



UNIVERSIDAD NACIONALAUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Educación Emocional como Estrategia hacia una Cultura
Inclusiva en Escolares de Secundaria**

TESIS

Que para obtener el título de

Licenciada en Psicología

P R E S E N T A

Gemma Maritsa Isidra Flores

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Marco Antonio Rigo Lemini

Revisora: Dra. Irene Daniela Muria Vila



Ciudad Universitaria, Ciudad de México, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



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

Agradezco sinceramente a mi comité tutorial, al Dr. Marco Antonio Rigo Lemini, a la Dra. Irene Daniela Muria, al Mtro. Fernando Fierro Luna, al Mtro. Edmundo Antonio López Banda, y a la Lic. Obdulia Gabriela Lugo García, por su compromiso y apoyo con este trabajo.

Gracias en especial al Dr. Marco Antonio que pasó de ser mi profesor, tutor, a mi director de tesis, por su paciencia y dedicación para conmigo y el presente escrito. Quiero reconocerle la pasión hacía su profesión y a sus múltiples logros.

Al Mtro. Fernando Fierro, quiero agradecer sus enseñanzas, su orientación y su calidez hacía mí desde que lo conozco, fue una guía en mi camino por el campo de la psicología educativa y un excelente compañero de proyectos.

A la Dra. Irene que en gran parte fue un pilar este trabajo, ya que con ella comencé a trabajar mi propia inteligencia emocional. Quiero celebrar su calidad humana, un claro ejemplo de lo que es inteligencia emocional

Al Lic. Ángel Gonzáles Martán, director de la escuela secundaria técnica no. 97 “Lic. Andrés Henestrosa”, en donde se realizó el curso-taller, que me permitió realizar dicha intervención en sus instalaciones, creyendo en el proyecto y brindándome su apoyo.

A los alumnos que participaron en el curso-taller, definitivamente sin ellos no habría tesis; agradezco su dedicación, aplaudo sus logros y metas, animo sus dificultades para que puedan seguir trabajando sobre su persona.

Gracias a mis padres:

Luisa, que después de resolver ese “4” en una tarea de sumas y restas, me quedé con la perseverancia de mejorar y terminar con lo que se empieza.

Cirilo, aprendí de él a disfrutar lo que hago, a dar siempre un poco más de mí y el amor a los libros.

Los admiro a ambos, gracias por festejaron conmigo cada progreso en el camino y por orientaron en mis tropiezos. Los amo.

Agradezco a mis hermanos Katia, Diego y Citlali por su compañía en este trabajo y alentarme a terminar, por su ternura y diversión, cada uno de ellos con sus propios logros y aprendizajes. Los amo

A Alejandro, compañero y mi amigo del alma. Agradezco su interés por mi trabajo y dedicarle un tiempo a ello, pero sobretodo, agradezco su amistad leal, por las llamadas eternas, por los abrazos y tus consejos que me hacen sentirme afortunada de haberme encontrado con él.

A Benjamín, agradezco su compañía y seguimiento en este trabajo, por sonreír conmigo mis progresos, abrazar mis metas y dificultades. Por su dulce compañía, su ternura, los sombreros ridículos y por estar para mí y conmigo.

A mis amigos que me acompañaron en la carrera Sergio, José, Jessica y Viridiana que fueron parte de un producto final, que estuvieron al inicio, que están y seguirán. Gracias por los aprendizajes, por los proyectos emprendidos, por las risas, las dificultades compartidas, la solidaridad y por abrirme las puertas de su casa y de su familia.

Contenido

Capítulo 1. Educación Emocional.....	11
1.1 Antecedentes y Modelos: Inteligencia Emocional	11
1.2 La Vida Emocional	20
1.3 Conceptualización y Estructura: Emoción	22
1.4 Cerebro y Emoción.....	25
1.5 Emociones Primarias y Secundarias.....	30
1.6 Emociones Positivas y Negativas.....	32
1.7 Educación Emocional.....	37
1.7.1 Modelo de Bisquerra.....	40
Capítulo 2. Atención a la Diversidad: Una mirada hacia la Inclusión Educativa y la Educación Emocional	49
2.1 Educación Inclusiva: Enfoques Previos.....	49
2.2 Cultura Inclusiva: Educación para todos	58
2.3 Emociones dentro de un Marco Inclusivo.....	66
Capítulo 3. Educación Emocional en la Educación Secundaria en México	75
3.1 Educación Básica: Aspectos Generales.....	75
3.2 Educación Secundaria: Aspectos Generales	79
3.3 Educación Secundaria Técnica	80
3.4 Emociones como parte del Currículo Escolar.....	81
3.5 Componente Curricular en Educación Secundaria: Desarrollo Emocional.....	83
3.6 Espacio de Tutorías como Complemento del Desarrollo Emocional.....	86
3.7 Impacto de la Educación Emocional en la Educación Secundaria	91
Capítulo 4. Marco contextual	95
4.1 Secundaria Técnica No. 97 “Licenciado Andrés Henestrosa”	95
4.2 Datos Sociodemográficos	96
Capítulo 5. Adolescencia.....	99
5.1 Caracterización de la Adolescencia	99
5.2 El Adolescente en la Educación Secundaria	104
Capítulo 6. Programa del Curso-Taller	107

6.1 Formato Concentrado de Sesiones	109
6.2 Sesiones Desarrolladas	114
Capítulo 7. Metodología	138
7.1 Consideraciones previas	138
7.2 Preguntas de Investigación	138
7.3 Variables o Dimensiones.....	139
7.4 Esquema de Conjunto de la Estrategia Metodológica	141
7.5 Participantes.....	142
7.6. Escenarios.....	143
7.7 Procedimiento	143
7.8 Materiales e Instrumentos	144
Capítulo 8. Presentación y análisis de resultados	151
8.1 Detección de necesidades	153
8.2 Evaluación Inicial.....	155
8.3 Evaluación Intermedia.....	158
8.4 Evaluación posterior.....	160
8.5 Evaluación Global del curso-taller	162
Conciencia Emocional.....	178
Regulación Emocional	181
Autonomía Emocional	184
Competencias Sociales.....	185
Habilidades de vida y Bienestar.....	188
8.6 Análisis de resultados	192
Conclusiones	197
Referencias	202
Anexos	216

Resumen

El presente proyecto tuvo como propósito diseñar, desarrollar y evaluar un Curso-Taller a favor de la Educación Emocional como estrategia para favorecer una cultura de inclusión en los alumnos de la Secundaria Técnica No. 97 Lic. Andrés Henestrosa. Dicha intervención consistió en 20 sesiones, con una duración de una hora cada una; el grupo se conformó por 27 alumnos de los tres grados escolares, los cuales fueron elegidos por tener mayores dificultades en la convivencia con sus compañeros, así como en la expresión y manejo de sus emociones, así como en el aspecto académico, es decir, se realizó una muestra no aleatoria por conveniencia.

