicio la evaluación y cada uno se concentró en hacer su trabajo. Mientras la maestra Flor arreglaba algunas cosas en su estante, se dio cuenta de que Andrea intentaba leer las respuestas del examen de su compañera de junto, por lo que le dijo con voz tranquila:

- Andrea, ¿puedes salir conmigo un momento por favor?

Andrea la miró asustada mientras se levantaba de su lugar y se dirigía hacia la puerta.

Actividad



- Comentar en equipo las siguientes cuestiones:
 - ¿Qué piensan de lo que sucedió?
 - ¿Qué estaba haciendo Andrea?
 - ¿Por qué estaba asustada?
 - ¿Por qué creen que lo hizo?
 - ¿Qué pasará después?

Nota:

Para esta discusión conviene nombrar por equipo a un moderador (quien cederá la palabra de manera ordenada dentro del equipo, y les recordará las reglas del diálogo), un secretario (que anotará los comentarios y conclusiones), un relator (quien leerá frente al grupo el trabajo realizado), así como explicarles las funciones de cada uno.

Se puede, así mismo, asignar una de las cuestiones por equipo y comentar las conclusiones a nivel grupal.



Cuando las dos estuvieron afuera la maestra Flor le dijo:

- Andrea, lo que vi fue que intentabas ver el examen de tu compañera, pero quiero que tú me expliques si tengo razón y qué fue lo que pasó.

Andrea no sabía qué decir y parecía como si estuviera a punto de llorar, la maestra le dijo con voz dulce:

- Se que es difícil, pero trata de ser honesta contigo misma.

- Lo que pasa -dijo ella en voz baja- es que... sí leí lo que decía el examen, pero no copié.

- Entonces ¿qué pasó?

- Sólo trataba de comprobar si lo que yo escribí estaba bien.

- Y ¿por qué lo hiciste? -le preguntó-

- No lo se -dijo- creo que no confié en mis propias respuestas.

- Me sorprende –le dijo la maestra Flor- porque a mí me consta que tú sabes; además, en el repaso pudiste hacerlo muy bien, ¿qué sucedió?

- Es que siempre me pasa que cuando me siento nerviosa y presionada, como que se me olvidan las cosas y ya no estoy segura... aunque sí estudié.

- Mmmm -exclamó la maestra- ¿crees que si no te sintieras así podrías confiar más en lo que sabes?

- Creo que sí.

- Bueno, te mereces un castigo, pero por haber sido honesta y decir la verdad, lo dejaré pasar por esta vez. Vamos, entremos.

Cuando estuvieron dentro, todos se les quedaron viendo y la maestra Flor les dijo:

- Dejen de contestar el examen por un momento, ciérrerlo. Quiero que me digan cómo se sienten.

Carlos dijo que tenso, Laura que preocupada, Daniel que se sentía nervioso y Julio muy ansioso. En fin, la mayoría tenía sentimientos parecidos que no les permitían concentrarse bien, ni dar lo mejor.

Actividad



- Comentar las siguientes cuestiones:
 - ¿Cómo se sienten cuando presentan un examen?
 - ¿Por qué se sienten así?
 - ¿Qué consecuencias trae el sentirse así?
 - ¿Qué pueden hacer para combatir los sentimientos negativos?



Al enterarse de esto la maestra Flor les propuso enseñarles el ejercicio de relajación que les había prometido para que ellos pudieran sentirse más tranquilos antes de seguir con el examen.

Actividad



Instrucciones de proceso:³²

- “Vamos a ponernos de pie y a estirar los brazos levantándolos lentamente por encima de la cabeza (5 segundos). Llévelos de nuevo abajo y al tiempo que los van bajando, lleven la cabeza suavemente hacia el frente, también el cuello, los hombros, el pecho, la espalda y van a bajar lo más que puedan y sin lastimarse, hasta casi tocar el suelo”.
- “Nos vamos a quedar colgando un momento (10 segundos) y luego vamos a ir subiendo lentamente, como desenrollando el cuerpo”.
- “Ahora vamos a sentarnos cómodamente, con la espalda recta y los pies en el suelo”.
- “Vamos a hacer una respiración profunda... inhalamos (hacer el gesto)... retenemos (4 segundos) y exhalamos... otra vez... inhalamos... retenemos (4 segundos) y exhalamos por la boca... una vez más... inhalamos... retenemos (4 segundos) y exhalamos”.

³² En el caso de los niños de primero y tercer grado, se sugiere pegar imágenes de paisajes antes de comenzar el ejercicio de relajación.

- 1^o y 3^o { • “Elijan el paisaje que más les guste (hacer alusión a las imágenes de paisajes que se pegaron previamente), será el paisaje que podrán recordar cuando quieran relajarse”.
- 6^o { • “Cierren los ojos, pueden recostarse en su lugar si así lo desean. Imaginen un paisaje, el que ustedes prefieran, una escena del lugar en el que les gustaría estar y al que podrán acudir cuando quieran relajarse”.
- Imaginen los aromas (hacer una breve pausa), qué sonidos pueden escucharse en ese lugar (pausa), qué otras cosas pueden ver (pausa), qué sensaciones pueden experimentar (pausa) disfruten de la sensación de estar allí (pausa)”.³³
- “Ahora, disfrutando de este momento, respiren profundamente, inhalen (retener 4 segundos) y exhalen... una vez más inhalen (retener 4 segundos) y exhalen... una última vez... inhalen (retener 4 segundos) y exhalen”.
- 6^o { • Y comiencen a abrir sus ojos.
- “Estiramos el cuerpo, los brazos, el cuello, las piernas, los pies, movemos la cadera, los hombros, etc.”

Variación de la actividad:

Se puede acompañar la experiencia con la repetición de afirmaciones positivas tales como “me siento relajado”, “tengo perfecto control sobre mi mente y mis emociones”, “se que en cada momento soy libre para decidir”, “soy responsable de todo lo que me sucede en la vida”, “mi pasado no es más que el rastro que dejo detrás. Lo que dirige mi vida hoy es la energía que genero en cada momento presente”, “me libero de mis dudas y recuerdo que hay una razón válida para cada cosa que me sucede”³⁴, etc. Se pueden crear para este fin frases personales que resulten significativas, e invitar a los niños para que traten de experimentar el efecto de dichas frases en su vida cotidiana.

Actividad



- ¿Cómo se sienten?
- ¿Qué sensaciones experimentaron?
- ¿En que situaciones les puede ser de utilidad recurrir a la relajación?
- La relajación ¿se puede practicar diario?

³³ En este momento se puede reproducir música suave o sonidos de la naturaleza.

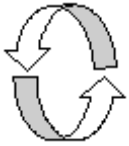
³⁴ Algunas de las afirmaciones fueron obtenidas en www.cecura.org.mx

Actividad



Resumir en una frase lo aprendido en la sesión.

Post – actividad



- Pedir que realicen el ejercicio de relajación por lo menos una vez al día y en especial ante situaciones que les generen estados emocionales negativos (enojo, nerviosismo, ansiedad, miedo, etc.)

- Por escrito, resumir en una frase lo aprendido durante la sesión. *

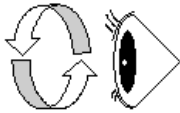
* En el caso de los niños de primer grado que aún no escriban, la frase puede substituirse por un dibujo que represente lo aprendido durante la sesión.

Sexta sesión

Objetivos de la sesión:

- Introducir y practicar estrategias de comunicación efectiva y afectiva.
- Reflexión sobre la importancia de la negociación y su relación con una buena comunicación (efectiva y afectiva).

Actividad



- Indagar sobre la práctica de la técnica de relajación a través de las siguientes preguntas: ¿Practicaron la relajación? ¿Ante qué situaciones o en qué momentos lo hicieron? ¿Cómo se sintieron? ¿Notaron algún cambio?



Pasaron pocos días después del examen y la maestra Flor les comentó que ese día les entregaría las calificaciones. Muchos de los niños se sintieron nerviosos y angustiados, pero practicaron la técnica de relajación para tranquilizarse. Aún así, cuando la maestra les iba entregando los resultados de sus exámenes, los niños sentían emociones muy fuertes.

Al terminar de repartir los exámenes, la maestra Flor les dijo:

- Me siento muy satisfecha de sus resultados. La mayoría salió muy bien, espero que ustedes también se sientan contentos porque su esfuerzo valió la pena. ¡Sigán así!

Todos los niños se emocionaron mucho y gritaron de alegría, todos menos Jorge que estaba en su lugar, muy serio y con la cabeza agachada. La maestra Flor se dio cuenta de esto y esperó a que Jorge se acercara para poder hablar con él.

Durante el día, Jorge se sintió muy triste, casi no jugó en el recreo y no comió su almuerzo. No tenía ganas de nada, sólo pensaba en lo que le diría a la maestra y a sus padres. Finalmente las clases terminaron y cuando todos se habían ido, él permaneció en su lugar.

La maestra al ver que no se decidía le dijo:

- Jorge, ¿no piensas irte hoy?

Jorge miró a la maestra pero no dijo nada. Ella le preguntó:

- ¿Es por las calificaciones?

- Sí -dijo él-. Me siento triste y apenado porque me confié y ya no estudié como debía. Ahora no sé qué hacer ni cómo decirles a mis padres.

Actividad



Discutir lo siguiente:

- ¿Cuáles creen que son los principales problemas de Jorge? (anotarlos en el pizarrón).
- ¿Cómo creen que pueda resolverlos? (tomar nota de las soluciones que ofrecen y contra argumentar sobre su viabilidad).
- ¿Cuál opinan que es la mejor solución?
- ¿Qué se puede aprender de esta situación?
- ¿Alguien más quiere comentar algo?



- Bueno -le dijo la maestra-. Comprendo que te sientas así, pero ¿qué vas a hacer para solucionar esta situación y para decirles a tus padres lo que ocurrió?

- No se -dijo él-. Tengo miedo.

- Miedo ¿por qué?

- Porque de seguro me castigarán.

- Ah, pero no puedes esperar que te premien por esto, recuerda que todas nuestras acciones tienen una consecuencia. Si actúas bien, el resultado será bueno y si no, algo malo sucederá. En tu caso, al no haber estudiado como debías, tus calificaciones no fueron buenas. Ahora ¿qué piensas hacer?

- Mmmm... Me gustaría mejorar mis calificaciones para la próxima vez. Tal vez usted pueda ayudarme ¿lo haría?

- ¡Claro! Si me dices cómo -le respondió la maestra-.

- Yo se que soy flojo y en casa me cuesta trabajo porque en las tardes a veces estoy solo y no hay nadie que me explique cuando tengo dudas. ¿Podría ayudarme a responder mis dudas y a prepararme para el próximo examen durante el tiempo libre?

- Está bien, sólo que eso incluye que en algunos días vengas un poco antes de la clase para tener más tiempo.

- ¿Y levantarme más temprano? -dijo Jorge sin entusiasmo-.

- Recuerda que si quieres mejorar tienes que comprometerte a dar tu mejor esfuerzo. Además yo también vendría más temprano por ti.

- De acuerdo -respondió él-.

- Bueno –le dijo la maestra-. Ahora, sólo te queda pensar en lo que les dirás a tus padres.

- ¡Oh no! Ya lo había olvidado.

Actividad



Cerrar la discusión con las siguientes cuestiones:

- ¿Creen que si Jorge no le hubiera dicho nada a la maestra sobre su situación, se habría resuelto el problema? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la importancia de hablar o comunicar sobre lo que nos pasa?
- ¿Qué entienden por comunicación?
- ¿Cómo le podría hacer Jorge para comunicar a sus padres sobre sus calificaciones? (Ofrecer situaciones alternas sobre la probable reacción de los padres para invitar a que ellos consideren diversas soluciones).
- Después de hablar de esto ¿creen que sus padres lo castigarán? ¿cómo será el castigo?
- ¿Podría hacer algo para reducir el castigo? (Analizar las implicaciones de cada una de las propuestas ofrecidas y elegir las más adecuadas a la situación).
- Ante los problemas de la vida ¿se pueden solucionar los problemas si se hablan con las personas adecuadas?
- ¿Cómo se puede resolver un problema si afecta a más de una persona? (Dar ejemplos de situaciones para que los niños ofrezcan alternativas y se evalúen en conjunto).

Con los alumnos de sexto grado se pueden añadir los siguientes puntos:

- ¿Cómo creen que fue la comunicación entre Jorge y su maestra? ¿Fue buena, mala, indiferente? ¿Por qué?
- ¿Qué hace que la comunicación sea buena o deficiente?
- ¿Podría adaptar los aspectos de la buena comunicación para hablar con sus padres?
- Estos aspectos ¿se pueden aplicar ante otras situaciones de la vida?
- Cuando hay problemas con otras personas ¿es suficiente con una buena comunicación?
- ¿Cómo se puede resolver el conflicto? (Evaluar en conjunto las alternativas, rescatando aquéllas que respondan adecuadamente a la circunstancia y también retomar las que se relacionen con las estrategias de negociación. En este último aspecto, hacerles saber que se trata de una técnica de negociación y explicar sus componentes).

Información para el profesor:

Comunicación significativa

La comunicación es un proceso en el que se encuentran incluidas las palabras, los gestos, las actitudes, los pensamientos y sentimientos, de forma tal que el mensaje no es únicamente verbal sino que constantemente estamos comunicando información a través de distintos medios aunque no nos demos cuenta (Satir, 2002; Llanes, Castro y Margain, 2003)³⁵. En consecuencia, cuando la comunicación es defectuosa pueden surgir muchas dificultades con las personas a nuestro alrededor, debido a que dicha comunicación se realiza en un contexto en el que prevalecen las emociones intensas y el mensaje no se emite de forma clara, sencilla y directa.

Por eso, se considera que los componentes de una adecuada comunicación (efectiva y afectiva) son los siguientes (Llanes y cols., 2003, p. 123):

- Es oportuna.
- Es clara.
- Trata puntos específicos y no generaliza.
- No se mezcla con sentimientos o emociones intensas.
- Aunque el contenido no sea del agrado del otro, no ofende por sí misma a los demás.

Negociación

Cuando los conflictos se presentan, las técnicas de negociación o mediación se presentan como una alternativa para establecer acuerdos entre las partes implicadas en lugar de sólo centrarse en los conflictos.

Para tal fin existen diversas estrategias de negociación que se comentan a continuación (en Llanes y cols., 2003):

Colaboración. Requiere trabajar juntos y tomar el conflicto como un punto en común contra el que se pueden unir los esfuerzos para resolverlo: “Unidos somos más fuertes que separados”.

Contención. Esta estrategia se lleva a cabo ante situaciones que no se pueden resolver porque exceden nuestras capacidades. Así, lo que se puede hacer es poner límites o controlar la influencia del problema en cuestión.

Compasión. Esta estrategia se relaciona con la capacidad para entender que los problemas son conflictos entre humanos que tienen derecho a equivocarse y a sentir de la forma en que lo hacen, pero entender no significa tolerar una situación pasivamente.

³⁵ Satir, V. (2002) *En contacto íntimo. Cómo relacionarse con uno mismo y con los demás*. Editorial Pax. México

Castro, M., Llanes, J., Margain, M. (2003) *Protección de la comunidad ante adicciones y violencia. Estrategias de intervención*. Pax. México

Confrontación. Se refiere a la fuerza necesaria para confrontar a las personas involucradas con las situaciones que no quieren ver o con las que no quieren involucrarse, pero que los afecta y es parte de su realidad para impulsarlas a actuar y abandonar la inercia, la pasividad y la apatía.

Estas estrategias pueden aplicarse en forma independiente de acuerdo con el contexto del problema, pero también pueden utilizarse en conjunto. Así mismo, Paul Wilson (1999)³⁶ propone que para obtener éxito al negociar es necesario:

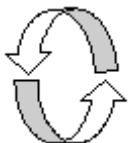
- Determinar el resultado y tener siempre presente el objetivo de preferencia en una frase sencilla.
- Emplear un lenguaje positivo y constructivo.
- Cerciorarnos de que la otra persona o personas involucradas sepan que están siendo escuchadas y comprendidas en su punto de vista (aquí conviene confirmar lo que el otro dijo diciéndolo en nuestras propias palabras para saber que entendimos lo que quiso decir).
- Ofrecer un incentivo (el beneficio que obtendrán si se logra nuestro objetivo, a qué estamos dispuestos a ceder, etc.)
- Ser persistente al recordarles nuestro objetivo mediante la frase sencilla cuando se perciba una digresión de lo que queremos obtener.

Actividad



Resumir en una frase lo aprendido en la sesión.

Post – actividad



- Por escrito, resumir en una frase lo aprendido durante la sesión.
*

* En el caso de los niños de primer grado que aún no escriban, la frase puede substituirse por un dibujo que represente lo aprendido durante la sesión.

³⁶ Wilson, P. (1999) *Manual del antiestrés. Cómo conseguir eliminar las tensiones en el trabajo*. Barcelona: Plaza Janés

Séptima sesión

Objetivos de la sesión:

- Aprender una técnica básica para la solución de problemas.

Actividad



- Revisar en grupo algunas de las frases por escrito sobre lo aprendido en la sesión anterior, haciendo énfasis en las reflexiones posteriores que se presenten y que no hayan sido comentadas en la sesión anterior.



Los días pasaban y pronto habría en la escuela unas competencias deportivas. La mayoría de los niños estaban entusiasmados por participar, incluyendo a Carlos, porque sabía que era bueno para correr rápidamente.

Recordó cómo en la escuela anterior siempre era el que le ganaba a los demás y hasta tenía algunas medallas y reconocimientos. Por eso cuando el maestro Pedro, de educación física, les preguntó quiénes participarían en las diferentes competencias, Carlos inmediatamente se anotó para la carrera de velocidad.

Esa semana el profesor Pedro reunió a los niños que iban a participar en la carrera de velocidad y comenzó a realizar algunas pruebas para medir el nivel de cada uno de los niños. Carlos estaba ansioso porque le tocara su turno pues aquí demostraría lo bueno que era.

La prueba comenzó y corrió lo más fuerte que pudo. Se dio cuenta de que poco a poco iba dejando atrás a todos los niños y ya se veía el ganador cuando de pronto, un niño de otro grupo se emparejó con él. Carlos no se dio por vencido y corrió todavía más fuerte, tanto como podía.

El otro niño tampoco se dejaría ganar y sacando fuerzas de su último esfuerzo, poco a poco fue dejando atrás a Carlos. Él notaba que a pesar de lo mucho que lo intentaba no podía ni siquiera alcanzar a ese niño.

La carrera terminó y el ganador fue aquel niño quienes sus compañeros felicitaban y aplaudían mientras gritaban su nombre:

- ¡Rodrigo! ¡Rodrigo! ¡Eres el mejor!

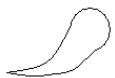
Carlos se sentía muy triste y hasta por un momento se había arrepentido de haberse propuesto para participar en las próximas competencias, pues daba por hecho que Rodrigo le volvería a ganar.

Mientras pensaba en todo esto, sintió que alguien le tocaba el hombro y le decía:

- Te felicito, corriste muy bien.

Al mirar a atrás se dio cuenta de que era Laura, su compañera de grupo a quien Carlos admiraba mucho y por un momento se sintió bien de que ella reconociera su esfuerzo, aunque no fue suficiente porque los gritos de felicitación a Rodrigo lo hicieron pensar de nuevo en que no había sido el mejor en la prueba.

Actividad



Discutir en equipo las siguientes cuestiones:

- ¿Qué motivó a Carlos para entrar a la carrera?
- ¿Cómo se sintió luego de que la prueba terminó y se dio cuenta de que había alguien mejor que él?
- ¿Debe Carlos competir en la carrera final aún cuando sabe que Rodrigo lo superó en la prueba y podría volver a ganarle?
- ¿Por qué a Carlos le resultó difícil sentirse satisfecho por su esfuerzo y apreciar la felicitación de Laura?
- ¿Es importante ganar en todo lo que hacemos? ¿Por qué?

Nota:

Para esta discusión nombrar por equipo a un moderador (quien cederá la palabra de manera ordenada dentro del equipo, y les recordará las reglas del diálogo), un secretario (que anotará los comentarios y conclusiones), un relator (quien leerá frente al grupo el trabajo realizado), así como recordarles las funciones de cada uno.

Se puede, así mismo, asignar una de las cuestiones por equipo y comentar las conclusiones a nivel grupal.



Cuando Carlos llegó a su casa, su abuelo Antonio salió a recibirlo y lo notó muy serio.

-¿Qué tienes? -le preguntó-

Carlos le contó lo que había pasado en la prueba, de cómo había sido el segundo a pesar de lo mucho que se esforzó y de que por esta razón se sentía triste y sin ninguna esperanza para participar en la carrera deportiva.

- Ay Carlos, entiendo lo que sientes, pero sólo es una prueba; además, faltan tres semanas para la competencia y aún te puedes preparar para que te vaya mejor.

- Sí abuelo –le respondió-, pero aún está ese niño Rodrigo y estoy seguro de que él me va a ganar.

- ¿De verdad es importante que ganes?

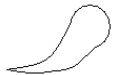
Carlos se quedó pensativo y no supo qué responder. Entonces su abuelo Antonio dijo:

- No puedes competir por sólo ganar, recuerda que siempre habrán personas mejores que tú en carreras y en muchas otras cosas más, lo importante es que te superes a ti mismo y que siempre des tu mejor esfuerzo. No importa que no ganes, sino que lo intentes y no te desanimes.

Carlos miró a su abuelo y se sintió un poco avergonzado por haber pensado en dejar la carrera. Su abuelo dijo finalmente:

- Yo siempre he confiado en ti y te ayudaré a entrenar para que mejores en la carrera. Cuando yo era joven también era bueno como tú para correr y aprendí algunas cosas, je je je.

Actividad



Discutir con el grupo lo siguiente:

- ¿Qué piensan de lo que le dijo su abuelo a Carlos?
- ¿Para ustedes qué es lo más importante?
- ¿Cómo creen que lo ayudará?



Esa tarde su abuelo puso a prueba a Carlos y luego de que vio cómo corría discutieron lo siguiente:

- Ya vi cuál es tu problema Carlos.

- ¿En serio abuelo?

- Sí -dijo él-. Lo que pasa es que desde el inicio corres lo más fuerte y ganas ventaja, pero te acabas tu energía y al final te cansas, y ya no puedes terminar con fuerza. Ahí fue donde el otro niño te ganó.

- ¿Entonces qué puedo hacer? -le preguntó Carlos a su abuelo-.

- Vamos a diseñar un plan para que diario practiquemos y estés listo para la carrera.

A partir de ese día, su abuelo lo ayudó a poner en marcha un plan para entrenar. Conforme pasó el tiempo, Carlos fue notando mejorías y cuando el día de la carrera llegó pudo poner en práctica todo lo que había aprendido.

Rodrigo también se había preparado, pero Carlos ya no corría por ganarle, sino por esforzarse y superarse a sí mismo. Gracias a este pensamiento pudo finalmente ganar la carrera y disfrutar por haber mejorado y no haberse rendido cuando en algún momento se había arrepentido por entrar a la competencia.

Actividad



Cerrar la sesión con las siguientes cuestiones (tomar nota en el pizarrón de algunas de las respuestas que sean acordes con los pasos de la técnica de solución de problemas que se comenta en la información para el profesor):

- ¿Qué fue lo primero que tuvieron que hacer Carlos y su abuelo para resolver este problema?
- ¿Qué otras cosas hicieron después?

Nota:

Luego de que los niños hayan planteado los pasos (aunque no estén en orden) presentarles la estrategia de solución de problemas y acomodar las etapas de acuerdo con el esquema y en caso de que no se haya mencionado alguna comentarla, así mismo discutir la adecuación e inadecuación de algunos otros aspectos que hayan mencionado).

Información para el profesor:

Solución de problemas

El conflicto es una parte inevitable y fundamental de la vida, pues generalmente es a través de los problemas que aprendemos y maduramos, por ello es importante aprender y enseñar formas positivas y constructivas para dirigir los desacuerdos, así como resolver los retos de la vida cotidiana.

Una forma práctica y eficaz de solucionar los problemas y también los conflictos interpersonales es a través del modelo de Gordon (1970; en Prieto y Ballester, 2003, p. 264)³⁷ que implica las siguientes etapas:

1. Identificar la fuente y definir el conflicto.
2. Lluvia de ideas de las posibles soluciones (y ponerlas por escrito).

³⁷ Prieto, M., Ballester, P. (2003) *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Pirámide. Madrid

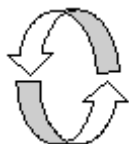
3. Discutir o analizar las soluciones potenciales (incluyendo las consecuencias en caso de elegir cada una).
4. Escoger la mejor solución.
5. Desarrollar un plan para implementar la solución.
6. Implementar el plan, revisarlo y modificar la solución (en caso de ser necesario).

Actividad



Resumir en una frase lo aprendido en la sesión.

Post – actividad



- Repartir a los niños una copia con la técnica de solución de problemas y pedirles que identifiquen al menos una circunstancia que les cause conflicto para que apliquen la estrategia al resolver tal conflicto durante la semana.
- Por escrito, resumir en una frase lo aprendido durante la sesión* y compartir ese aprendizaje con un familiar, amigo o persona cercana.

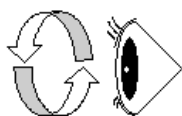
* En el caso de los niños de primer grado que aún no escriban, la frase puede substituirse por un dibujo que represente lo aprendido durante la sesión.

Octava sesión

Objetivos de la sesión:

- Aplicar las estrategias de comunicación, negociación y solución de problemas en un caso práctico.

Actividad



- Indagar con el grupo sobre su experiencia al resolver un problema o conflicto a través de las técnicas de comunicación, solución de problemas y negociación. Al tiempo que se comentan 2 ó 3 casos especificar la situación e ir recordando los puntos clave de cada una de las estrategias.



En la escuela, los niños veían una película. En ella se contaba la historia de un niño llamado Roberto³⁸ quien desde pequeño había sido “muy inquieto” y por esta razón siempre causó problemas en la escuela.

Los maestros y su familia decían que era “el inquieto”, “el travieso” y “el malo” y él pensaba que como así le llamaban, así tenía que ser. De esta forma, cada vez que se sentía más ansioso, más travesuras cometía y en consecuencia más regaños y castigos recibía.

Además, sus papás tenían muchos problemas y casi no tenían tiempo para hablar con él y ayudarlo a controlar su ansiedad. Como lo único que hacían era regañarlo y decirle lo que hacía mal, su comportamiento empeoraba cada vez más, con lo que sus papás se sentían más ansiosos y Roberto también.

Pasaron varios años sin que esta situación cambiara y para cuando Roberto entró a la secundaria, estaba convencido de que era la “oveja negra”, por lo que los “amigos” que eligió eran jóvenes que al igual que él creían que eran “los peores del mundo” y lo aceptaban por ser como era: “inquieto” y “travieso”. Por esta razón cada vez eran más frecuentes los problemas con sus padres y maestros.

Con el tiempo sus padres ya no querían saber nada de él y Roberto empezó a desplazar la tristeza y el enojo que la indiferencia de sus padres le hacía sentir. Comenzó a realizar actos que le daban una supuesta satisfacción inmediata sin mucho esfuerzo, como robar o destruir las cosas de los demás, con el apoyo de su pandilla de “amigos”.

Roberto no podía darse cuenta de que lo único que conseguía era sumar más tristeza a todos los problemas que ya tenía, hasta que finalmente la

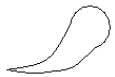
³⁸ Historia adaptada de Castro, M., Llanes, J., Margain, M. (2003) *Aprendiendo a pasarla bien. Estrategias de intervención para la escuela primaria*. Pax. México 224 – 225 pp.

consecuencia fue más allá del simple regaño: constantemente se sentía inseguro y con miedo, privado de su libertad, pues todas sus acciones lo llevaron a prisión y de esta forma fue tratado como delincuente.

Al terminar la película la maestra Flor comentó lo siguiente:

- ¿Se dieron cuenta cómo el final de la historia de Roberto se originó desde un problema que no se resolvió a tiempo?
- Sí -dijo Daniel-, y como no hicieron nada, el problema se hizo más grande.
- Así es -le respondió la maestra-. ¿Cómo creen que comenzó todo?
- Desde el principio Roberto se sentía rechazado por todos –dijo Laura-.
- También actuaba como todos le decían que era -agregó Carlos-.
- Pero las cosas empeoraron porque nadie le enseñó cómo ni con quién hablar sobre cómo se sentía –dijo Julio-.
- Todos tienen razón -dijo al fin la maestra-.

Actividad



A nivel grupal discutir las siguientes cuestiones:

- ¿Qué opinan respecto de la historia de Roberto?
- ¿Cuál o cuáles consideran que fueron los principales problemas y quejas que Roberto debió de haber expresado? (En caso de ser necesario, poner un ejemplo).
- ¿Con quién pudo haberse quejado (comunicado sus necesidades y sentimientos)?

Luego de haber realizado la discusión, dividir al grupo en equipos para que busquen alternativas de solución utilizando en todo momento las estrategias de comunicación significativa, solución de problemas y negociación tanto para resolver la situación de Roberto, como aplicarlas durante su trabajo dentro del equipo (ver nota).

Variaciones de la actividad:

1. Pedir la participación del grupo para que de forma individual y voluntaria expongan algún problema que tengan y propongan soluciones. El resto realizará una retroalimentación sobre qué tan adecuadas son las soluciones propuestas y las complementará en caso de ser necesario.

2. Con ayuda del grupo elegir un problema que a todos involucre y dramatizarlo pidiendo la voluntaria participación de los niños. A aquellos “actores participantes” se les pedirá además que piensen en una solución al problema planteado y la actúen. El resto del grupo opinará sobre la adecuación de dicha solución y en caso de que alguien más ofrezca alguna otra, que pase a representarla.

Nota:

Se puede pedir la participación voluntaria para que a nivel grupal recuerden los puntos principales de las técnicas que utilizarán. Así mismo, se recordarán la distribución de roles y funciones de cada participante para el trabajo en equipo.

Cuando los equipos hayan terminado su trabajo, se leerán en voz alta las propuestas y se discutirá a nivel grupal las implicaciones de cada una de las soluciones, votando por aquellas que se consideren más adecuadas, para que al finalizar la actividad se reflexione en función de cuán diferente puede ser la historia de Roberto implementando oportunamente las alternativas de solución.