El curso-taller tuvo en cuenta los contenidos académicos, sociales y emocionales como un trabajo conjunto. Las competencias emocionales que se trabajaron se basaron en el Modelo de Rafael Bisquerra (2000, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012, 2016).

El proyecto se diseñó en seis fases, la primera parte fue la familiarización con la institución, seguido de la entrevista inicial a alumnos; posteriormente se aplicó la evaluación Pretest, para pasar a la fase de implantación del curso-taller; cuando éste finalizó se empleó la evaluación Posttest. Finalmente se llevó a cabo el análisis y presentación de resultados.

Al finalizar el Curso-Taller se vieron favorecidas y fortalecidas sobre todo las competencias de *Conciencia Emocional* y *Competencia Social*, reflejándose en un avance de un marco inclusivo, a través de propuestas y conductas por parte de los alumnos a favor de este proceso.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Educación emocional, Competencias emocionales, Diversidad, Educación inclusiva, Adolescencia.

Introducción

Vivimos en una época en donde desafortunadamente, debido a la dinámica actual nos encontramos en una sociedad donde predominan situaciones de violencia, discriminación, desigualdad, egoísmo, apatía, falta de valores humanos y actitudes poco éticas, lo cual recae en una inadecuada convivencia y en un déficit en la expresión de emociones positivas hacía nosotros mismos y hacía los demás, por lo que poco a poco las emociones y los sentimientos se quedan en segundo plano (Estrada, 2009).

Las deficiencias de la Inteligencia Emocional (IE) aumentan posibles riesgos como una baja autoestima, depresión, ansiedad, estrés, trastornos alimenticios, consumo de drogas, entre otros; esto a consecuencia de la relación que tenemos con nosotros mismos y con los demás. Por el contrario, el equilibrio emocional favorece una buena salud física y psicológica. De este modo, surge la importancia de la IE ya que esto establece un vínculo con los sentimientos, el carácter y los impulsos morales.

Cabe destacar que la IE va más allá de lo que normalmente conocemos por “ser inteligente”, dentro y fuera de un contexto escolar pues se trata de concebir a las **emociones** como una pieza importante en aquel conjunto de competencias necesarias para la vida y no sólo limitarse a sacar buenas notas en la escuela, es decir, ir más allá de los contenidos puramente académicos o profesionales.

Así pues, la IE consiste en conocer las propias emociones, tomar el control de los impulsos emocionales, motivarse a uno mismo, comprender los sentimientos de los demás; así como manejar nuestras relaciones sociales. Para ello es importante el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, el poder escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás (Goleman, 1996). Por lo que podemos conceptualizar la IE como aquella

“habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997; en Fernández y Extremera, 2005, p. 68).

Uno de los mayores escenarios en donde se puede trabajar o mejor dicho, “educar” las emociones son en las escuelas y aunque el plan de estudios de educación básica en México retoma esta parte, a menudo la Educación Emocional (EE) no se considera un trabajo conjunto e integral con los demás contenidos académicos. La EE vinculada con los aprendizajes académicos resulta una herramienta importante para el desarrollo integral de todos los alumnos en cualquier nivel escolar.

Entonces, la EE tiene como principal objetivo el desarrollo de competencias emocionales, es decir, tener conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, así como habilidades de vida y bienestar (Bisquerra 2003). Esto a su vez se ve estrechamente relacionado con el rendimiento académico y viceversa, pues la expresión de emociones positivas como la gratitud o la serenidad facilitan a su vez pensamientos flexibles y actitudes tolerantes ante situaciones de frustración, una actitud positiva ante la solución de problemas de la vida cotidiana, y una mayor tendencia a la proximidad interpersonal (Oros y Vargas, 2012).

Así, las competencias emocionales pueden considerarse como aquellos conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades que permiten comprender, regular y expresar de forma apropiada las emociones. Entre estas competencias pueden distinguirse dos bloques, *el intrapersonal* y *el interpersonal*; donde el primero consiste en identificar y regular las propias emociones, mientras que en el segundo caso, se pueden considerar a éstas condicionadas por las habilidades sociales.

La conciencia *emocional* implica tener conciencia de nuestras propias emociones, identificarlas y poder nombrarlas. Poder comprender las emociones de los otros y tener la capacidad de involucrarse de manera empática. Mientras que la *regulación emocional* consiste en tener buenas estrategias para afrontar las emociones de manera apropiada, es decir, tener en cuenta el aspecto de la emoción, cognición y comportamiento; también nos habla de una expresión adecuada de nuestras emociones y tener la habilidad de afrontar y autogenerar emociones positivas (Bisquerra, 2003).

Ahora bien, ante todo esto, es importante no dejar de lado las características individuales, como los aspectos físicos, emocionales y psicológicos; algunos poseemos habilidades para practicar algún deporte, o para participar en clase; otros tenemos dificultades en matemáticas o en entablar una conversación; en fin, existe una

variabilidad individual de aspectos físicos y psicológicos, de conductas, capacidades, creencias, hábitos y conocimientos; por ello resulta importante sensibilizarnos sobre la diversidad humana, entendiendo ésta como las diferencias individuales. Esto nos lleva a considerar una cultura educativa que visualice también a la diversidad humana como un elemento que enriquezca las metas educativas y que favorezca en los alumnos la construcción de una identidad singular (Luque y Delgado, 2002).

Es pertinente mencionar que las escuelas deben atender a todos los alumnos, independientemente de sus discapacidades físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (Fernández, 2011). Dentro del artículo tercero constitucional de la constitución mexicana se plantea el derecho a la educación para todos, de calidad con equidad, una que brinde aprendizajes significativos para la vida (INEE, 2010). De acuerdo con la UNESCO (Delors, 1996), la educación del siglo XXI debe estar orientada hacia cuatro pilares, Aprender a conocer, Aprender hacer, Aprender a vivir juntos y a Aprender a Ser.

Desafortunadamente, en el sistema escolar la Educación Inclusiva (EI) se concibe como una visión selectiva de la educación, lo que ocasiona que muchos alumnos que afrontan ciertas dificultades académicas o conductuales se les expulsen de sus escuelas, lo que aumenta el riesgo de que estos alumnos no concluyan con su escolaridad. Además, esto afecta en el desarrollo emocional de los estudiantes, desfavoreciendo un buen desarrollo académico y personal que a su vez recae en una integración social a futuro.

La sociedad y la educación se encuentran en constantes cambios y es por eso que resulta importante que los alumnos desarrollen competencias sociales, personales y emocionales para lograr una educación de una manera más integrada a favor de una Cultura Inclusiva.

Compete aceptar a todos los alumnos y ofrecer una educación con los apoyos necesarios en aulas integradas; una educación de calidad, donde haya igualdad de oportunidades, a través de una buena convivencia, aceptación y el respeto por las diferencias individuales (Pujolàs, 2004; citado en Fernández 2011). La EI aborda las necesidades de aprendizaje de todas las personas, de chicos y grandes, poniendo mayor atención a los casos más vulnerables como la marginación y la exclusión.