Actividad



Retomar las conclusiones de la actividad anterior para reflexionar lo siguiente:

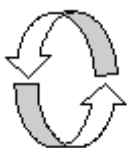
- ¿Cuán diferente puede ser la historia de Roberto si se ponen en marcha oportunamente las alternativas de solución?
- ¿Qué problemas has notado en tu propia historia?
- ¿Cómo te sientes al respecto?
- ¿Con quién puedes hablar de eso que te está pasando?
- ¿Qué puedes hacer para que esa situación cambie?

Actividad



Resumir en una frase lo aprendido en la sesión.

Post – actividad



- Por escrito, resumir en una frase lo aprendido durante la sesión* y compartir ese aprendizaje con un familiar, amigo o persona cercana.
- Implementar la solución al problema que hayan identificado.

* En el caso de los niños de primer grado que aún no escriban, la frase puede substituirse por un dibujo que represente lo aprendido durante la sesión.

Novena sesión (1º B, 3º B)

Objetivos de la sesión:

- Identificar y manejar sentimientos asociados a la frustración.
- Preparar la sesión final sobre pérdida y separación: el proceso de duelo.

Actividad



- Revisión de la realización de la post – actividad, evaluar si se realizó la frase sobre lo aprendido en la sesión anterior.
- Indagar algunos comentarios acerca de su experiencia al implementar la solución propuesta al problema identificado.



A medida que se acercaban las vacaciones Carlos se sentía cada vez más emocionado. Soñaba con poder visitar el pueblo de su abuelo en su compañía y recorrer juntos los bosques de pino de la sierra.

Era un lugar que le gustaba mucho porque había muchos animales como gallinas, borregos, vacas y becerros, pero además había animales salvajes que se podían escuchar de día y de noche.

También le encantaba salir a caminar con su abuelo mientras él le contaba historias de cuando era niño. Así, cada que visitaban algún lugar como el arroyo, las cuevas o la profundidad del bosque, siempre tenía una aventura que contar.

Un día, cuando Carlos regresó de la escuela, notó que sus papás actuaban de forma extraña y al preguntarles qué les pasaba, su papá le dijo:

- Será mejor que nos olvidemos de las vacaciones.
- Pero, ¿por qué? -dijo Carlos.
- Porque tu abuelo no podrá ir.

Al oír esto Carlos se sintió tan triste y enojado al mismo tiempo con su abuelo que se fue corriendo y se encerró en su cuarto.

Actividad



A nivel grupal discutir las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué Carlos se encerró en su cuarto?

- ¿Cómo te sentirías si fueras Carlos y esto te hubiera pasado a ti?
- ¿Qué habrías hecho en su lugar?

Nota:

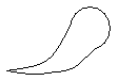
Luego de esta discusión invitarlos para que hablen de distintas situaciones en las que se les haya negado la satisfacción de algún deseo.



Al cabo de un rato su mamá fue hasta su cuarto y le dijo:

- Carlos, la razón por la que tu abuelo no podrá ir es porque está muy enfermo y ahora está en el hospital.

Actividad



Hablar sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo piensas que se siente Carlos ahora?
- ¿Crees que se siente enojado con su abuelo?
- ¿Cómo te sentirías tú? ¿Por qué?
- ¿Alguna vez alguien de tu familia o tú han enfermado o tenido un accidente?
- ¿Cómo te sientes al respecto?

Cerrar la actividad con un abrazo entre todos comenzando por aquellos niños que se muestren más afectados por la experiencia recordada y pidiendo a los demás que expresen un comentario de apoyo hacia ese compañero y se unan en un abrazo. Poco a poco todos se irán integrando al abrazo grupal sin importar que expresen o no un comentario.

Nota:

Al terminar la discusión, dependiendo de los sentimientos de cada uno de los niños, se puede implementar la técnica “Ilumina tu vida”³⁹. Los materiales que se necesitan son hojas blancas, crayones o lápices de colores y papel blanco. El objetivo de la técnica es que los niños expresen los distintos afectos que sienten utilizando su “vocabulario emocional” referente a sentimientos de tristeza, enojo y miedo (aunque se pueden expresar algunos otros) y los asocien con algún color que ellos elijan.

³⁹ Adaptado de O’connor, K. y Schaefer, C. (Editores) (1997) *Manual de Terapia de juego*. Manual Moderno. México

Así, se les pide a los niños que piensen en los colores como un código de los sentimientos que la vivencia les hizo experimentar, por ejemplo el rojo puede representar el coraje, mientras que el amarillo la tristeza y el azul el miedo. Cada niño es libre de tener su propio código y una vez que lo tengan se les pide que tomen sus colores e imaginen que son sus emociones y, con ellos iluminen, garabateen, rayen o realicen un dibujo de acuerdo a los sentimientos que la experiencia previa les generó.

Según esta técnica, la cantidad de color empleada es más significativa que el orden de aparición de los colores.

Variación de la actividad:

En niños menores de siete años, se les puede pedir que realicen un dibujo en el que expresen alguna vivencia dolorosa que hayan recordado o en el que manifiesten los sentimientos que tengan en ese momento. Dicho dibujo puede ir acompañado de alguna explicación o mensaje. Conforme se revisan los dibujos y se escuchan las explicaciones, se puede dar un comentario de apoyo o invitación a que piensen en alguna solución o estrategia para mejorar su estado de ánimo.

Actividad



Retomar los comentarios de la actividad anterior para reflexionar lo siguiente:

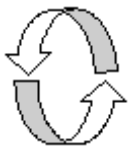
- La vida está llena de momentos en los que nos sentimos tristes, enojados o atemorizados, ¿cómo hacerle para afrontarlos o superarlos? (Se busca que los niños por sí solos desarrollen estrategias para enfrentar tales vivencias y las compartan con sus compañeros).

Actividad



Resumir en una frase lo aprendido en la sesión.

Post – actividad



- Realizar un dibujo (que puede incluir una frase) sobre lo aprendido durante la sesión y compartir ese aprendizaje con un familiar, amigo o persona cercana.

Décima sesión (1^o B, 3^o A, 3^o B)

Objetivos de la sesión:

- Identificar y manejar sentimientos asociados a la pérdida y separación de familiares y personas significativas.

Actividad



- Revisión de algunos comentarios sobre los sentimientos, pensamientos y experiencias que se hayan derivado de la sesión anterior.
- Para 3^o A: indagar sobre la realización de su “plan de acción” o estrategia para alcanzar su meta propuesta en la sesión anterior. Pedir comentarios sobre la experiencia.



Cuando Carlos llegó al hospital en compañía de sus padres se sentía muy preocupado por su abuelo. No pudo verlo pero se lo imaginaba inmóvil y lleno de tubos. Recordó cuando su abuelo era para él la persona más fuerte y divertida y ahora estaba en una cama sin moverse.

Los días siguientes su abuelo parecía mejorar y cuando por fin lo dejaron estar cerca de él corrió a abrazarlo y le dijo cuánto lo quería, pues ambos eran muy unidos. Ya más tranquilos su abuelo le dijo:

- Yo te hice una promesa, que iríamos juntos a mi pueblo y tendrías unas vacaciones estupendas. Nada más que me ponga mejor y podremos ir.

Carlos se sintió muy feliz porque su abuelo estaba mejor y porque podría pensar de nuevo en sus vacaciones.

Luego de una semana su abuelo estaba mejor. Viajaron al pueblo de su abuelo y volvieron a pasear por sus lugares favoritos. Un día fueron de pesca al arroyo y mientras estaban sentados su abuelo le dijo:

- Recuerdo que cuando era niño estos árboles que nos rodean a penas eran unos retoños. ¡Mira qué grandes y fuertes son ahora! Yo ya soy un viejo, pero así es todo lo que vive, nacemos, crecemos y algún día partiremos de este mundo.

- Abuelo -dijo Carlos-, me da miedo que digas esas cosas, yo no quiera que te vayas.

- Escucha Carlos, hubo una vez en que ese árbol que tú ves no existía ni siquiera como semilla, luego brotó de la tierra que lo cobijaba, creció y se hizo fuerte y tarde o temprano se hará viejo, enfermizo y morirá. Y así como las estaciones,

como el amanecer y el atardecer, como los animales y nosotros... todo está lleno de comienzos y finales.

Carlos se abrazó fuertemente a su abuelo y lloró. Finalmente su abuelo le dijo:

- Carlos, yo me siento enfermo y mi cuerpo ya no es el mismo, pero mi amor por ti siempre vivirá en ti. Cuando recuerdes nuestras aventuras, los momentos que pasamos juntos y las cosas que hablábamos, siempre estaré contigo.

Esa noche cuando todos se fueron a dormir el abuelo Antonio se quedó afuera de la casa sentado en su silla favorita y viendo las estrellas en el cielo. Por la mañana Carlos lo buscó y al no encontrarlo vio a sus padres abrazados y llorando. Él corrió hacia ellos al comprenderlo todo: su abuelo había muerto.

Actividad



Observar las reacciones de los niños por si hay algunos que se encuentren afectados por la historia. Comentar:

- Casi todos nos hemos sentido tristes y solos alguna vez porque alguien especial o una mascota ha muerto. ¿Cómo se sienten? (Dependiendo de su respuesta se puede preguntar: ¿Qué pueden hacer para sentirse mejor?)⁴⁰
¿Qué se imaginan que sucede cuando alguien o un animal muere?
- Puede que algunos de ustedes no sepan de alguien que ha muerto, pero quizás un miembro de su familia se haya alejado por alguna razón. A veces los papás y las mamás se pelean mucho y deciden ya no vivir juntos; otras veces puede ser que alguien importante para ustedes se haya cambiado de casa y no pudieron despedirse. Tal vez sería buena idea hablar de lo que piensan y sienten al respecto.
- Vamos a escribir un mensaje a esa persona especial que se alejó o murió. Será una carta en la que les digan cómo se sienten por su partida, no importa si se sienten solos, tristes, temerosos o enojados, lo importante es que se lo digan. También pueden decirles lo que significó esa persona o mascota para ustedes y, finalmente, agradezcan a la vida por haberles dado la oportunidad de conocer a alguien tan especial y compartir momentos inolvidables.

⁴⁰ Ver “Información para el facilitador”.

Variaciones de la actividad:

1. Una variante de esta actividad es llevar globos y lanzarlos al cielo con la carta o el mensaje atado.
2. También se puede guardar el escrito en el “Baúl de los recuerdos” que se indica en la post – actividad y se puede preguntar al niño si hay alguien con quien quisiera compartir su carta antes de lanzarla o guardarla.

Información para el profesor:

La muerte es una experiencia muy impactante en la vida de cualquier persona, no sólo por los fuertes sentimientos que genera la ausencia de la persona que ya no está, sino que además nos confronta con nuestra muerte inevitable.

El hablar con los niños de cuestiones como la separación, la despedida y la muerte es sumamente importante porque los prepara para estas experiencias y les permite expresar sus sentimientos al respecto. La consecuencia de impedir la manifestación de tales sentimientos e incluso condenarlos transmite el mensaje de que hay sentimientos “buenos” y “malos”, de tal forma que “el niño se considera ‘malo’ cuando descubre dentro de sí uno de esos sentimientos etiquetados como tales” (Baum, 2003, 8-9 pp.)⁴¹

La ayuda que pueden ofrecer los adultos en momentos de separación, despedida o muerte comienza con la aceptación y libre expresión de sus propios sentimientos. Es natural creer que es un deber proteger a los niños de la aflicción, pero la vida no es así. Además, aunque al niño le pueda resultar perturbador ver que un adulto llora, es preferible este caso pues le permite aprender que no hay nada censurable en estas emociones y le facilita expresar las suyas.

A este respecto Baum (2003, 16-17 pp.) ofrece algunas sugerencias con relación a la forma en que los adultos pueden manejarse frente a los niños:

- No se encierre y aisle totalmente en su propio dolor, sino continúe demostrando cariño y atención a la criatura.
- Déle a entender que él no es la causa de los sentimientos dolorosos.
- No espere del niño palabras de consuelo, consejo ni apoyo.
- Ofrézcale la oportunidad de comentar acerca del llanto.
- Recurra a la ayuda de otras personas (familiares, maestros o especialistas) cuando exista el sentimiento de imposibilidad para brindar apoyo al niño.

En segundo lugar, se debe ser sensible a los procesos que el niño va viviendo, ya que “la muerte en tanto que hecho irreparable y definitivo atemoriza a los niños. Les rompe completamente los esquemas” (Baum, 2003, p. 11). Estos esquemas se relacionan con diversos sentimientos, por ejemplo, la aflicción ante

⁴¹ Baum, H. (2003) *¿Está la abuelita en el cielo? Cómo tratar la muerte y la tristeza*. Paidós. Barcelona

la pérdida pues comprende que la muerte es definitiva, el temor a que esto ocurra con sus padres o él mismo, así como la duda a que los adultos puedan volver a mostrarse alegres y fuertes.

Por otro lado, conviene hablar del tema relacionándolo con todo lo que ocurre a su alrededor (por ejemplo en la vida natural, en las estaciones, etc.) que le ayude a comprender que todo tiene un principio y un fin, a manifestar sus temores, dudas, inquietudes o ideas.

Mary Turner (2004)⁴² rescata algunas de tales ideas que pueden tener los niños y son:

- La persona que murió está dormida o volverá a levantarse.
- Si él duerme puede morir.
- El cuerpo muerto aún siente.
- La muerte del ser querido es su culpa.
- Haberse enfadado o haber deseado la muerte de alguien provocó el hecho.
- Nunca más volverá a reír.
- Es 'malo' por sentir lo que siente.
- Sólo él siente soledad y tristeza.
- Hacer cosas peligrosas, insensatas o el "mal comportamiento" lo ayudará a olvidar sus preocupaciones.

Escuchar al niño y detectar cualquiera de este tipo de pensamientos lo ayudará a decir adiós al ser querido de una manera más adecuada. Finalmente es importante ayudarlo a seguir adelante "encontrando un nuevo sentido a las cosas y nuevos motivos de alegría" (Turner, 2004, p. 160).

Actividad



Retomar los comentarios de la actividad anterior para reflexionar lo siguiente:

- Hoy hablamos de sucesos tristes y dolorosos, pero la vida también nos plantea momentos agradables y felices, ¿cómo podemos seguir adelante y volver a disfrutar de las cosas buenas y de estos momentos de alegría a pasar de las cosas malas que pasan?

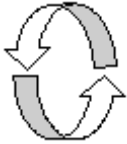
⁴² Turner, M. (2004) *Cómo hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo*. Paidós. Barcelona

Actividad



Resumir en una frase lo aprendido durante la sesión.

Post – actividad



- Recurre a tus padres, familiares o a la persona que le tengas más confianza. Hablen de todas sus dudas, miedos o ideas sobre la muerte, separación o despedida. Luego construyan con una caja de cartón un “baúl de los recuerdos” decorado a tu gusto. En él podrás guardar tus recuerdos más íntimos y preciados a través de diversos momentos de tu vida, como un diario, fotos o la carta al ser querido que escribiste durante la sesión.
- Realizar un dibujo (que puede incluir una frase) sobre lo aprendido durante la sesión y compartir ese aprendizaje con un familiar, amigo o persona cercana.
- Cerrar la sesión y el taller con un “reconocimiento por ser quien es” (ver material adicional). Se trata de distribuir a cada niño una hoja que diga lo siguiente: “Se otorga el presente reconocimiento a (nombre del niño) por ser: (lista de adjetivos positivos)” y se indica a cada niño que intercambie su hoja con otro de sus compañeros quien escribirá cualidades, habilidades y características positivas de él, y a su vez, él escribirá aspectos positivos de su compañero. Al terminar leer algunos de los reconocimientos y dar un aplauso grupal.

Novena sesión (6º A)

Objetivos de la sesión:

- Identificar y manejar sentimientos asociados a la separación o divorcio de los padres.

Actividad



- Revisión de la realización de la post – actividad, evaluar si se realizó la frase sobre lo aprendido en la sesión anterior.
- Indagar algunos comentarios acerca de su experiencia al implementar la solución propuesta al problema identificado.



Las vacaciones estaban cada vez más cerca y ese día los niños comentaban en clase sobre los lugares que visitarían en compañía de sus familiares.

Algunos no saldrían de la ciudad porque sus papás no tenían dinero, otros recibirían la visita de familiares lejanos y algunos más tenían actividades planeadas en las que ocuparían su tiempo libre.

Casi todos hablaban excepto Julio, cuyos pensamientos estaban muy lejos de los comentarios de los demás. Pensaba en cómo había cambiado su vida en tan poco tiempo y en que las próximas vacaciones serían muy diferentes.

Carlos notó que estaba muy pensativo y parecía triste, y como no era la primera vez que esto pasaba decidió hablar con él a la hora del recreo.

- Julio, ¿estás bien? -le preguntó.

Como Julio no respondió Carlos continuó:

- He notado que a veces te quedas pensativo, tus calificaciones han bajado y siento que algo te pasa, ¿quieres hablar de eso?

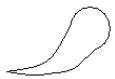
Julio tardó un momento en responder, pues se imaginaba que a nadie le importaban sus problemas y se sorprendió de que no fuera así. Además le resultaba muy penoso hablar sobre lo que le pasaba, pero luego de unos instantes comenzó.

- Lo que pasa es que mi papá se fue de la casa hace un mes... es decir... ya había tenido problemas con mamá y peleaban mucho, pero esta vez es diferente. Mamá dice que se van a separar...

En ese momento a Julio se le cortó la voz y comenzó a llorar. Carlos no dijo nada y dejó que se desahogara un poco para luego continuar.

- Yo no quiero que eso pase, quiero que estemos juntos como siempre. Además no se qué va a pasar conmigo y mis hermanos, no quiero tener que elegir con quien quedarme, a los dos los quiero mucho... Ellos no me han dicho por qué pero yo creo que es por mi culpa... tal vez todo lo que está pasando es mi culpa porque no me portaba bien y no era un buen hijo... por mí siempre estaban peleando.

Actividad



Plantear al grupo las siguientes cuestiones:

- ¿Qué piensan de lo que le pasa a Julio?
- ¿Creen que si sus papás siguieran juntos la situación mejoraría, seguiría igual o empeoraría? ¿Por qué?
- ¿Consideran que Julio tiene que elegir a alguno de sus padres? ¿Por qué?
- ¿Qué opinan de que Julio se sienta culpable de los problemas y separación de sus padres?
- Si Julio fuera su amigo ¿qué le dirían?



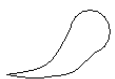
Al terminar de escuchar lo que Julio decía Carlos le comentó:

- No tienes que ser tan severo contigo mismo, pienso que tus papás tienen sus razones para tomar esa decisión y a lo mejor si no te han dicho nada es porque ellos también sufren por esta situación y no saben cómo manejarlo.

Como Julio parecía más tranquilo Carlos prosiguió:

- Además tu responsabilidad es sólo por tus acciones y no por las de ellos. Sería bueno que hablaras con tus papás o alguien que pueda comentarles sobre esto que sientes y piensas y déjalos a ellos resolver sus conflictos, pues aún si deciden separarse, seguirán siendo tus padres y seguirán queriéndote.

Actividad



Plantear al grupo las siguientes cuestiones:

- ¿Qué piensan de lo que le comentó Carlos a Julio?
- ¿Agregarían algo más?

Reunir a los niños en equipos de 4 ó 5 integrantes. Darles hojas de papel tamaño carta, un pliego de papel bond y un marcador. Pedirles que elaboren en las hojas una historieta en donde añadan un final que resuelva la situación de Julio y la presenten en el papel bond frente al grupo, rescatando de cada equipo los aspectos más adecuados al problema.

Nota:

Recordarles la técnica de solución de conflictos que se revisó en la séptima sesión, así como las estrategias de negociación y comunicación efectiva y afectiva de la sexta sesión para aplicarlas durante su trabajo en equipo.

Variaciones de la actividad:

1. Se puede realizar la historieta, un cuento o una fábula de manera individual en donde se plasme un final alternativo que resuelva la situación de Julio. Los trabajos se pueden presentar de manera voluntaria frente al grupo, rescatando de cada uno los aspectos más adecuados al problema; también se puede montar una exposición grupal mediante un periódico mural para que todos los niños tengan oportunidad de revisar diversas elaboraciones.
2. Preguntar al grupo si a alguien está pasando por una situación semejante a la de la historia o también está viviendo la separación de algún otro miembro de su familia, algún tipo de pérdida o incluso enfermedad o muerte de alguien significativo. Invitarlo para que hable sobre su experiencia y exprese sus sentimientos al respecto; incitar al grupo para que manifieste un comentario de apoyo hacia ese compañero. Cerrar la actividad con un abrazo grupal.

Actividad



Retomar los comentarios surgidos durante la sesión para reflexionar lo siguiente:

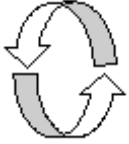
- A veces pasan cosas tristes y dolorosas que no podemos evitar, ¿cómo hacerle para superar estos momentos? (Se busca que los niños por sí solos reflexionen y desarrollen estrategias para enfrentar tales vivencias y, de ser posible, las compartan con sus compañeros).
- Piensen que cada vez que afrontamos la adversidad, aprendemos algo y nos fortalecemos en nuestro interior. ¿Qué aprendieron ustedes?

Actividad



Resumir en una frase lo aprendido durante la sesión.

Post – actividad



- Por escrito, resumir en una frase lo aprendido durante la sesión y compartir ese aprendizaje con un familiar, amigo o persona cercana.

Décima sesión (6º A)

Objetivos de la sesión:

- Identificar y manejar sentimientos asociados al fracaso escolar y la frustración.

Actividad



- Revisión de la realización de la post – actividad, evaluar si se realizó la frase sobre lo aprendido en la sesión anterior.



Pasaron algunos días desde la conversación entre Julio y Carlos, y ese día la maestra Flor se reuniría con los padres para entregar las calificaciones del último periodo.

Al finalizar la junta la maestra les pidió a los padres de Julio que se quedaran para hablar, pues sus calificaciones habían sido muy bajas y le impedirían continuar en el siguiente ciclo escolar; además de que habían notado el decaimiento de Julio.

Cuando estuvieron dentro del salón, los padres de Julio se sorprendieron al ver sus calificaciones y no comprendían el por qué de su bajo rendimiento. Por eso la maestra Flor les pidió que escucharan a Julio, pues se veía que con tantos problemas no le habían puesto la atención que necesitaba.

Al principio Julio no sabía qué decir, pues por un lado estaba el hecho de que sus calificaciones eran muy bajas, pero también estaba la separación de sus padres y los sentimientos que todo esto le producía.

Actividad



Discutir con el grupo las siguientes cuestiones:

- ¿Qué piensan sobre la situación de Julio?
- ¿Cómo creen que se siente? ¿Por qué?
- ¿Creen que sus bajas calificaciones se relacionan con la separación de sus padres? ¿Por qué piensan eso?
- ¿Qué piensan que dirá?
- ¿Cómo podrá resolver esta situación?
- Si no logra encontrar una solución adecuada, ¿cuáles pueden ser las consecuencias?



Cuando Julio comenzó a hablar tuvo que respirar hondo y recordar la técnica de relajación, pues sentía que el corazón le saldría del pecho en cualquier momento, y cuando se tranquilizó un poco dijo:

- Se que mis calificaciones no son buenas y que es mi culpa no haberme esforzado cuando podía pero...

En ese momento sus padres lo interrumpieron e iban a hablar sobre su deber como estudiante, su responsabilidad de obtener buenas calificaciones y cosas como esas, pero de pronto la maestra Flor les dijo:

- ¿Acaso no se dan cuenta de que Julio está tratando de decirles algo importante? Realmente no lo han escuchado y ni siquiera se están escuchando entre ustedes. Creo que esto que está pasando es parte del problema pero también es una oportunidad para que comiencen a escucharse.

Los padres de Julio guardaron silencio y la maestra miró a Julio indicándole que continuara.

- Me siento muy triste de que estén aquí por mis problemas y a veces pienso que soy eso... un problema para ustedes...

- No digas eso -dijeron al mismo tiempo.

Julio prosiguió:

- Yo ya había hablado de esto con la maestra y de verdad traté de mejorar, pero no pude, y no les dije nada para no darles más problemas.

- Julio -le dijo la maestra- sabes que si los problemas no se resuelven éstos crecen y surgen otros más.

- Lo se, pero también con lo de la separación de mis padres siento que perdí el interés por muchas cosas, entre esas la escuela.

De pronto le brotaron lágrimas de sus ojos y con la voz entrecortada les dijo:

- Tengo miedo, no se qué va a pasar, no quiero perderlos ni perder su cariño. Tal vez tenían razón cuando decían que era un tonto porque por mi culpa las cosas están tan mal.

- Eso no es cierto -le dijo su madre-. Nosotros jamás dejaremos de quererte.

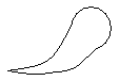
- Además -agregó su padre- los problemas que tenemos entre tu mamá y yo son nuestros y nuestra responsabilidad resolverlos y eso nada tiene que ver contigo o tus problemas, que también son importantes.

- Hijo, lamento que pienses que es tu culpa y siento no haberte escuchado –dijo finalmente su madre.

Sus padres le dieron un abrazo a Julio y su padre comentó:

- Así como nuestros problemas son nuestra responsabilidad resolverlos, también tú debes resolver los tuyos, pero siempre podrás contar con nosotros para ayudarte en lo que necesites para lograrlo. No pierdas la confianza en nosotros, pero sobretodo en ti y en que eres una persona muy valiosa a pesar de tus errores.

Actividad



Plantear al grupo las siguientes cuestiones:

- ¿Qué piensan del desenlace de la historia?
- ¿Qué entienden por “responsabilidad” o “hacerse responsables”?
- Ante el fracaso escolar ¿cuál es la mejor solución?
- ¿Qué se puede aprender de los fracasos o errores?
- ¿Qué actitud pueden tomar como grupo para apoyar a algún compañero que fracasa en la escuela o comete algún error?

Actividad



Retomar los comentarios surgidos durante la sesión para reflexionar lo siguiente:

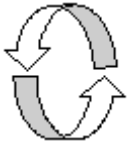
- En ocasiones los problemas de la vida nos parecen tan grandes que quisiéramos renunciar a todo; sin embargo, la diferencia entre rendirse y seguir adelante radica en asumir la responsabilidad de las consecuencias de nuestras acciones, en la confianza que tengamos en nosotros mismos como personas valiosas y en nuestra capacidad para aprender de cada experiencia.

Actividad



Resumir en una frase lo aprendido durante la sesión.

Post – actividad



Despedida. Plantear al grupo las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es el aprendizaje que se llevan de esta experiencia que fue el taller?
- Luego de haberlo vivido, denle al taller un título personal.
- ¿Cuál es su sentir al respecto? (Conforme hablan de sus sentimientos invitar al grupo a irse uniendo en un abrazo general para luego concluir con un aplauso).

Novena sesión (3º A)

Objetivos de la sesión:

- Identificar sentimientos asociados con el vacío y la falta de sentido.
- Aprender a establecer metas con sentido.

Actividad



- Revisión de la realización de la post – actividad, evaluar si se realizó la frase sobre lo aprendido en la sesión anterior.
- Indagar algunos comentarios acerca de su experiencia al implementar la solución propuesta al problema identificado.



Como parte de una tarea, la maestra Flor les pidió a los niños que buscaran historias o cuentos que tuvieran una enseñanza para poderlas comentar en clase. Una de las historias que más gustó a los niños fue la siguiente:

El pastor y sus hijos

Había una vez un pastor llamado Andrés que tenía dos hijos, Héctor, que era el mayor, y Alejandro.

Desde pequeños ambos fueron muy talentosos, pero también muy diferentes entre sí. Mientras que Héctor tenía gran facilidad para hacer negocios y vender lo que fuera, no importando lo viejo o gastado que el objeto pudiera estar, siempre ganaba más de lo que le había costado y llevaba dinero a casa.

Por su parte, Alejandro era excelente para tener amigos y conocer nuevas personas. Constantemente visitaba a sus vecinos, que eran sus amigos, y con su compañía y buen humor los hacía sentir felices a pesar de los problemas o enfermedades que pudieran tener. Por estas virtudes, el pastor Andrés se enorgullecía de sus hijos y los amaba profundamente.

Pasaron los años y el pastor enfermó. Sintiendo que iba a morir llamó a sus hijos y les dijo:

- Hijos míos, se que mi fin se aproxima y ya pronto los dejaré. Lo único que tengo para darles son las tierras que cuidé por tantos años, divídanselas entre los dos y hagan lo mejor. Quiéranse y cuidense mucho como yo lo he hecho.

Luego de decir esto, murió.

Héctor y Alejandro se dividieron las tierras como su padre había dicho y comenzaron a trabajar.

Héctor no tardó en vender una parte de su herencia y en lo que le quedaba contrató a otras personas para sembrar. Como lo único que le importaba era el dinero, comenzó a exigir más trabajo pagando menos, hasta que fue haciéndose muy rico, pero muy solo y sintiéndose cada vez más vacío en su interior.

Alejandro, mientras tanto, sembró sus tierras permitiendo que quienes eran más pobres que él trabajaran para tomar lo que necesitaban para sí mismos y sus familias, sin cobrarles nada por ello. También regaló una porción de su terreno para que en él se construyera una escuela. Aunque no era rico como su hermano siempre estaba rodeado de adultos y de niños que lo querían mucho.

Una noche se desató una tormenta muy fuerte, los rayos iluminaban el cielo con sus destellos y su rugir era ensordecedor. Fue tal la lluvia, que inundó las tierras de ambos hermanos destruyendo todo lo que habían sembrado.

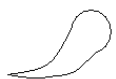
Cuando el nivel del agua disminuyó, el desastre se veía por todo el lugar y Héctor, desesperado por su pérdida que era total, estaba a punto de arrojarse a un río cuando Alejandro lo encontró.

Alejandro corrió a abrazarlo con lágrimas de felicidad en los ojos, pues creyó que había perecido en la tormenta y evitó que se lanzara al agua. Para Héctor la vida ya no tenía sentido, pero su hermano, contándole que la gente del pueblo se había salvado y estaban dispuestos a ayudarlos, dijo finalmente:

- No te rindas, no estás solo, verás que todo se solucionará si nos ayudamos mutuamente, pues no olvides que te quiero.

Héctor recordó las palabras de su padre: “Quiéranse y cúidense mucho”, y se avergonzó de que por un tiempo, era el dinero lo que más le había importado, mientras que se había olvidado de su hermano y del cariño que sentía por él; así como de las demás personas que desde ese día lo ayudaron, olvidándose de los daños que él les había causado. Gracias a que encontró un nuevo sentido en su vida, jamás volvió a estar solo ni a sentirse vacío, pues utilizaba su talento para ayudar a otros.