Además, se considera a la inclusión como aquel conjunto de aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales, de una manera integral, que favorece el desarrollo de una imagen positiva de sí mismo y de una autonomía. La EE y la EI son esenciales para favorecer el desarrollo pleno de los estudiantes y debe enfocarse en que todos sus alumnos satisfagan sus necesidades educativas, logrando un sentido de pertenencia y apoyo; logrando a su vez formar lazos de amistad y compañerismo pero sobre todo de fomentar una actitud positiva de valores y compromisos humanos que beneficie a todos y no sólo limitarse a contextos intelectuales y de conocimiento. (Escudero, 2009; Escudero y Martínez, 2011; Esquivel y Aguilar, 2015; Schalock y Verdugo, 2007).

Por consiguiente, la educación emocional permite conocer a cada alumno con o sin discapacidad y atender las necesidades particulares de forma adecuada; educar las emociones para el desarrollo integral de los alumnos y favorecer en ellos habilidades, conocimientos y manejo sobre sus emociones y el reconocimiento de éstas en los otros, para una solución de conflictos de manera efectiva. Además esto es un factor importante para lograr un buen desarrollo cognitivo y el éxito personal; pues una persona que tiene una estabilidad emocional es capaz de construir su propio bienestar y contribuir al bienestar social (Reséndiz, 2015).

Por esta razón es importante establecer estrategias para lograr el desarrollo integral de las personas, de tal manera que en el ámbito educativo, la EE adquiera un valor significativo para enriquecer las capacidades adaptativas, el desarrollo sano de los alumnos y reducir conductas de riesgo, por medio de la convivencia y la aceptación, un espacio donde se respeten las diferencias individuales y haya un buen conocimiento y expresión de emociones (Fernández, 2011).

Debido a lo planteado, en la presente investigación se buscó trabajar la Educación Emocional en conjunto con la inclusión en alumnos de la escuela Secundaria Tec. No. 97 a través del diseño, impartición y evaluación de un curso-taller, planteando los siguientes objetivos:

Objetivos:

- Diseñar y desarrollar un curso-taller a favor de la Educación Emocional como estrategia para favorecer una Cultura de Inclusión en los alumnos de la Secundaria Técnica No. 97 Lic. Andrés Henestrosa.
- Realizar una evaluación y análisis sistemático de los resultados del curso-taller de manera global y componencial para determinar cómo influye éste en el desarrollo de competencias emocionales de los alumnos de la escuela Secundaria Técnica No. 97.
- Establecer y describir de qué forma el curso-taller tiene implicaciones en un marco de inclusión en los alumnos de la Secundaria Técnica No. 97.
- Difundir y sensibilizar a la comunidad escolar sobre la importancia de la Educación Emocional como parte de una cultura inclusiva

Capítulo 1. Educación Emocional

1.1 Antecedentes y Modelos: Inteligencia Emocional

El término *Educación Emocional* era prácticamente desconocido hasta finales de los años noventa y desde entonces ha seguido una relevante trayectoria teórica y empírica. Para ello es importante partir de la Inteligencia Emocional (IE) y las distintas concepciones que se han tenido al respecto ya que en primera instancia la inteligencia consideraba únicamente el cociente intelectual. Este recorrido muestra un panorama amplio sobre cómo es que el concepto de IE ha evolucionado y cómo es que ahora se habla de una educación de las emociones.

Las primeras referencias acerca de la inteligencia surgen en Grecia por las aportaciones filosóficas. A lo largo de la historia se han realizado investigaciones acerca de la inteligencia y de los procesos mentales, entre ellas destacan los estudios de Broca quien descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro; mientras que Wundt a través de la introspección estudió los procesos mentales. Leuner (1966, en Pineda, 2012) alude que el concepto de IE aparece por primera vez en Alemania en 1960 cuando las mujeres que rechazaban sus roles sociales eran consideradas personas con una IE menor que el promedio y eran tratadas con LSD. A finales del siglo XIX, cuando la psicología era considerada como una disciplina, la inteligencia comenzó a considerarse un objeto de estudio.

En los estudios de la inteligencia y su medida, Binet y Simon tuvieron una gran influencia en este campo, desarrollando en 1905 la Escala de Inteligencia, la cual es llevada tres años más tarde a Estados Unidos por Goddard y posteriormente en 1916 Terman hace una revisión de ésta. Binet se caracterizó por incluir pruebas que exploran los procesos mentales de orden superior como la memoria, imágenes mentales, comprensión y el juicio. La publicación de esta escala tuvo un gran impacto social y con ella se inicia una valiosa tradición en el ámbito de la psicología aplicada; cabe decir que se han hecho distintas versiones de esta escala.

Galton por su parte consideró la capacidad intelectual basada en el funcionamiento de los procesos psicológicos sensoriales simples, en 1869 elaboró

pruebas para medir la inteligencia a través de parámetros psicofísicos como los umbrales de percepción, tiempo de reacción, agudeza visual y la capacidad respiratoria.

Así, Spearman contribuyó al análisis del factor elaborando una prueba de la teoría mental, y siguiendo las bases de Galton desarrolló su teoría Bifactorial, un enfoque analítico-factorial de la inteligencia, que propone una relación entre la inteligencia general y la capacidad sensorial discriminativa, uno general (G) y otro específico (S); el general (factor-G) influye en la ejecución general de las tareas, y el factor específicos (factor o factores S) trata el aspecto “reproductivo” de la capacidad mental (Carbajo, 2011; Mora y Martín, 2007).

Por otro lado, en 1912 Stern desarrolló planteamientos importantes sobre el denominado coeficiente intelectual (CI) el cual tiene una buena difusión y aceptación. Sin embargo, Thorndike, Thurstone y Guilford consideran la inteligencia como un conjunto de aptitudes independientes como las verbales, espaciales y mecánicas. Thorndike reconoció que la inteligencia es el resultado de distintas capacidades independientes que al final se conectan, debido a esta diversidad es que se conoce como Teoría Multifactorial.

Del mismo modo Thurstone tampoco consideraba que la inteligencia debía limitarse sólo a un rasgo proponiendo que ésta se compone de cierta organización sistemática, el cual podía ser medido por análisis estadísticos pertinentes; a través de técnicas de análisis de datos como el análisis factorial que permitió relacionar la inteligencia, las aptitudes y las actitudes. Tomando como base los trabajos de Spearman desarrolló el modelo de los Factores Mentales Primarios, que considera factores independientes del comportamiento inteligente, entre ellos está el espacial, la velocidad perceptual, la facilidad numérica, el significado verbal, la memoria, la fluidez verbal y el razonamiento inductivo.