Actividad



Plantear al grupo las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles creen que eran las cualidades de Héctor y Alejandro?
- ¿Cuál de las dos te parece más importante y por qué?
- ¿Por qué creen que Héctor se sentía solo y vacío?
- ¿Por qué la vida no tenía sentido para él?
- ¿A qué se refiere “el sentido de la vida”?
- ¿Por qué Alejandro estaba rodeado de personas que lo querían?
- ¿Qué era lo más importante para él o cuál era su “sentido” en la vida?
- ¿Alguno de ustedes ha encontrado el sentido de su vida?

Nota:

Guiar la discusión en dos direcciones. Primero, para que los niños comiencen a reconocer cualidades que poseen pero que para que sean “bien empleadas” deben orientarse hacia un sentido positivo o constructivo. Y en segundo lugar, para que identifiquen sus propios sentidos o metas, sin importar que aún no sean claras a largo plazo o puedan cambiar, cuidando que estas metas no sólo se refieran a cuestiones escolares. Para ello se pueden sugerir diferentes ámbitos como las relaciones familiares y con los amigos, el cuidado de la salud física, mental y espiritual, tiempo libre, etc.

Actividad



Pedir a los niños que se dibujen a sí mismos y debajo o detrás de la hoja escriban las cualidades que pueden identificar en ellos (si alguno de los niños presenta problemas para identificar sus cualidades, se puede invitar al grupo para que manifiesten las cualidades que ellos hayan observado en él). Posteriormente, que se planteen alguna meta que implique un reto pero que puedan realizarla sirviéndose de las cualidades que reconocieron.

Nota:

Para esta actividad se sugiere retomar los pasos para plantear objetivos que se encuentran en la información para el facilitador.

*Información para el profesor:*⁴³

Para plantear nuestros objetivos y cumplir las metas que nos proponemos, es importante tener en cuenta los siguientes puntos:

- Poner por escrito los objetivos que queremos lograr.
- Ser lo más específico al plantear dichos objetivos (por ejemplo: en lugar de “bajar de peso” es mejor decir “bajar 3 kilos este año”).
- Proponer parámetros para medir el cumplimiento de nuestras metas (ejemplo: cada mes tengo que verificar que he bajado medio kilo).
- Nuestro objetivo debe ser realizable, para lo cual respondemos las siguientes preguntas: ¿Cómo? (voy a bajar 3 kilos este año) ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Para qué? (se refiere al sentido).
- Realizar la meta debe implicar un reto que ponga a prueba nuestras capacidades.
- El objetivo debe ser alcanzable y nosotros debemos ser capaces de visualizarnos alcanzando la meta.

⁴³ Retomado del programa de radio “Excelencia personal” transmitido el 2 de enero de 2007 por el 1030 de AM y conducido por Gerardo Canseco.

- Realizar un calendario que indique la fecha de inicio, fechas intermedias y fecha de finalización, especificando las etapas de nuestro “plan de acción” o estrategia.
- Celebrar los pequeños logros.
- Cuidar que el objetivo sea congruente con nuestros valores y creencias.

Variaciones de la actividad:

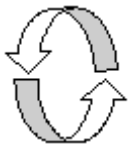
Esta actividad se puede tornar grupal cuando cada uno de los niños termine de dibujarse a sí mismo y escriba sus cualidades. Se les pide que escriban su nombre en la hoja y se recogen las hojas para luego distribuirlas al azar. Ya que cada niño tenga una hoja que no sea la suya, se pide de manera voluntaria o azarosa (por ej. mediante el número de lista) que lea en voz alta las cualidades que están escritas (sin mencionar el nombre a quien pertenecen) y el grupo tratará de adivinar de qué compañero se trata. Se pueden retomar los turnos continuando con el niño cuyo nombre fue adivinado.

Actividad



Resumir en una frase lo aprendido durante la sesión.

Post – actividad



- Por escrito, resumir en una frase lo aprendido durante la sesión y compartir ese aprendizaje con un familiar, amigo o persona cercana.
- Realizar un “plan de acción” o estrategia empleando los pasos para plantear objetivos y alcanzar metas para llevar a cabo la meta que escribieron en la hoja de papel (se recomienda al facilitador realizar este proceso para compartir su experiencia con los niños).

Material adicional al taller

**Se otorga el presente reconocimiento
a:**

Por ser:

⁴⁴ Este material se trabajó en la última sesión de primer grado.

Hoy yo aprendí:

Anexo 3

Lecturas del taller para los alumnos



El primer día de clases

Para Carlos, un niño de 11 años, era un día especial, sería su primer día de clases en su nueva escuela. Ya sus padres le habían hablado de cómo sería todo, pero lo que vio era muy diferente de lo que esperaba.

Para empezar, aunque su escuela no era muy grande, a él le parecía enorme: habían varios salones alrededor y en medio un gran patio que también se usaba para realizar deportes, juegos y muchas otras cosas más.

Al principio no sabía qué hacer ni a dónde ir, cuando de pronto escuchó una voz que le decía:

- Tú debes ser Carlos -Carlos indicó con sus cabeza que sí-, mi nombre es Flor y seré tu maestra. Anda, vamos para que conozcas el salón y a tus compañeros.

Al entrar, Carlos vio que su salón era muy agradable, había dibujos que se veía que habían sido hechos por los niños, también había mapas, un gran calendario... ¡todo muy colorido!, pero en ese momento lo que más le importaba era la reacción de sus compañeros, pues cuando Carlos entró con la maestra, todos guardaron silencio y lo miraban con curiosidad.

La maestra comenzó a explicarles que Carlos sería un miembro más del grupo y le pidió que se presentara. Carlos no sabía qué decir, sentía que sus piernas eran como de mantequilla, su corazón latía muy rápido, sus manos le temblaban y le sudaban mucho, y lo peor fue que cuando intentó decir su nombre lo más fuerte que pudo, a penas se pudo escuchar:



- Ca - Ca - Carlos.

Se oyeron algunas risitas y la maestra Flor dijo:

- Tengan más respeto por su compañero, acuérdense de cómo se sentían en su primer día de clases y cómo a la mayoría le

costó trabajo presentarse porque estaban nerviosos.

Carlos pensó que así era exactamente como se sentía, nervioso. La maestra Flor le preguntó si quería decir algo más y él dijo que por el momento era todo.

- Está bien -dijo ella- ya tendremos oportunidad de saber más de ti. Bueno, por ahora te sentarás detrás de Julio -y le indicó cuál sería su lugar-.

Y dirigiéndose al grupo dijo:

- Creo que es una buena oportunidad para ensayar la poesía con la que participaremos en la próxima ceremonia... mmm... Laura, vamos a ver cómo lo haces, pasa al frente y comienza por favor.

Al levantarse, Laura sentía como mariposas en su estómago y cuando comenzó a decir la poesía, aunque lo hacía bien, sentía que le faltaba el aire. También estaba nerviosa.

Otros niños pasaron al frente y aunque se sabían la poesía a algunos se les olvidó, a otros les fallaba la voz... no había duda de que estaban nerviosos. Al terminar, la maestra Flor les dijo a los niños:

- Todos lo hicieron muy bien y los felicito por su esfuerzo. Noté que algunos se ponen nerviosos al pasar al frente.

- Maestra -dijo Daniel- cuando nos sentimos nerviosos ¿nos sudan las manos? Porque así sentí cuando pasé y dije la poesía.

- Sí, esa es una forma de sentir nerviosismo. ¿Alguien sintió algo diferente?

- A mí como que me faltaba el aire -dijo Laura-.

- Yo. Sentí que me latía muy rápido el corazón, pero fue cuando entré al salón -dijo Carlos-.

- Todo eso que sintieron -les explicó la maestra Flor- es sentirse nerviosos y hay otras formas de sentir. Pero también hay muchas situaciones que nos hacen sentir así. Vamos a hablar de esto.





La  maestra le dijo a los niños:

- Ahora que ya estamos aprendiendo a reconocer cuando nos sentimos nerviosos, tenemos que aprender cómo enfrentamos al nerviosismo. Una forma es a través de la relajación, ¿alguien sabe qué es la relajación?



Finalmente la maestra Flor les dijo a los niños:

- Vamos a comenzar con un **ejercicio inicial** que les ayudará a comprender lo que es relajarse, y con el tiempo practicaremos otro tipo de relajación.

- Vamos a sentarnos correcta y cómodamente en nuestro lugar... Respiren profundamente... Inhalen (ejemplificar con el gesto de inhalar, sostener cuatro segundos)... Exhalen (hacer el gesto de exhalar)". (Repetir tres veces).
- "Ahora, todos aprieten fuerte, sin lastimar, sus dientes y su cara" (hacer el gesto y sostenerlo cuatro segundos), "Suelten y relajen".
- "Ahora aprieten su cuello" (cuatro segundos). "Relajen"
- "Aprieten los puños y los brazos" (cuatro segundos). "Relajen".
- "Aprieten el pecho" (cuatro segundos). "Relajen".
- "Aprieten el abdomen" (cuatro segundos). "Relajen".
- "Aprieten los glúteos" (cuatro segundos). "Relajen".
- "Aprieten las piernas" (cuatro segundos). "Relajen".
- "Finalmente, aprieten los pies" (cuatro segundos). "Relajen".
- "Ahora vamos a apretar todo el cuerpo" (siete segundos). "Relajen" (repetir tres veces).
- "Todos de pie y moviendo en círculo el cuello, los hombros, los brazos, las manos, el abdomen, las rodillas, los tobillos, los pies".

Segunda sesión



En el transcurso de los días Carlos se sentía con muchas más ganas de volver a la escuela, le parecía que la maestra Flor era muy amable y sabía comprender a los niños; además, sus compañeros le caían bien.

Mientras caminaba ese día hacia la escuela y pensaba en todo esto se encontró con Julio, su compañero de clase, y notó que se veía pensativo. Cuando lo alcanzó y le preguntó qué le pasaba Julio dijo:

- No se qué me pasa, me siento mal.

- ¿Mal? -dijo Carlos- ¿Te duele algo?

- No, no es eso... mmm... lo que pasa es que en mi casa me castigaron porque no he salido bien en la escuela, pero yo he tratado de mejorar, no lo entiendo.

- Bueno -dijo Carlos-, pero entonces ¿qué es lo que sientes?

- Es extraño, como triste y enojado al mismo tiempo.

Carlos le preguntó que cómo lo sabía y Julio respondió:

- Triste, porque a pesar de que me esfuerzo no puedo mejorar, y enojado porque a veces me dicen que soy un tonto.

- Y ¿en verdad lo eres? -le preguntó Carlos-.

Julio dijo:

- No lo se, tal vez sí, es lo que dicen.

- Yo no lo reo. A veces los demás nos dicen cosas sin pensar, porque están enojados, ¿no crees?

- Puede ser -respondió Julio-.



- Y me he fijado -dijo Carlos- que también a veces cuando me siento enojado o molesto yo también he gritado y dicho cosas y luego me arrepiento. ¿No te ha pasado?

- Sí, tienes razón, yo también lo he hecho.



Mientras caminaban hacia la escuela Carlos finalmente le dijo a Julio:

- ¿Sabes? Yo también pienso que no es malo sentirse enojados o tristes, lo importante es ver por qué nos sentimos así.

Sin darse cuenta la maestra Flor caminaba detrás de ellos y había estado escuchando lo que decían. De pronto se oyó su voz:

- Ambos tienen razón, pero no olviden que además de saber por qué se sienten así, tienen que pensar qué hacer para

resolver su situación. Por ejemplo tú, Julio, ¿le habías dicho a tus padres o a mí lo que te estaba pasando?

- No -respondió Julio-.

Siguió diciendo la maestra:

- ¿Qué esfuerzos has hecho para mejorar tus calificaciones?

- Bueno... yo... este... trato de hacer la tarea, pero no entiendo.



- Y ¿te has acercado a alguien para que te explique? ¿has buscado en otros libros?

- No.

- Entonces -dijo la maestra-, si no haces un plan para mejorar, ¿cómo esperas mejorar y evitar sentirte triste y enojado?

- Tiene razón -admitió Julio-.

- Ahora, de que te dicen que eres tonto, ya vimos que a veces los demás dicen cosas sin querer, pero nos lastiman y nos sentimos tristes o enojados. Lo importante es decir a esas personas que no somos tontos, que estamos aprendiendo y que es normal que nos equivoquemos, nadie es perfecto.

- Sí -dijo Carlos-, ya entendí que es normal sentir lo que siento pero que debo hacer algo para superar los problemas.

- Así es -dijo la maestra-.

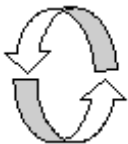
- Y también -dijo Julio- que yo no soy lo que los demás dicen que soy... soy lo que yo creo de mí mismo y que está bien equivocarse, eso es parte de aprender.

Antes de entrar a la escuela la maestra les dijo:

- Sin duda todos aprendimos mucho hoy.



Post – actividad



- Comenta la historia con algún miembro de tu familia y / o amigo así como lo que aprendiste de ella.
- Continúa practicando el ejercicio corporal de la sesión 1.
- Por escrito, resume en una frase lo aprendido durante la sesión.

Tercera sesión



Ese día en la escuela era un día frío y lluvioso. Por eso, los niños no pudieron salir del salón a jugar en el patio a la hora del recreo. La maestra Flor les propuso que mientras comían juntos contaran relatos. Todos estuvieron de acuerdo y comenzaron a narrar historias, algunas fueron inventadas, otras de libros que habían leído y otras que les habían contado.



Uno de los niños, llamado Daniel, recordó un relato que había oído de su abuelo de cuando él era niño. La historia decía así:

- Cuando mi abuelo José era niño, él vivía en el campo, muy cerca de unos sembradíos de maíz. Como ellos eran muy pobres no acostumbraban celebrar los cumpleaños y mucho menos dar y recibir regalos. Así que cuando cumplió 9 años fue el día más feliz porque su papá le regaló un perrito.



El perro era café, sus ojos eran muy oscuros y tenía una mancha negra alrededor de su ojo derecho, por eso le llamaba Pirata, porque parecía como si tuviera un parche. Quería mucho a Pirata porque era muy obediente, además lo ayudaba cuando tenía que trabajar en el campo, lo esperaba afuera de la escuela y era su compañero de juegos y excursiones por el campo.

Un día, cuando llamó a Pirata a comer, él no fue y ya no regresó. Pasaban los días y se sentía muy triste porque extrañaba a Pirata. A veces lloraba sin que lo vieran y todas las tardes caminaba muy lejos llamando a su perro:

- ¡Pirata! ¡Pirata! ¿Dónde estás? ¡Vuelve!

El tiempo pasó y Pirata no apareció. Al año siguiente se cambiaron a la casa de uno de sus tíos y allí podía jugar con sus primos Pancho y Armando, a quienes también ayudaba en la cosecha.

Una tarde, Pancho y Armando lo convencieron de ir a explorar una cueva, así que se apuraron en sus deberes y salieron juntos. Caminaron un rato hasta que llegaron a una cueva pequeña y oscura. A los tres les daba miedo entrar porque decían que ahí se aparecía el diablo, pero se armaron de valor y agarrados de una cuerda entraron.

José iba hasta adelante y Armando y Pancho detrás cuando de pronto se escuchó un grito. Pancho y Armando soltaron la cuerda y corrieron hacia la salida sin darse cuenta de que era José quien había gritado porque cayó en un agujero en el suelo.

Por suerte no se lastimó al caer, pero el agujero era profundo y no podía salir, ni siquiera ver nada. Comenzó a gritar pero sus primos ya se habían ido. Sentía mucho miedo y mientras pensaba que no lo encontrarían escuchó ruidos, había alguien... o algo. Sintió que le habían tocado el hombro... ¡era la cuerda!

La tomó entre sus manos y empezó a trepar, por un momento estuvo a punto de caer porque ya se había cansado, cuando sintió que lo subían, como si lo estuvieran jalando con la cuerda.

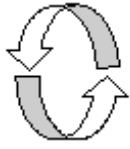
Al llegar hasta arriba y mientras esta en el suelo, algo se le vino encima, pensó que era su fin, pero no, ese algo comenzó a lamerle la cara y con la poca luz que llegaba desde la entrada pudo ver que ¡era Pirata!



Cuando su papá, su tío y sus primos iban corriendo para ayudarlo él ya venía de regreso en compañía de Pirata, quien nunca más volvió a irse.



Post - actividad



- Narra la historia a algún miembro de tu familia y / o amigo y comenten sobre los sentimientos que pudieron tener los personajes en el transcurso de la historia.
- Con ayuda de tus padres o familiares busca en el diccionario algunas palabras (mínimo cinco) que se refieran a emociones y que sean distintas a las identificadas en la clase.
- Por escrito, resume en una frase lo aprendido durante la sesión.

Cuarta sesión



Durante la mañana los niños habían estado repasando todo lo que aprendieron el último mes, pues a la semana siguiente tendrían examen. A varios de los niños les costaba trabajo entender un ejercicio de matemáticas y no se atrevían a preguntar. Finalmente una de las niñas llamada Andrea se decidió a levantar la mano.

Cuando la maestra Flor le dio la palabra, Andrea se sentía muy nerviosa y apenada, pero aún así dijo:

- ¿Maestra? Yo no entiendo...
- ¿Qué es lo que no entiendes?
- Nada -dijo ella-

Al oír esto varios niños se burlaron de ella y la maestra Flor les dijo:

- No se burlen, porque al menos Andrea está haciendo un esfuerzo por preguntar sobre sus dudas y entender lo que no puede. Les aseguro que ha de haber algunos de ustedes que tampoco entienden pero no se atreven a preguntar. Por ejemplo tú, Rafael, que eras uno de los que se burlaba, ¿podrías explicarle a tu compañera el ejercicio?



En ese momento Rafael se puso pálido, no sabía qué decir porque él era uno de los que tenía muchas dudas. Otro niño llamado Jorge se rió y la maestra le pidió que entonces él explicara el ejercicio a los demás.

Aunque sí supo explicarlo, aún así la maestra lo regañó.



Cuando todos lograron entender el problema de matemáticas, Andrea comentó:

- No me había dado cuenta de que sí sabía sobre el ejercicio, nada más me hacía falta entender un paso... no era que no supiera nada.

- Sí -dijo la maestra- y al ser valiente y tener más confianza en ti resolviste tu duda y la de algunos de tus compañeros, ¿verdad Rafael?

- Sí -dijo él bajando la vista-.

- Y también hay que aprender que no es malo equivocarse, pero hay que ser valientes para reconocerlo.

- Yo me siento avergonzado -dijo Jorge-.

- ¿Por qué? -le preguntó la maestra-.

- Porque me burlé de mis compañeros y no me puse en su lugar, porque hay veces que yo no entiendo algo y nadie se burla de mí. Les pido una disculpa si con mi actitud lastimé a alguien.

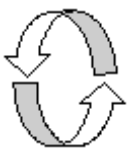


La maestra lo felicitó por reconocer su error y le dijo:

- No te preocupes, todos nos equivocamos alguna vez, ya hemos comentado lo importante que es reconocerlo y aprender a solucionarlo.



Post - actividad



- Utiliza el "vocabulario emocional" (tu lista de emociones) al hablar con otras personas comenzando con la frase "Yo me siento (emoción) ".
- Por escrito, resume en una frase lo aprendido durante la sesión.

Quinta sesión



La semana de exámenes llegó y ese día los niños esperaban en su lugar a que la maestra Flor entrara al salón para comenzar. Carlos repasaba en su mente algunas cosas que había estudiado, Julio y Daniel platicaban en voz baja, Laura ponía sobre su mesa los materiales que iba a utilizar y así cada uno de ellos hacía algo mientras llegaba la maestra.

Cuando la maestra Flor entró, los saludó como de costumbre y les preguntó si estaban listos para comenzar, todos dijeron que sí, por lo que les repartió el examen. Antes de iniciar les dijo:

- Por favor, lean muy bien el examen, si tienen alguna duda pregúntenme y no se preocupen más que por hacer su mejor esfuerzo, ustedes pueden.



Así dio inicio la evaluación y cada uno se concentró en hacer su trabajo. Mientras la maestra Flor arreglaba algunas cosas en su estante, se dio cuenta de que Andrea intentaba leer las respuestas del examen de su compañera de junto, por lo que le dijo con voz tranquila:

- Andrea, ¿puedes salir conmigo un momento por favor?

Andrea la miró asustada mientras se levantaba de su lugar y se dirigía hacia la puerta.



Cuando las dos estuvieron afuera la maestra Flor le dijo:

- Andrea, lo que vi fue que intentabas ver el examen de tu compañera, pero quiero que tú me expliques si tengo razón y qué fue lo que pasó.

Andrea no sabía qué decir y parecía como si estuviera a punto de llorar, la maestra le dijo con voz dulce:

- Se que es difícil, pero trata de ser honesta contigo misma.

- Lo que pasa -dijo ella en voz baja- es que... sí leí lo que decía el examen, pero no copié.

- Entonces ¿qué pasó?



- Sólo trataba de comprobar si lo que yo escribí estaba bien.

- Y ¿por qué lo hiciste? -le preguntó-.

- No lo se -dijo- creo que no confié en mis propias respuestas.

- Me sorprende -le dijo la maestra Flor- porque a mí me consta que tú sabes; además, en el repaso pudiste hacerlo muy bien, ¿qué sucedió?

- Es que siempre me pasa que cuando me siento nerviosa y presionada, como que se me olvidan las cosas y ya no estoy segura... aunque sí estudié.

- Mmmm -exclamó la maestra- ¿crees que si no te sintieras así podrías confiar más en lo que sabes?

- Creo que sí.

- Bueno, te mereces un castigo, pero por haber sido honesta y decir la verdad, lo dejaré pasar por esta vez. Vamos, entremos.

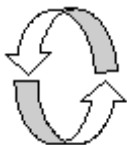
Cuando estuvieron dentro, todos se les quedaron viendo y la maestra Flor les dijo:

- Dejen de contestar el examen por un momento, ciérrrenlo. Quiero que me digan cómo se sienten.

Carlos dijo que tenso, Laura que preocupada, Daniel que se sentía nervioso y Julio muy ansioso. En fin, la mayoría tenía sentimientos parecidos que no les permitían concentrarse bien, ni dar lo mejor.



Post - actividad



- Realiza el ejercicio de relajación que esta al final del material por lo menos una vez al día y en especial ante situaciones que te generen estados emocionales negativos (enojo, nerviosismo, ansiedad, miedo, etc.)
- Por escrito, resume en una frase lo aprendido durante la sesión.



Ejercicio de relajación (primero y tercer grado)⁴⁵:

- "Vamos a ponernos de pie y a estirar los brazos levantándolos lentamente por encima de la cabeza (5 segundos). Llévenlos de nuevo abajo y al tiempo que los van bajando, lleven la cabeza suavemente hacia el frente, también el cuello, los hombros, el pecho, la espalda y van a bajar lo más que puedan y sin lastimarse, hasta casi tocar el suelo".
- "Nos vamos a quedar colgando un momento (10 segundos) y luego vamos a ir subiendo lentamente, como desenrollando el cuerpo".
- "Ahora vamos a sentarnos cómodamente, con la espalda recta y los pies en el suelo".
- "Vamos a hacer una respiración profunda... inhalamos (hacer el gesto)... retenemos (4 segundos) y exhalamos... otra vez... inhalamos... retenemos (4 segundos) y exhalamos por la boca... una vez más... inhalamos... retenemos (4 segundos) y exhalamos".
- "Elijan el paisaje que más les guste (observar imágenes de paisajes que sean de su agrado), será el paisaje que podrán recordar cuando quieran relajarse".
- Imaginen los aromas (hacer una breve pausa), qué sonidos pueden escucharse en ese lugar (pausa), qué otras cosas pueden ver (pausa), qué sensaciones pueden experimentar (pausa) disfruten de la sensación de estar allí (pausa)".⁴⁶
- "Ahora, disfrutando de este momento, respiren profundamente, inhalen (retener 4 segundos) y exhalen... una vez más inhalen (retener 4 segundos) y exhalen... una última vez... inhalen (retener 4 segundos) y exhalen".
- "Estiramos el cuerpo, los brazos, el cuello, las piernas, los pies, movemos la cadera, los hombros, etc."

⁴⁵ Se sugiere tener a la mano imágenes de paisajes antes de comenzar el ejercicio de relajación.

⁴⁶ En este momento se puede reproducir música suave (clásica o new age) o sonidos de la naturaleza.



Ejercicio de relajación (sexto grado):

- "Vamos a ponernos de pie y a estirar los brazos levantándolos lentamente por encima de la cabeza (5 segundos). Llévenlos de nuevo abajo y al tiempo que los van bajando, lleven la cabeza suavemente hacia el frente, también el cuello, los hombros, el pecho, la espalda y van a bajar lo más que puedan y sin lastimarse, hasta casi tocar el suelo".
- "Nos vamos a quedar colgando un momento (10 segundos) y luego vamos a ir subiendo lentamente, como desenrollando el cuerpo".
- "Ahora vamos a sentarnos cómodamente, con la espalda recta y los pies en el suelo".
- "Vamos a hacer una respiración profunda... inhalamos (hacer el gesto)... retenemos (4 segundos) y exhalamos... otra vez... inhalamos... retenemos (4 segundos) y exhalamos por la boca... una vez más... inhalamos... retenemos (4 segundos) y exhalamos".
- "Cierren los ojos, pueden recostarse si así lo desean. Imaginen un paisaje, el que ustedes prefieran, una escena del lugar en el que les gustaría estar y al que podrán acudir cuando quieran relajarse".
- Imaginen los aromas (hacer una breve pausa), qué sonidos pueden escucharse en ese lugar (pausa), qué otras cosas pueden ver (pausa), qué sensaciones pueden experimentar (pausa) disfruten de la sensación de estar allí (pausa)".⁴⁷
- "Ahora, disfrutando de este momento, respiren profundamente, inhalen (retener 4 segundos) y exhalen... una vez más inhalen (retener 4 segundos) y exhalen... una última vez... inhalen (retener 4 segundos) y exhalen".
- Y comiencen a abrir sus ojos.
- "Estiramos el cuerpo, los brazos, el cuello, las piernas, los pies, movemos la cadera, los hombros, etc."

⁴⁷ En este momento se puede reproducir música suave (clásica o new age) o sonidos de la naturaleza.

Sexta sesión



Pasaron pocos días después del examen y la maestra Flor les comentó que ese día les entregaría las calificaciones. Muchos de los niños se sintieron nerviosos y angustiados, pero practicaron la técnica de relajación para tranquilizarse. Aún así, cuando la maestra les iba entregando los resultados de sus exámenes, los niños sentían emociones muy fuertes.

Al terminar de repartir los exámenes, la maestra Flor les dijo:

- Me siento muy satisfecha de sus resultados. La mayoría salió muy bien, espero que ustedes también se sientan contentos porque su esfuerzo valió la pena. ¡Sigán así!



Todos los niños se emocionaron mucho y gritaron de alegría, todos menos Jorge que estaba en su lugar, muy serio y con la cabeza agachada. La maestra Flor se dio cuenta de esto y esperó a que Jorge se acercara para poder hablar con él.

Durante el día, Jorge se sintió muy triste, casi no jugó en el recreo y no comió su almuerzo. No tenía ganas de nada, sólo pensaba en lo que le diría a la maestra y a sus padres. Finalmente las clases terminaron y cuando todos se habían ido, él permaneció en su lugar.

La maestra al ver que no se decidía le dijo:

- Jorge, ¿no piensas irte hoy?



Jorge miró a la maestra pero no dijo nada. Ella le preguntó:

- ¿Es por las calificaciones?

- Sí -dijo él-. Me siento triste y apenado porque me confié y ya no estudié como debía. Ahora no sé qué hacer ni cómo decirles a mis padres.



- Bueno -le dijo la maestra-. Comprendo que te sientas así, pero ¿qué vas a hacer para solucionar esta situación y para decirles a tus padres lo que ocurrió?

- No se -dijo él-. Tengo miedo.

- Miedo ¿por qué?

- Porque de seguro me castigarán.

- Ah, pero no puedes esperar que te premien por esto, recuerda que todas nuestras acciones tienen una consecuencia. Si actúas bien, el resultado será bueno y si no, algo malo sucederá. En tu caso, al no haber estudiado como debías, tus calificaciones no fueron buenas. Ahora ¿qué piensas hacer?

- Mmmm... Me gustaría mejorar mis calificaciones para la próxima vez. Tal vez usted pueda ayudarme ¿lo haría?

- ¡Claro! Si me dices cómo -le respondió la maestra-.

- Yo se que soy flojo y en casa me cuesta trabajo porque en las tardes a veces estoy solo y no hay nadie que me explique cuando tengo dudas. ¿Podría ayudarme a responder mis dudas y a prepararme para el próximo examen durante el tiempo libre?

- Está bien, sólo que eso incluye que en algunos días vengas un poco antes de la clase para tener más tiempo.

- ¿Y levantarme más temprano? -dijo Jorge sin entusiasmo-.

- Recuerda que si quieres mejorar tienes que comprometerte a dar tu mejor esfuerzo. Además yo también vendría más temprano por ti.

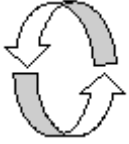
- De acuerdo -respondió él-.

- Bueno -le dijo la maestra-. Ahora, sólo te queda pensar en lo que les dirás a tus padres.

- ¡Oh no! Ya lo había olvidado.



Post - actividad



Por escrito, resume en una frase lo que aprendiste durante la sesión.

Séptima sesión



Los días pasaban y pronto habría en la escuela unas competencias deportivas. La mayoría de los niños estaban entusiasmados por participar, incluyendo a Carlos, porque sabía que era bueno para correr rápidamente.

Recordó cómo en la escuela anterior siempre era el que le ganaba a los demás y hasta tenía algunas medallas y reconocimientos. Por eso cuando el maestro Pedro, de educación física, les preguntó quiénes participarían en las diferentes competencias, Carlos inmediatamente se anotó para la carrera de velocidad.

Esa semana el profesor Pedro reunió a los niños que iban a participar en la carrera de velocidad y comenzó a realizar algunas pruebas para medir el nivel de cada uno de los niños. Carlos estaba ansioso porque le tocara su turno pues aquí demostraría lo bueno que era.