Mientras tanto, Guilford quien también habló sobre el uso del análisis factorial como metodología para estudiar diversos aspectos del comportamiento humano, considerando a la inteligencia la concibió como el producto de diversas habilidades independientes relacionadas que procesan la información. En su modelo de Estructura del Intelecto habla sobre tres dimensiones de la inteligencia: la primera de ellas es acerca de las operaciones que consideran la cognición, memoria y su retención,

producción de divergencia, de convergencia y evaluación; así como contenidos visuales, auditivos, simbólicos, semánticos y conductuales; entre los productos están las unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones. El segundo bloque habla sobre el contenido, el cual puede ser figurativo, simbólico, semántico y conductual. La tercera dimensión es sobre los productos y habla sobre unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones. En síntesis, tales dimensiones hablan sobre las actividades u operaciones realizadas, el material o contenido sobre el que se ejecutaban las operaciones, y el resultado de éstas. Gilford también desarrolló trabajos con relación a las habilidades humanas, el temperamento, la motivación, el pensamiento y la creatividad.

Siguiendo con este recorrido histórico, Cattell construyó una lista de habilidades primarias las cuales están relacionadas con la creatividad e incluyen identificaciones figurativas, cognición visual y percepción gestáltica, flexibilidad de clausura, así como originalidad. Él consideraba que la creatividad estaba determinada por la personalidad pero principalmente por la inteligencia fluida, es decir, habilidad para razonar; contraria a la inteligencia cristalizada, la cual hace referencia al conocimiento aprendido.

En otro momento, Sternberg en 1985 considera la inteligencia más allá del cociente intelectual, sino más bien como el conjunto de habilidades de pensamiento y aprendizajes para adaptarse voluntariamente, para moldear o para seleccionar un entorno y para resolver problemas de la vida cotidiana. En esta teoría habla sobre tres dimensiones complementarias, entre las cuales está la Componencial, Experiencial y la Contextual, en donde toma en cuenta al individuo, éste en su interacción con la sociedad y la sociedad propia, respectivamente. A grandes rasgos, el primer caso dice que la inteligencia es interna y por lo tanto considera los procesos propiamente psicológicos. Mientras que la dimensión basada en la relación entre el individuo y la sociedad, surge una experiencia entre el mundo exterior y el individuo, y la inteligencia es la consecuencia de esta interacción. La última subcategoría es la Contextual, sobre la inteligencia y la sociedad, donde la inteligencia es creada mediante un concepto social (Carbajo, 2011; Gutiérrez, 1991; Pineda, 2012; Santana, 2007; Sternberg y O'Hara, 2005).

Por otro lado, de acuerdo con Fernández y Extremera (2005) los modelos de IE se distinguen en modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información y modelos mixtos. En este primer caso, se considera que la IE está basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a los pensamientos, como el modelo de Salovey y Mayer. Mientras que en el modelo mixto, la IE es un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas, siendo Goleman su mayor representante.

Ahora bien, Salovey y Mayer hablaron por primera vez sobre IE a través de un artículo en 1990, basándose en un paradigma cognitivo de la educación, siendo éste uno de los referentes con fundamentos teóricos más desarrollados.

En un primer momento, en su modelo de IE hablaron sobre una inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los otros, discriminando entre éstas, también se habla de la información afectiva que dirige este proceso, así como las acciones propias. En 1990 enfatizaron en cómo se utiliza la información emocional en la vida diaria, cómo nos adaptamos a ella y en la resolución de problemas; por lo que consideraron que las emociones son respuestas organizadas y adaptativas que llevan a una transformación personal y que ayudan a interactuar con las personas, esto mediante el conjuntos de habilidades las cuales se presentan a continuación.

- **Percepción, evaluación y expresión de emociones.** Ante la información afectiva que se percibe lo importante es reconocer, identificar y expresar de forma apropiada las emociones, esto a su vez da información a los demás sobre cómo nos sentimos a través del lenguaje verbal y corporal. Para ellos es importante entender lo que se siente y poder expresarlo de igual modo, con palabras o con expresiones no verbales; cabe decir que esto también implica comprender las emociones ajenas de manera empática.
- **Regulación emocional.** Consiste en controlar y regular las propias emociones y la de los demás, mediante la reflexión para poder controlarlas, manteniendo o aumentando las emociones positivas y disminuyendo las desagradables.

- **Utilización Emocional.** Emplear la información emocional ante situaciones complicadas y en la resolución de problemas en diferentes contextos planificando con creatividad, atención y motivación. Acceso y/o generación de sentimientos que faciliten el pensamiento, supone que el cómo se procesa la información depende de las emociones, enfocándose en la información más significativa para determinada acción.

Ante esta primera publicación, se anunciaron algunas limitaciones ya que se enfatizaba más en la percepción y expresión emocional, que en la capacidad para comprender y reflexionar sobre ellas, no considerando una relación entre los sentimientos y los pensamientos. Ello los llevo a una reformulación de su modelo inicial, en 1997, donde reestablecieron su concepto de inteligencia, mantienen una postura donde muestra que la IE es la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de éstas para mejorar y guiar el pensamiento, sin tomar en cuenta alguna otra característica personal como la personalidad o el autoconcepto, por ejemplo.

Finalmente se consideró la IE como un conjunto de capacidades para percibir con precisión, valorar, expresar y supervisar los sentimientos y las emociones propias y de los otros; acceder y generar sentimientos y ser capaz de discriminar entre éstos para dirigir nuestra acción y nuestros pensamientos. En ello es importante entender, comprender y regular las emociones, que son habilidades de la IE que procesan la información afectiva para alcanzar un mayor crecimiento intelectual y emocional.

También consideran que la inteligencia consiste en el razonamiento abstracto, mientras que las emociones ayudan a comprender las relaciones sociales; esto desde las habilidades más básicas a las más complejas. Dentro de la reformulación del modelo se habla sobre la percepción, evaluación y expresión de las emociones como la habilidad para identificarlas y expresarlas adecuadamente, así como discriminar las emociones de los demás.

Como ya se mencionó, las emociones determinan y facilitan el pensamiento y la forma en cómo se procesa la información, ya que dirigen la atención de las personas

hacia la información importante; por lo que las emociones variarán y se tendrán distintas perspectivas y diferentes estados de ánimo.

Mientras que para la comprensión emocional, es importante etiquetar lo que se siente y comprenderlas; en ocasiones se pueden experimentar distintas emociones de manera simultáneamente, esta competencia implica poder diferenciarlas y comprenderlas. Ello tiene que ver con el manejo de emociones, que es la capacidad para poder convivir con las emociones positivas y negativas, y distinguirlas entre ellas, tanto las emociones propias como la de los otros (Fragoso, 2015; Pérez y Castejón, 2006).