La prueba comenzó y corrió lo más fuerte que pudo. Se dio cuenta de que poco a poco iba dejando atrás a todos los niños y ya se veía el ganador cuando de pronto, un niño de otro grupo se emparejó con él. Carlos no se dio por vencido y corrió todavía más fuerte, tanto como podía.



El otro niño tampoco se dejaría ganar y sacando fuerzas de su último esfuerzo, poco a poco fue dejando atrás a Carlos. Él notaba que a pesar de lo mucho que lo intentaba no podía ni siquiera alcanzar a ese niño.

La carrera terminó y el ganador fue aquel niño quienes sus compañeros felicitaban y aplaudían mientras gritaban su nombre:

- ¡Rodrigo! ¡Rodrigo! ¡Eres el mejor!

Carlos se sentía muy triste y hasta por un momento se había arrepentido de haberse propuesto para participar en las próximas competencias, pues daba por hecho que Rodrigo le volvería a ganar.

Mientras pensaba en todo esto, sintió que alguien le tocaba el hombro y le decía:

- Te felicito, corriste muy bien.

Al mirar atrás se dio cuenta de que era Laura, su compañera de grupo a quien Carlos admiraba mucho y por un momento se sintió bien de que ella reconociera su esfuerzo, aunque no fue suficiente porque los gritos de felicitación a Rodrigo lo hicieron pensar de nuevo en que no había sido el mejor en la prueba.



Cuando Carlos llegó a su casa, su abuelo Antonio salió a recibirlo y lo notó muy serio.

-¿Qué tienes? -le preguntó-.

Carlos le contó lo que había pasado en la prueba, de cómo había sido el segundo a pesar de lo mucho que se esforzó y de que por esta razón se sentía triste y sin ninguna esperanza para participar en la carrera deportiva.

- Ay Carlos, entiendo lo que sientes, pero sólo es una prueba; además, faltan tres semanas para la competencia y aún te puedes preparar para que te vaya mejor.

- Sí abuelo -le respondió-, pero aún está ese niño Rodrigo y estoy seguro de que él me va a ganar.

- ¿De verdad es importante que ganes?

Carlos se quedó pensativo y no supo qué responder. Entonces su abuelo Antonio dijo:

- No puedes competir por sólo ganar, recuerda que siempre habrán personas mejores que tú en carreras y en muchas otras cosas más, lo importante es que te superes a ti mismo y que siempre des tu mejor esfuerzo. No importa que no ganes, sino que lo intentes y no te desanimes.

Carlos miró a su abuelo y se sintió un poco avergonzado por haber pensado en dejar la carrera. Su abuelo dijo finalmente:

- Yo siempre he confiado en ti y te ayudaré a entrenar para que mejores en la carrera. Cuando yo era joven también era bueno como tú para correr y aprendí algunas cosas, je je je.



Esa tarde su abuelo puso a prueba a Carlos y luego de que vio cómo corría discutieron lo siguiente:

- Ya vi cuál es tu problema Carlos.
- ¿En serio abuelo?
- Sí -dijo él-. Lo que pasa es que desde el inicio corres lo más fuerte y ganas ventaja, pero te acabas tu energía y al final te cansas, y ya no puedes terminar con fuerza. Ahí fue donde el otro niño te ganó.
- ¿Entonces qué puedo hacer? -le preguntó Carlos a su abuelo-.
- Vamos a diseñar un plan para que diario practiquemos y estés listo para la carrera.

A partir de ese día, su abuelo lo ayudó a poner en marcha un plan para entrenar. Conforme pasó el tiempo, Carlos fue notando mejorías y cuando el día de la carrera llegó pudo poner en práctica todo lo que había aprendido.

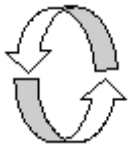


Rodrigo también se había preparado, pero Carlos ya no corría por ganarle, sino por esforzarse y superarse a sí mismo. Gracias a este pensamiento pudo finalmente ganar la carrera y disfrutar por haber mejorado y no haberse rendido cuando en algún momento se había arrepentido por entrar a la competencia.

Para resolver un problema:

1. Debo reconocer el problema.
2. Propongo formas de solucionarlo.
3. Pienso y/o discuto con alguien sobre las consecuencias de cada solución.
4. Elijo la mejor solución.
5. Desarrollo un plan para llevar a cabo la solución.
6. Realizo mi plan, lo reviso y modifico si es necesario.

Post - actividad



Por escrito, resume en una frase lo que aprendiste durante la sesión.

Piensa en algo en lo que tengas problemas y de ti dependa la solución. Aplica en ese problema la estrategia que aprendiste y resuelve el conflicto en el transcurso de la semana.

Séptima sesión (1° B)



Los días pasaban y pronto habría en la escuela unas competencias deportivas. La mayoría de los niños estaban entusiasmados por participar, incluyendo a Carlos, porque sabía que era bueno para correr rápidamente y en su escuela anterior era él quien siempre ganaba.

Se realizaron unas pruebas para que los niños que participarían midieran su nivel, y cuando le tocó a Carlos ya estaba a punto de ganar pero otro niño llamado Rodrigo poco a poco lo fue dejando atrás hasta que finalmente fue el ganador.

Carlos se sentía muy triste y hasta por un momento se había arrepentido de haberse propuesto para participar en las próximas competencias, pues pensaba que Rodrigo le volvería a ganar.



Cuando Carlos llegó a su casa, su abuelo Antonio salió a recibirlo y lo notó muy serio.

Carlos le contó lo que había pasado en la prueba, de cómo había sido el segundo a pesar de lo mucho que se esforzó y de que por esta razón se sentía triste y sin ninguna esperanza para participar en la carrera deportiva.

Su abuelo lo consoló, le dijo que aún tenía tiempo para prepararse para la competencia y le preguntó:

- ¿De verdad es importante que ganes?

Carlos se quedó pensativo y no supo qué responder. Entonces su abuelo Antonio dijo:

- No puedes competir por sólo ganar, recuerda que siempre habrán personas mejores que tú en carreras y en muchas otras cosas más, lo importante es que

te superes a ti mismo y que siempre des tu mejor esfuerzo. No importa que no ganes, sino que lo intentes y no te desanimes.

Carlos miró a su abuelo y se sintió un poco avergonzado por haber pensado en dejar la carrera. Su abuelo dijo finalmente:

- Yo siempre he confiado en ti y te ayudaré a entrenar para que mejores en la carrera.



Esa tarde su abuelo puso a prueba a Carlos y luego de que vio cómo corría discutieron sobre los problemas que tenía Carlos al correr

- ¿Entonces qué puedo hacer? -le preguntó Carlos a su abuelo-

- Vamos a diseñar un plan para que diario practiquemos y estés listo para la carrera.

A partir de ese día, su abuelo lo ayudó a poner en marcha un plan para entrenar. Conforme pasó el tiempo, Carlos fue notando mejorías y cuando el día de la carrera llegó pudo poner en práctica todo lo que había aprendido.



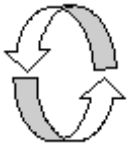
Rodrigo también se había preparado, pero Carlos ya no corría por ganarle, sino por esforzarse y superarse a sí mismo. Gracias a este pensamiento pudo finalmente ganar la carrera y disfrutar por haber mejorado y no haberse rendido cuando en algún momento se había arrepentido por entrar a la competencia.



Para resolver un problema:

1. Debo reconocer el problema.
2. Propongo formas de solucionarlo.
3. Pienso y/o discuto con alguien sobre las consecuencias de cada solución.
4. Elijo la mejor solución.
5. Desarrollo un plan para llevar a cabo la solución.
6. Realizo mi plan, lo reviso y modifico si es necesario.

Post - actividad



Realiza un dibujo e incluye una frase sobre lo que aprendiste hoy.

Piensa en algo en lo que tengas problemas y de ti dependa la solución. Aplica en ese problema la estrategia que aprendiste y resuelve el conflicto en el transcurso de la semana.

Octava sesión (1° B)

La triste historia de un niño



En la escuela, los niños veían una película. En ella se contaba la historia de un niño llamado Roberto quien desde pequeño había sido "muy inquieto" y por esta razón siempre causó problemas en la escuela.

Los maestros y su familia decían que era "el inquieto", "el travieso" y "el malo" y él pensaba que como así le llamaban, así tenía que ser. Por eso, cada vez que se sentía ansioso, más travesuras cometía y más regaños y castigos recibía.



Además, sus papás tenían muchos problemas y casi no tenían tiempo para hablar con él y ayudarlo a controlar su ansiedad. Como lo único que hacían era regañarlo y decirle lo que hacía mal, su comportamiento empeoraba cada vez más, con lo que sus papás se sentían más ansiosos y Roberto también.

Pasaron varios años sin que esta situación cambiara y para cuando Roberto entró a la secundaria, estaba convencido de que era la "oveja negra", por lo que los "amigos" que eligió eran jóvenes que al igual que él creían que eran "los peores del mundo" y así cada vez eran más frecuentes los problemas con sus padres y maestros.



Con el tiempo sus padres ya no querían saber nada de él y Roberto empezó a desplazar la tristeza y el enojo que la forma en que lo trataban sus padres le hacía sentir. Comenzó a realizar actos como robar o destruir las cosas de los demás con el apoyo de su pandilla de "amigos".

Roberto no podía darse cuenta de que lo único que conseguía era sumar más tristeza a todos los problemas que ya tenía, hasta que finalmente la consecuencia fue más allá del simple regaño: constantemente se sentía inseguro y con miedo, privado de su libertad, pues

todas sus acciones lo llevaron a prisión y de esta forma fue tratado como delincuente.



Al terminar la película la maestra Flor comentó lo siguiente:

- ¿Se dieron cuenta cómo el final de la historia de Roberto se originó desde un problema que no se resolvió a tiempo?

- Sí -dijo Daniel-, y como no hicieron nada, el problema se hizo más grande.

- Así es -le respondió la maestra-. ¿Cómo creen que comenzó todo?

- Desde el principio Roberto se sentía rechazado por todos -dijo Laura-.

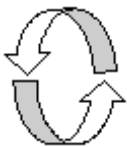
- También actuaba como todos le decían que era -agregó Carlos-.

- Pero las cosas empeoraron porque nadie le enseñó cómo ni con quién hablar sobre cómo se sentía -dijo Julio-.

- Todos tienen razón -dijo al fin la maestra-.



Post - actividad



Realiza un dibujo e incluye una frase sobre lo que aprendiste hoy.

Del problema que has identificado en ti, lleva a cabo la solución más adecuada en el transcurso de esta semana.

Octava sesión



En la escuela, los niños veían una película. En ella se contaba la historia de un niño llamado Roberto quien desde pequeño había sido "muy inquieto" y por esta razón siempre causó problemas en la escuela.

Los maestros y su familia decían que era "el inquieto", "el travieso" y "e malo" y él pensaba que como así le llamaban, así tenía que ser. De esta forma, cada vez que se sentía más ansioso, más travesuras cometía y en consecuencia más regaños y castigos recibía.



Además, sus papás tenían muchos problemas y casi no tenían tiempo para hablar con él y ayudarlo a controlar su ansiedad. Como lo único que hacían era regañarlo y decirle lo que hacía mal, su comportamiento empeoraba cada vez más, con lo que sus papás se sentían más ansiosos y Roberto también.

Pasaron varios años sin que esta situación cambiara y para cuando Roberto entró a la secundaria, estaba convencido de que era la "oveja negra", por lo que los "amigos" que eligió eran jóvenes que al igual que él creían que eran "los peores del mundo" y lo aceptaban por ser como era: "inquieto" y "travieso". Por esta razón cada vez eran más frecuentes los problemas con sus padres y maestros.



Con el tiempo sus padres ya no querían saber nada de él y Roberto empezó a desplazar la tristeza y el enojo que la indiferencia de sus padres le hacía sentir. Comenzó a realizar actos que le daban una supuesta satisfacción inmediata sin mucho esfuerzo, como robar o destruir las cosas de los demás, con el apoyo de su pandilla de "amigos".

Roberto no podía darse cuenta de que lo único que conseguía era sumar más tristeza a todos los problemas que ya tenía, hasta que finalmente la

consecuencia fue más allá del simple regaño: constantemente se sentía inseguro y con miedo, privado de su libertad, pues todas sus acciones lo llevaron a prisión y de esta forma fue tratado como delincuente.



Al terminar la película la maestra Flor comentó lo siguiente:

- ¿Se dieron cuenta cómo el final de la historia de Roberto se originó desde un problema que no se resolvió a tiempo?

- Sí -dijo Daniel-, y como no hicieron nada, el problema se hizo más grande.

- Así es -le respondió la maestra-. ¿Cómo

creen que comenzó todo?

- Desde el principio Roberto se sentía rechazado por todos -dijo Laura-.

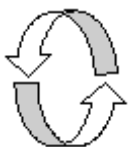
- También actuaba como todos le decían que era -agregó Carlos-.

- Pero las cosas empeoraron porque nadie le enseñó cómo ni con quién hablar sobre cómo se sentía -dijo Julio-.

- Todos tienen razón -dijo al fin la maestra-.



Post - actividad



Por escrito resume en una frase lo que aprendiste hoy.

Del problema que has identificado en ti, lleva a cabo la solución más adecuada en el transcurso de esta semana.

Novena sesión



A medida que se acercaban las vacaciones Carlos se sentía cada vez más emocionado. Soñaba con poder visitar el pueblo de su abuelo en su compañía y recorrer juntos los bosques de pino de la sierra.

Era un lugar que le gustaba mucho porque había muchos animales como gallinas, borregos, vacas y becerros, pero además había animales salvajes que se podían escuchar de día y de noche.



También le encantaba salir a caminar con su abuelo mientras él le contaba historias de cuando era niño. Así, cada que visitaban algún lugar como el arroyo, las cuevas o la profundidad del bosque, siempre tenía una aventura que contar.

Un día, cuando Carlos regresó de la escuela, notó que sus papás actuaban de forma extraña y al preguntarles qué les pasaba, su papá le dijo:



- Será mejor que nos olvidemos de las vacaciones.

- Pero, ¿por qué? -dijo Carlos.

- Porque tu abuelo no podrá ir.

Al oír esto Carlos se sintió tan triste y enojado al mismo tiempo con su abuelo que se fue corriendo y se encerró en su cuarto.



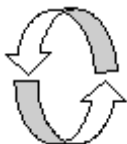


Al cabo de un rato su mamá fue hasta su cuarto y le dijo:

- Carlos, la razón por la que tu abuelo no podrá ir es porque está muy enfermo y ahora está en el hospital.



Post - actividad



Realiza un dibujo y escribe una frase sobre lo que aprendiste hoy. Comparte ese aprendizaje con un familiar, amigo o persona cercana.

Novena sesión (3º A)



Como parte de una tarea, la maestra Flor les pidió a los niños que buscaran historias o cuentos que tuvieran una enseñanza para poderlas comentar en clase. Una de las historias que más gustó a los niños fue la siguiente:

El pastor y sus hijos

Había una vez un pastor llamado Andrés que tenía dos hijos, Héctor, que era el mayor, y Alejandro.



Desde pequeños ambos fueron muy talentosos, pero también muy diferentes entre sí. Mientras que Héctor tenía gran facilidad para hacer negocios y vender lo que fuera, no importando lo viejo o gastado que el objeto pudiera estar, siempre ganaba más de lo que le había costado y llevaba dinero a casa.