Figura 1.1 Formulación teórica de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey

Adaptado de Extremera y Fernández (2013)

Por otro lado, desde que se comenzó a explicar la inteligencia como una serie de procesos cognitivos, continuaron surgiendo diferentes teorías que reorientan el enfoque de la IE, pasando de algo unitario como una capacidad general de adaptación, a considerar la inteligencia como multidimensional. De este modo es importante mencionar a Gardner (1994), quien gracias a sus aportaciones influyó considerablemente en el paradigma de la IE, en 1983 habla de su teoría de las

Inteligencias Múltiples planteando ocho tipos de inteligencia, entre las cuales están la lingüística, espacial, lógico-matemática, corporal-kinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal. Los cinco primeros tipos corresponden a capacidades específicas, y los últimos dos hacen referencia a capacidades que permiten a la persona entender a los demás y comprenderse a sí misma, y es aquí es donde se considera la IE.

Continuando en esta vía, el psicólogo y periodista del New York Times, Daniel Goleman (1995) inspirado en las Inteligencias Múltiples de Gardner destacó con su Best Seller *La inteligencia emocional*, acentuando la IE sobre el coeficiente intelectual, un factor que influye en el ajuste personal y en las relaciones interpersonales, ya que él argumenta que una persona con coeficiente intelectual alto no siempre tiene éxito en la vida, y que la IE depende de las competencias emocionales; dando así un papel central a la emoción como un factor necesario para vivir.

Dentro de su modelo, menciona que ante el desarrollo de la IE se consideran cinco competencias, entre las cuales se encuentran:

1. Conciencia emocional o capacidad de análisis y percepción de las emociones, es decir una autoevaluación adecuada y autoconfianza.
2. Autocontrol o capacidad de controlar los impulsos y emociones, también habla sobre la confiabilidad, la responsabilidad, adaptabilidad e innovación emocional.
3. Motivación o capacidad de perseverar ante ciertos objetivos personales, cuya motivación es de logro, compromiso, iniciativa y optimismo.
4. Empatía o la capacidad de ponerse en el lugar del otro para percibir y comprender sus estados emocionales; también implica la conciencia organizacional, orientación al servicio, así como aprovechamiento de la diversidad.
5. Habilidad social o la capacidad de relacionarse adecuadamente con los demás en ciertos contextos; así como desarrollar competencias como el liderazgo, comunicación, influencia, construcción de alianzas, colaboración y cooperación.

Goleman afirma que quienes desarrollan estas habilidades suelen ser personas con una buena autoestima, sociables, alegres y solidarias con los demás, y en general

tienen una vida equilibrada; por el contrario, si no se fomentan puede influir de manera negativa en el desarrollo personal.

No obstante, Goleman recibió distintas críticas al tratar de abarcar un modelo tan amplio y ambicioso en su teoría, por lo que hizo una segunda publicación en 1998; donde su obra no se limita al ámbito personal, sino que también lo hace a nivel grupal y profesional, haciendo un mayor énfasis en éste último ámbito, donde pretende predecir el rendimiento personal, además de la efectividad de las empresas, con mayores contribuciones de éstas y de organizaciones, inclusive se toman testimonios de personas que trabajan en dichas empresas.

Aquí es cuando las áreas que había planteado se reducen a cuatro con veinte características; donde como parte de las **competencias personales** está el *autoconocimiento* que a su vez se deriva en la *conciencia emocional*, *la evaluación de uno mismo* y *la autoconfianza*; mientras que en el **automanejo**, se habla de *adaptabilidad*, *la orientación al logro*, *el autocontrol*, *la fidelidad*, *la confianza*, *la coherencia* y *la iniciativa*. Por otro lado, en las **competencias sociales** se destaca como parte de la conciencia social la empatía, la orientación al servicio, y la comprensión organizativa; en cuanto al manejo de relaciones sociales se habla sobre el desarrollo de los demás, el liderazgo, la influencia, la comunicación, el manejo de conflictos, el impulso al cambio, la colaboración y el desarrollo de relaciones y el trabajo en equipo. Sin embargo, a pesar de tener una IE subyacente no garantiza que se generen otras competencias afines como el liderazgo, por ejemplo, ya que esto dependerá de otros factores externos como el clima de trabajo o las habilidades que se requieren para cada profesión, esto considerando el ámbito laboral; no obstante se puede aplicar a cualquier ámbito de la vida (Goleman, 1995, 1998; Extremera y Ruiz, 2012).

Dichas menciones forman parte de las primeras bases acerca del estudio de la inteligencia que permitieron lograr un avance en la mirada de la IE y por ende a la Educación Emocional (EE). Sin embargo hay más contribuciones que lo enriquecen y algunas de éstas son las aportaciones más actuales, que aunque en realidad no difieren mucho de los primeros aportes sí toman alguna referencias de los modelos más destacados, pero siempre se busca una mirada más enriquecedora y sobre todo seguir

contribuyendo a este campo en y con distintas disciplinas y problemáticas sociales. Entre algunos autores por mencionar son Marina (1993), quien señala que la inteligencia es la capacidad de dirigir el comportamiento mediante la información que recibe y elabora, selecciona y ejecuta; una inteligencia que crea y descubre distintas posibilidades encaminadas a la acción.

Para Cooper y Sawaf (1997), la IE es la capacidad para captar, entender y aplicar efectivamente la fuerza y la perspicacia de las emociones, que se compone de cuatro elementos, entre las cuales está la *alfabetización emocional*, es decir, conocer nuestras emociones y estar conscientes de éstas; la segunda es la *agilidad emocional*, en primera instancia busca una buena relación y comunicación con los demás mediante la consciencia emocional, posteriormente busca obtener una *capacidad de flexibilidad y renovación para la solución de problemas y las necesidades personales*. La *profundidad emocional*, es el tercer elemento que comprende la ética y la moral como un modo de actuar, elegir entre hacer lo correcto y lo incorrecto. Finalmente está la alquimia emocional que se orienta en la atención, la intuición, creatividad y la imaginación; en esta parte se supone se conectan los sentimientos e instintos de forma eficaz en distintos momentos.

De igual modo, Pérez y Castejón (2006) consideran que la IE representa la habilidad de reconocer los significados de las emociones, el razonamiento y la resolución de problemas. Estos autores también destacan trabajos como los de Drago (2005) quien describe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, independiente del coeficiente intelectual en universitarios de diferentes étnica y clases sociales. Otro similar es el de la Universidad de Cádiz (2004, 2005) quien a su vez hace una correlación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico pero en estudiantes de secundaria.

Hasta aquí se ha mencionado la importancia de la Educación emocional en distintos contextos a través de diferentes aportaciones, lo cual nos permite vislumbrar que las emociones están presentes en todo momento en nuestra vida, por lo que a continuación se hablará acerca de otros campos y disciplinas enfocadas en las emociones.

1.2 La Vida Emocional

Adentrándose más al campo de las emociones, cualquier proceso psicológico conlleva consigo experiencias emocionales que varían en intensidad y cualidad; en este caso, parece oportuno mencionar la teoría tridimensional de Wundt (1896, en Chóliz, 2015) quien analiza las emociones en sus componentes, Wundt dice que las emociones se pueden analizar en tres dimensiones, agrado-desagrado, tensión-relajación y excitación-calma. Posteriormente, autores como Schlosberg (1954), Engen, Levy y Schlosberg, (1958) también retomaron esta clasificación y propusieron dimensiones que distinguen las emociones.

Por otro lado, como parte de la contribución a este campo, está el counseling que considera las necesidades, preocupaciones y recursos de la propia persona, de tal modo que éste pueda tomar decisiones mediante sus valores e intereses; busca prevenir situaciones difíciles, agresivas y emocionalmente desbordantes considerando el nivel emocional de tal modo que el usuario pueda manejar sus propias emociones y de las personas con las que se relaciona. A nivel comunicativo, también se abordan las emociones de los usuarios con relación a su comportamiento; trabaja la parte de la motivación, que tiene como objetivo estimular determinados cambios positivos de conductas y de hábitos; mientras que la autoevaluación, implica una reflexión personal sobre la propia ejecución de la persona con el fin de que éste pueda reconocer sus propios conocimientos, habilidades, necesidades y avances sobre su propio proceso. Por lo que las habilidades interpersonales y la comunicación son elementos centrales del counseling (Robles, Sánchez y González, 2013).

Por su parte, la Psicología Humanista también se enfoca en el crecimiento y desarrollo personal, trabajando la creatividad, la tolerancia, la experiencia subjetiva, incluyendo la experiencia emocional de la persona. Entre los primeros integrantes se encuentran Gordon Allport, Erich Fromm, George Kelly, Abraham Maslow, Rollo May, Henry Murray y Carl Rogers. Las premisas del Humanismo son el enfoque holista, es decir, considera al hombre como una unidad total, entendida como Gestalt; la autorrealización es otro punto central que se refiere al impulso natural del hombre por

desarrollar y mantener una buena calidad de vida; mientras que la existencia y la libertad conciben a la persona autónoma y responsable de sus elecciones y metas, considerando además que la aceptación de sí mismo lo vuelve una persona más eficaz.

A su vez, la Psicología Humanista es uno de los grandes antecedentes de la Psicología Positiva, esta área tiene como base el estudio de las emociones positivas, cómo funcionan, sus precursores, las consecuencias sobre la conducta y su relación con otras áreas psicológicas (Barragán, 2012; Cloninger, 2003; Hervás, 2009).

Dentro este mismo campo de la psicología emocional, está la psicoterapia Racional Emotiva que trabaja en que la persona se sienta bien consigo misma, experimentando las emociones y creciendo emocionalmente basada en un conjunto de suposiciones que giran en torno a la complejidad y fluidez de la existencia humana. El concepto de felicidad depende de las metas y propósitos que se establezcan y del esfuerzo que se haga para alcanzarlas. Además, el aspecto cognitivo, las emociones y la conducta se trabajan en conjunto, ya que lo que se piensa influye en los procesos psicológicos humanos, en especial los pensamientos evaluativos en la salud y enfermedad psíquica (Ellis y Dryden, 1987).

Ahora bien, Bisquerra y Pérez (2012) describen que la IE corresponde a la psicología, mientras que los resultados, las aplicaciones y las aportaciones de la investigación en dicha ciencia es parte también de la educación. En esta investigación y avance en la EE se han considerado las consecuencias de las competencias emocionales sobre el estilo de vida de las personas, tomando en cuenta aspectos como la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Estos mismos autores (Bisquerra y Pérez, 2007) señalan algunas de las contribuciones sobre la EE que hablan sobre el desarrollo de competencias emocionales en niños y jóvenes; afrontamiento ante situaciones de estrés; relación de las emociones y las relaciones interpersonales; expresión emocional entre hombres y mujeres; incidencia del desarrollo emocional sobre la salud (efectos sobre el sistema inmunológico y sistema nerviosos); intervenciones educativas, así como investigación y difusión; entre estos autores están Ader (2007), Ader, Felten y Cohen (1991), Antunes (2000), Asher y Rose (1997), Charbonneau y Nicol (2002), Cherniss (2000), Damasio

(1996; 2001), Denham (1999), Fernández-Abascal y Palmero (1999), Goodkin y Visser (1999), Gottman y Notarius (2000), Lazarus y Folkman (1984), Lazarus (1993), LeDoux (1999), López y González (2004), O'Donnell (1999), Ortiz (1999), Rice (1997), Saarni (1999; 2000), Salovey y Sluyter (1999), Slater y Lewis (2002), Snyder (1999), Sroufe (2000), Tannen (1993), Valls Roig (1997), Vidal (2000), Weisinger (1998), Zeidner y Endler (1996).

1.3 Conceptualización y Estructura: Emoción

Hasta ahora se han mencionado a grandes rasgos las distintas vertientes que ha tenido la Inteligencia Emocional (IE) a lo largo de la historia, pero ¿Cuánto conocemos sobre nuestras emociones? ¿Cuánta atención le prestamos a lo que sentimos? ¿Cómo las educamos? Las emociones se experimentan a diario en distintas circunstancias de la vida cotidiana y estarán presentes a lo largo de toda la vida sin importar características físicas, circunstancias o condición social.

La clave de la EE es la “emoción” y de acuerdo con su raíz etimológica, la palabra “emoción” proviene del latín “movere” que significa “moverse”, más el prefijo “e”: “movimiento hacía”; es decir, las emociones son respuestas que llevan a actuar, a comunicarnos e interactuar con los demás en un contexto determinado, a resolver problemas facilitando la adaptación al medio que permite a cada individuo reaccionar con flexibilidad y dinámica ante contingencias ambientales, y debido a la situación y a la experiencia se pueden experimentar emociones positivas y negativas. De este modo, las emociones se crean cuando las personas pasan por una experiencia teniendo una relación directa sobre sus necesidades, objetivos, valores y su bienestar.

Ahora bien, el concepto de emoción sigue fases, donde primero hay una valoración primaria sobre un cierto evento, seguido de una segunda evaluación que tiene en cuenta los recursos personales para hacerle frente. Entonces, ante un hecho en cierto contexto hay una evaluación cognitiva sobre los recursos para afrontarlo y sobre los posibles resultados, éste es el primer filtro y es considerado una evaluación valorativa; a través de esta información sensorial al cerebro produce una respuesta neurofisiológica, siendo el neocortex quien interpreta esta información. El resultado de

este proceso son las emociones, las cuales son una respuesta a un suceso interno o externo; las emociones preparan al organismo para enfrentar estos eventos y existe una fuerza motivacional que provocan estados de preparación de la acción.

Las emociones son consideradas una experiencia multidimensional compuesta por tres sistemas de respuesta, entre ellos el fisiológico/adaptativo conductual/expresivo, cognitivo/subjetivo; cabe decir que suele haber divergencia entre estos sistemas, o bien, una puede ser predominante de acuerdo a una situación, a la persona, o a la emoción misma. Esta primera parte física es involuntaria y se manifiesta a través de la respiración, taquicardia, sudoración, tono muscular, rubor, por mencionar algunos; a pesar de que son respuestas que no se pueden evitar se pueden ir entrenando de modo que se puedan manejar en algún momento dado, esto por medio de técnicas apropiadas como es el caso de la relajación.