Por su parte, Alejandro era excelente para tener amigos y conocer nuevas personas. Constantemente visitaba a sus vecinos, que eran sus amigos, y con su compañía y buen humor los hacía sentir felices a pesar de los problemas o enfermedades que pudieran tener. Por estas virtudes, el pastor Andrés se enorgullecía de sus hijos y los amaba profundamente.

Pasaron los años y el pastor enfermó. Sintiendo que iba a morir llamó a sus hijos y les dijo:

- Hijos míos, se que mi fin se aproxima y ya pronto los dejaré. Lo único que tengo para darles son las tierras que cuidé por tantos años, divídanselas entre los dos y hagan lo mejor. Quiéranse y cuídense mucho como yo lo he hecho.

Luego de decir esto, murió.

Héctor y Alejandro se dividieron las tierras como su padre había dicho y comenzaron a trabajar.

Héctor no tardó en vender una parte de su herencia y en lo que le quedaba contrató a otras personas para sembrar. Como lo único que le importaba era el dinero, comenzó a exigir más trabajo pagando menos, hasta que fue haciéndose muy rico, pero muy solo y sintiéndose cada vez más vacío en su interior.

Alejandro, mientras tanto, sembró sus tierras permitiendo que quienes eran más pobres que él trabajaran para tomar lo que necesitaban para sí mismos y sus familias, sin cobrarles nada por ello. También regaló una porción de su terreno para que en él se construyera una escuela. Aunque no era rico como su hermano siempre estaba rodeado de adultos y de niños que lo querían mucho.

Una noche se desató una tormenta muy fuerte, los rayos iluminaban el cielo con sus destellos y su rugir era ensordecedor. Fue tal la lluvia, que inundó las tierras de ambos hermanos destruyendo todo lo que habían sembrado.



Cuando el nivel del agua disminuyó, el desastre se veía por todo el lugar y Héctor, desesperado por su pérdida que era total, estaba a punto de arrojararse a un río cuando Alejandro lo encontró.



Alejandro corrió a abrazarlo con lágrimas de felicidad en los ojos, pues creyó que había perecido en la tormenta y evitó que se lanzara al agua. Para Héctor la vida ya no tenía sentido, pero su hermano, contándole que la gente del pueblo se había salvado y estaban dispuestos a ayudarlos, dijo finalmente:

- No te rindas, no estás solo, verás que todo se solucionará si nos ayudamos mutuamente, pues no olvides que te quiero.

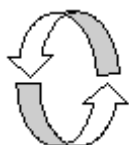
Héctor recordó las palabras de su padre: "Quiéranse y cuídense mucho", y se avergonzó de que por un tiempo, era el dinero lo que más le había importado, mientras que se había olvidado de su hermano y del cariño que sentía por él; así como de las demás personas que desde ese día lo ayudaron, olvidándose de los daños que él les había causado. Gracias a que encontró un nuevo sentido en su vida, jamás volvió a estar solo ni a sentirse vacío, pues utilizaba su talento para ayudar a otros.

Pasos para plantear objetivos y alcanzar metas:

- Escribo los objetivos que quiero lograr.
- Soy específico al plantear mis objetivos (por ejemplo: en lugar de "sacar mejores calificaciones" es mejor decir "sacar 10 en matemáticas este bimestre").
- Propongo formas para medir el cumplimiento de mis metas (ejemplo: cada día tengo que verificar que he realizado 10 ejercicios de lo que no entiendo).
- Mi objetivo debe ser realizable, para lo cual respondo las siguientes preguntas: ¿Cómo? (voy a sacar 10 en matemáticas este bimestre). ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Para qué? (se refiere al sentido).
- Mi meta debe ser para mí un reto que ponga a prueba mis capacidades.
- Debo ser capaz de visualizarme alcanzando la meta.
- Realizo un calendario que indique la fecha de inicio y finalización de mi meta.
- Celebro los pequeños logros.



Post - actividad



- Realiza un dibujo y escribe una frase sobre lo que aprendiste hoy. Comparte ese aprendizaje con un familiar, amigo o persona cercana.
- Elabora un "plan de acción" o estrategia utilizando los "pasos para plantear objetivos y alcanzar metas" para llevar a cabo la meta que escribiste en la hoja de papel.

Novena sesión (6º A)



Las vacaciones estaban cada vez más cerca y ese día los niños comentaban en clase sobre los lugares que visitarían en compañía de sus familiares.

Algunos no saldrían de la ciudad porque sus papás no tenían dinero, otros recibirían la visita de familiares lejanos y algunos más tenían actividades planeadas en las que ocuparían su tiempo libre.

Casi todos hablaban excepto Julio, cuyos pensamientos estaban muy lejos de los comentarios de los demás. Pensaba en cómo había cambiado su vida en tan poco tiempo y en que las próximas vacaciones serían muy diferentes.



Carlos notó que estaba muy pensativo y parecía triste, y como no era la primera vez que esto pasaba decidió hablar con él a la hora del recreo.



- Julio, ¿estás bien? -le preguntó.

Como Julio no respondió Carlos continuó:

- He notado que a veces te quedas pensativo, tus calificaciones han bajado y siento que algo te pasa, ¿quieres hablar de eso?

Julio tardó un momento en responder, pues se imaginaba que a nadie le importaban sus problemas y se sorprendió de que no fuera así. Además le resultaba muy penoso hablar sobre lo que le pasaba, pero luego de unos instantes comenzó.

- Lo que pasa es que mi papá se fue de la casa hace un mes... es decir... ya había tenido problemas con mamá y peleaban mucho, pero esta vez es diferente. Mamá dice que se van a separar...

En ese momento a Julio se le cortó la voz y comenzó a llorar. Carlos no dijo nada y dejó que se desahogara un poco para luego continuar.

- Yo no quiero que eso pase, quiero que estemos juntos como siempre. Además no se qué va a pasar conmigo y mis hermanos, no quiero tener que elegir con quien quedarme, a los dos los quiero mucho... Ellos no me han dicho por qué pero yo creo que es por mi culpa... tal vez todo lo que está pasando es mi culpa porque no me portaba bien y no era un buen hijo... por mí siempre estaban peleando.



Al terminar de escuchar lo que Julio decía Carlos le comentó:

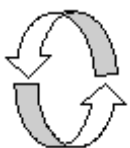
- No tienes que ser tan severo contigo mismo, pienso que tus papás tienen sus razones para tomar esa decisión y a lo mejor si no te han dicho nada es porque ellos también sufren por esta situación y no saben cómo manejarlo.

Como Julio parecía más tranquilo Carlos prosiguió:

- Además tu responsabilidad es sólo por tus acciones y no por las de ellos. Sería bueno que hablaras con tus papás o alguien que pueda comentarles sobre esto que sientes y piensas y déjalos a ellos resolver sus conflictos, pues aún si deciden separarse, seguirán siendo tus padres y seguirán queriéndote.



Post - actividad



Realiza un dibujo y escribe una frase sobre lo que aprendiste hoy. Comparte ese aprendizaje con un familiar, amigo o persona cercana.

Décima sesión



Cuando Carlos llegó al hospital en compañía de sus padres se sentía muy preocupado por su abuelo. No pudo verlo pero se lo imaginaba inmóvil y lleno de tubos. Recordó cuando su abuelo era para él la persona más fuerte y divertida y ahora estaba en una cama sin moverse.

Los días siguientes su abuelo parecía mejorar y cuando por fin lo dejaron estar cerca de él corrió a abrazarlo y le dijo cuánto lo quería, pues ambos eran muy unidos. Ya más tranquilos su abuelo le dijo:

- Yo te hice una promesa, que iríamos juntos a mi pueblo y tendrías unas vacaciones estupendas. Nada más que me ponga mejor y podremos ir.

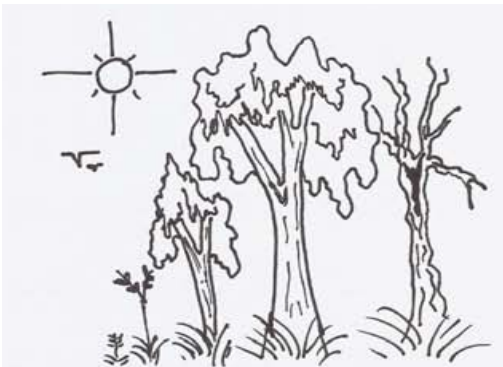


Carlos se sintió muy feliz porque su abuelo estaba mejor y porque podría pensar de nuevo en sus vacaciones.

Luego de una semana su abuelo estaba mejor. Viajaron al pueblo de su abuelo y volvieron a pasear por sus lugares favoritos. Un día fueron de pesca al arroyo y mientras estaban sentados su abuelo le dijo:

- Recuerdo que cuando era niño estos árboles que nos rodean a penas eran unos retoños. ¡Mira qué grandes y fuertes son ahora! Yo ya soy un viejo, pero así es todo lo que vive, nacemos, crecemos y algún día partiremos de este mundo.

- Abuelo -dijo Carlos-, me da miedo que digas esas cosas, yo no quiera que te vayas.



- Escucha Carlos, hubo una vez en que ese árbol que tú ves no existía ni siquiera como semilla, luego brotó de la tierra que lo cobijaba, creció y se hizo fuerte y tarde o temprano se hará viejo, enfermizo y morirá. Y así como las estaciones, como el amanecer y el atardecer, como los animales

y nosotros... todo está lleno de comienzos y finales.

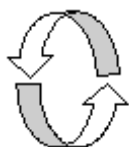
Carlos se abrazó fuertemente a su abuelo y lloró. Finalmente su abuelo le dijo:

- Carlos, yo me siento enfermo y mi cuerpo ya no es el mismo, pero mi amor por ti siempre vivirá en ti. Cuando recuerdes nuestras aventuras, los momentos que pasamos juntos y las cosas que hablábamos, siempre estaré contigo.

Esa noche cuando todos se fueron a dormir el abuelo Antonio se quedó afuera de la casa sentado en su silla favorita y viendo las estrellas en el cielo. Por la mañana Carlos lo buscó y al no encontrarlo vio a sus padres abrazados y llorando. Él corrió hacia ellos al comprenderlo todo: su abuelo había muerto.



Post - actividad



- Recurre a tus padres, familiares o a la persona que le tengas más confianza. Hablen de todas sus dudas, miedos o ideas sobre la muerte, separación o despedida. Luego construyan con una caja de cartón un "baúl de los recuerdos" decorado a tu gusto. En él podrás guardar tus recuerdos más íntimos y preciados a través de diversos momentos de tu vida, como un diario, fotos o la carta al ser querido que escribiste durante la sesión.
- Realiza un dibujo y escribe una frase sobre lo que aprendiste durante la sesión. Comparte ese aprendizaje con un familiar, amigo o persona cercana.

Décima sesión (6° A)



Pasaron algunos días desde la conversación entre Julio y Carlos, y ese día la maestra Flor se reuniría con los padres para entregar las calificaciones del último periodo.

Al finalizar la junta la maestra les pidió a los padres de Julio que se quedaran para hablar, pues sus calificaciones habían sido muy bajas y le impedirían continuar en el siguiente ciclo escolar; además de que habían notado el decaimiento de Julio.



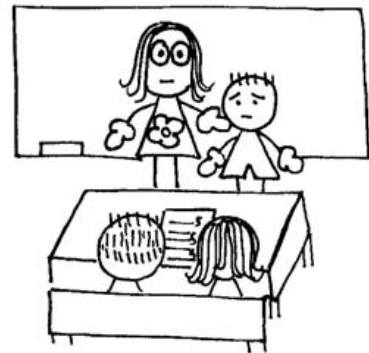
Cuando estuvieron dentro del salón, los padres de Julio se sorprendieron al ver sus calificaciones y no comprendían el por qué de su bajo rendimiento. Por eso la maestra Flor les pidió que escucharan a Julio, pues se veía que con tantos problemas no le habían puesto la atención que necesitaba.

Al principio Julio no sabía qué decir, pues por un lado estaba el hecho de que sus calificaciones eran muy bajas, pero también estaba la separación de sus padres y los sentimientos que todo esto le producía.



Cuando Julio comenzó a hablar tuvo que respirar hondo y recordar la técnica de relajación, pues sentía que el corazón le saldría del pecho en cualquier momento, y cuando se tranquilizó un poco dijo:

- Se que mis calificaciones no son buenas y que es mi culpa no haberme esforzado cuando podía pero...



En ese momento sus padres lo interrumpieron e iban a hablar sobre su deber como estudiante, su responsabilidad de obtener buenas calificaciones y cosas como esas, pero de pronto la maestra Flor les dijo:

- ¿Acaso no se dan cuenta de que Julio está tratando de decirles algo importante? Realmente no lo han escuchado y ni siquiera se están escuchando entre ustedes. Creo que esto que está pasando es parte del problema pero también es una oportunidad para que comiencen a escucharse.

Los padres de Julio guardaron silencio y la maestra miró a Julio indicándole que continuara.

- Me siento muy triste de que estén aquí por mis problemas y a veces pienso que soy eso... un problema para ustedes...

- No digas eso -dijeron al mismo tiempo.

Julio prosiguió:

- Yo ya había hablado de esto con la maestra y de verdad traté de mejorar, pero no pude, y no les dije nada para no darles más problemas.

- Julio -le dijo la maestra- sabes que si los problemas no se resuelven éstos crecen y surgen otros más.

- Lo se, pero también con lo de la separación de mis padres siento que perdí el interés por muchas cosas, entre esas la escuela.

De pronto le brotaron lágrimas de sus ojos y con la voz entrecortada les dijo:

- Tengo miedo, no se qué va a pasar, no quiero perderlos ni perder su cariño. Tal vez tenían razón cuando decían que era un tonto porque por mi culpa las cosas están tan mal.

- Eso no es cierto -le dijo su madre-. Nosotros jamás dejaremos de quererte.

- Además -agregó su padre- los problemas que tenemos entre tu mamá y yo son nuestros y nuestra responsabilidad resolverlos y eso nada tiene que ver contigo o tus problemas, que también son importantes.

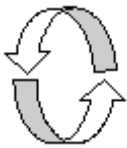
- Hijo, lamento que pienses que es tu culpa y siento no haberte escuchado -dijo finalmente su madre.

Sus padres le dieron un abrazo a Julio y su padre comentó:

- Así como nuestros problemas son nuestra responsabilidad resolverlos, también tú debes resolver los tuyos, pero siempre podrás contar con nosotros para ayudarte en lo que necesites para lograrlo. No pierdas la confianza en nosotros, pero sobretodo en ti y en que eres una persona muy valiosa a pesar de tus errores.



Post - actividad



- Escribe una frase sobre lo que aprendiste durante la sesión. Comparte ese aprendizaje con un familiar, amigo o persona cercana.

Despedida. Reflexiona las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es el aprendizaje que te llevas de esta experiencia que fue el taller?
- Luego de haberlo vivido, dale al taller un título personal.
- ¿Cuál es tu sentir al respecto (en qué te ayudó, qué aprendiste, de qué te diste cuenta, qué cambios has percibido en ti y a tu alrededor, etc.)?

Invito a los alumnos, profesores y personas interesadas para que compartan sus comentarios, inquietudes, experiencias o cualquier información con relación al presente trabajo o con motivo de la creatividad emocional.

Tus contribuciones son muy valiosas para mantener vivo este trabajo que es tuyo.

Muchas gracias,

Rocio Ibarra Vega

(Correo electrónico: rocio_unam@hotmail.com)