En cuanto al comportamiento, éste puede verse a través del lenguaje corporal, el tono de voz, ritmo y tono muscular. La parte cognitiva califica y etiqueta el estado emocional y constantemente este vocabulario emocional es limitado y dificulta la toma de conciencia de las propias emociones (Chóliz, 2015; Frijda y Scherer 2009; Lazarus, 1991, en Bisquerra, 2003; Scherer, 2014).

No obstante hay autores como Scherer y Lazarus (en Guerrero, 2015) que destacan el factor cognitivo, ya que consideran que las habilidades y los procesos mentales permiten interpretar los acontecimientos de manera consciente o inconsciente y decidir cómo reaccionar. En cambio para Damasio, ante las emociones, las respuestas del cuerpo son primordiales considerando que éstas pueden alterar la experiencia. Del mismo modo Oatley (1992, en Chóliz, 2015) subraya la disposición para la acción y la cualidad fenomenológica, por lo que una emoción puede depender de la experiencia afectiva agradable o desagradable, tomando en cuenta también la parte cognitiva, conductual y fisiológica.

Por otro lado, también se considera que las emociones influyen en el estado de ánimo, en la motivación, aprendizaje, en el carácter y en la conducta, y que además son el producto de la razón, pues se valoran a partir de lo que está pasando en nuestra vida, y las emociones reflejan aquello que se quiere; aunque en ocasiones cuando la emoción es muy intensa puede anteponerse a la razón, lo que puede dificultar la

capacidad para controlar los impulsos. No obstante, existe una controversia al respecto; optando por marcar una bidireccionalidad entre afecto y cognición como una relación amplia, continua y dinámica; cumpliendo distintas facetas y componentes cognitivos, fisiológicos, comportamentales y subjetivos.

Del mismo modo, las emociones cumplen una tarea comunicativa, adaptativa, social y motivacional. En un primer momento se consideraba a las emociones como respuestas organizadas ante ciertas condiciones ambientales que preparaban a los animales para reaccionar ante ciertos estímulos; posteriormente se desarrollaron otras respuestas con nuevas funciones que van de la mano con la expresión emocional. Las emociones habían sido catalogadas exclusivas del ser humano, sin embargo Chales Darwin las describió en varias especies, especialmente en primates; describiendo además que la emoción facilita una conducta apropiada para la adaptación. Del mismo modo, se ve asociada con la memoria, ya que almacena y evoca recuerdos con un significado para futuras experiencias.

Una de las funciones más importantes puede ser la de preparar al organismo para reaccionar ante las circunstancias del ambiente ya sea alejando o acercando a una determinada dirección; preparando al organismo poniendo en marcha aparatos y sistemas del organismo como los sistemas cerebrales, endocrinos y metabólicos. También se atribuye que a cada una de las emociones principales cumple una cierta función adaptativa, por ejemplo, la emoción del miedo puede corresponder a la protección, la ira a la destrucción, la alegría a la reproducción y así con cada una de éstas. Cabe decir que las emociones provocan distintas respuestas que pueden ser flexibles ante distintos eventos, como la curiosidad por descubrir eventos nuevos.

En cuanto a la función social, ésta se rige por experimentar conductas apropiadas y esta expresión es lo que permite a los demás predecir el comportamiento del otro, lo que facilita o dificulta las relaciones interpersonales. De este modo se puede distinguir la interacción social, el control de la conducta de los demás, la comunicación de los estados afectivos, o promoción de la conducta prosocial; ya que ante emociones positivas con los demás puede favorecer la solidaridad, el altruismo, la empatía; por el contrario si tales conductas emocionales son inapropiadas pueden provocar disgustos y hasta agresividad con los demás.

Por último, en la función motivacional hay una conducta determinada, con dirección e intensidad, por lo que hay una estrecha relación entre motivación y conducta; donde una emoción puede favorecer una conducta motivada que mueven a seguir lo placentero o evitar lo que resulta desagradable o nocivo para la integridad. De este modo, todas las emociones tienen una utilidad que le permite actuar con eficacia y una adaptación social, inclusive, aquellas que son consideradas como desagradables. (Carlson, 2006; Chóliz, 2015; Lazarus, 2000; Palmero y Fernández-Abascal, 1999; Vega, Muñoz, Berra, Nava y Gómez, 2012).

1.4 Cerebro y Emoción

Hay una gran variedad de respuestas emocionales que van desde la felicidad, sorpresa, enojo, miedo y tristeza y cada una de éstas se experimenta en un cierto escenario y se asocian con una necesidad de actuar de cierta manera, por ejemplo, si se experimenta enojo, éste se identifica con una respuesta de ataque, mientras que el miedo en cambio se asocia con escape; sin embargo, esto no sólo depende de los pensamientos, ya que va de la mano con respuestas fisiológicas que se relacionan con hormonas como el cortisol, la noradrenalina y con neurotransmisores como la dopamina y la serotonina. Hay una relación de las emociones y la actividad cerebral, incluso se habla de una nueva disciplina, la neurociencia afectiva, la cual estudia las bases neuronales de las emociones y los estados de ánimo a través de las neuronas, localizando qué parte del cerebro se activa cuando se experimenta una emoción. También se han tenido resultados y comparaciones a través de estudios realizados con pacientes con daño cerebral adquirido, así como de neuroimagen funcional en personas con y sin alteraciones.

Desde esta postura fisiológica se considera que las respuestas emocionales se constituyen por factores comportamentales, autonómicos y hormonales. El primero de estos hace referencia a las reacciones musculares; en el segundo factor hay una mayor actividad en el sistema nervioso autónomo, donde las reacciones son más rápidas; las respuestas hormonales en cambio, refuerzan las respuestas neurovegetativas, es decir,

las respuestas autonómicas, ya que facilita el flujo sanguíneo hacia los músculos, gracias a la adrenalina y a la serotonina que proviene de la medula suprarrenal.

Algunas de las regiones del cerebro que se consideran clásicas en la conducta emocional son el sistema límbico, especialmente el hipotálamo y la amígdala, sin embargo hay otras estructuras como la corteza prefrontal que también se ven implicadas.

El sistema límbico se conforma por el hipocampo, el hipotálamo, el giro cingulado y la amígdala, así como un conjunto de núcleos cerebrales que regulan las emociones tales como el área ventral tegmental, núcleo accumbens, hipocampo, núcleos septales laterales y la corteza frontal; en conjunto se implican en procesos de memoria, motivación y emoción, respondiendo a estímulos ambientales dando como respuestas emociones como el miedo, alegría, enojo o tristeza.

Por una parte, la amígdala se conforma por núcleos con fibras que se conectan con el hipocampo, los ganglios basales, el hipotálamo, el tálamo y núcleos del tronco cerebral, recibiendo estímulos sensoriales con un elevado nivel de procesamientos corticales y subcorticales; también tiene relación con aferencias talámicas, estas proyecciones y las corticales hacia la amígdala son las que favorecen el significado afectivo de los distintos estímulos. Las células del complejo amigdalino se asocian con diferentes modalidades sensoriales, incluyendo las somatosensoriales, visuales, auditivas y viscerales.

La amígdala se asocia con el aprendizaje, la modulación de la atención, el procesamiento emocional, especialmente en el medio condicionado, así como en el comportamiento social; también se asocia con la regulación de conductas emocionales y juega un papel importante en su aprendizaje y puede ser una estructura necesaria para que exista una relación entre los estímulos sensoriales y el afecto ya que recibe proyecciones de todas las áreas de asociación sensorial. Las emociones que destacan en esta estructura son el miedo y la ira.

Ahora bien, el estudio de esta estructura se inició a partir de los trabajos realizados con monos llevado a cabo por de Klüver y Bucy en 1937y 1939. Posteriores referencias indicaron que cuando la amígdala sufre alguna lesión se observan alteraciones en el reconocimiento de expresiones faciales emocionales lo que dificulta

identificar las emociones de miedo y su intensidad en imágenes de rostros humanos; mientras que una lesión bilateral de la amígdala se asocia con dificultades en la identificación del tono emocional, especialmente en miedo e ira.

Por otro lado, el hipotálamo es una glándula hormonal del tamaño de un guisante compuesto por 90 núcleos, localizado en el centro del cerebro, la cual controla y regula cada glándula y las funciones del organismo. Esta estructura se encarga de la función autónoma y endocrina, también participa en la regulación emocional incluyendo la conducta irascible, es decir, aquellas personas que se dejan llevar por la ira o el enojo. Esta región del cerebro modula la expresión fisiológica de la emoción produciendo sustancias llamadas neurohormonas, esta estructura es la responsable de los cambios vegetativos que acompañan a la emoción, pero no de su inicio.

Ahora bien, el lóbulo frontal, concretamente la corteza prefrontal es la parte más grande de los lóbulos frontales ubicada en la parte anterior de la corteza cerebral que está en la parte inmediatamente anterior a la corteza motora y premotora. La corteza prefrontal participa en la experiencia emocional, el reconocimiento del significado de éstas; así como en la expresión, regulación y procesamiento emocional en situaciones sociales y personales complejas; además, existen conexiones con la amígdala y el hipocampo. La corteza frontal, también se carga de integrar procesos más complejos como la toma de decisiones, expresión e interpretación de conductas sociales (Barra, s/f; Carlson, 2006; Fredrickson, 1998; Greco, 2010; Guerrero, 2015; López, Valdovinos, Méndez y Mendoza, 2009; Pinel, 2006; en Sánchez y Francisco, 2004)).

Con respecto a los hemisferios cerebrales, Belmonte (2007) describe que la distribución de los diferentes elementos de la emoción no es simétrica. Por un lado, el hemisferio cerebral derecho se relaciona más con aspectos de expresión y comprensión del lenguaje verbal y corporal; mientras que el hemisferio izquierdo tiende a expresar en mayor medida las emociones, además, en personas que tienen alguna lesión en este hemisferio presentan mayores dificultades para experimentar sentimientos positivos.

Mientras que Jackson en 1879 tras una investigación con personas que tenían afasia, señaló al hemisferio derecho como el responsable de la expresión emocional.

Otros estudios indican que este hemisferio tiene una mayor participación en el reconocimiento emocional y en la regulación de los estados de ánimo y afectivos.

Sin embargo, otra hipótesis tras estudios que emplean técnicas de registro de la actividad electroencefalográfica con imágenes emocionales, plantea que estas funciones las cumplen ambos hemisferio, siendo el derecho quien procesa mayor información de las emociones de carácter negativo, mientras que el izquierdo enfatiza en emociones positivas; aun así, ambos hemisferios son considerados dominantes en la percepción de las emociones (Sánchez y Francisco, 2004).

No obstante, gracias a la plasticidad del cerebro, la conducta como el entorno pueden reorganizar y reubicar las funciones cerebrales, mediante terapias físicas que pueden remodelar partes del cerebro (plasticidad cerebral) de modo que se puedan asumir tareas que abandonó una región dañada por una embolia o infarto cerebral, por ejemplo.

Ahora bien, algunas de las teorías desde el enfoque fisiológico que consideran la emoción y la cognición se encuentra la teoría de James-Lange, y Cannon-Bard, lo cual representó un gran avance en el campo fisiológico ya que consideraron que las emociones se relacionan con operaciones cerebrales. Esta teoría describe que las respuestas fisiológicas y conductuales se derivan de las situaciones, y que las emociones se originan mediante la retroalimentación que producen estas conductas y respuestas.

La teoría de James-Lange, describe que la persona reacciona primero ante un estímulo fisiológico y la corteza cerebral determina la emoción que se experimenta. De manera similar, la teoría de Cannon-Bard refiere a que los estímulos se presentan a la par pero de manera independiente en la corteza cerebral y al sistema nervioso periférico. Ambos coinciden que la base de las emociones son las percepciones de las sensaciones fisiológicas como el ritmo cardíaco, la tensión arterial y las contracciones de los músculos viscerales y el esqueleto. Ante alguna circunstancia se experimentan las reacciones fisiológicas y es a partir de ello que se hace una interpretación de las emociones.

James dice que hay emociones más intensas que otras, estas primeras se manifiestan a través de sensaciones más fuertes que las más sutiles; también describió

que para cada emoción hay una respuesta fisiológica distinta. Ante estas respuestas fisiológicas, el ser humano no es realmente consciente de los cambios internos como en el caso de las contracciones de los órganos viscerales, ya que corresponde más a una respuesta interna.

En contra parte, la teoría cognoscitiva propone que es la corteza cerebral quien se encarga de interpretar las reacciones fisiológicas para determinar las emociones. De la misma manera, la teoría de los dos factores de Schachter- Singer, que en 1962 enfatiza en que las emociones se producen a través de la evaluación cognitiva del conocimiento y de la respuesta corporal, es decir, que las emociones se originan a partir de lo que ocurre en el entorno y de los cambios fisiológicos, y mediante esto último se identifica la intensidad de una emoción. Entonces, cuando se experimentan estos cambios fisiológicos, los pensamientos son los que nombran a estas emociones.

Por otra parte, cabe destacar al doctor Richard Davidson, del Center for Investigating Healthy Minds de la Universidad de Wisconsin-Madison, junto con Paul Ekman, quienes son considerados unos de los autores que también trabajan con la cognición y las emociones; entre algunas de las aportaciones señala la resiliencia emocional, la cual destaca diferencias significativas en la actividad cerebral (Ángel y Monsalve, 2015; Rodríguez, 1998; Guerrero, 2015).

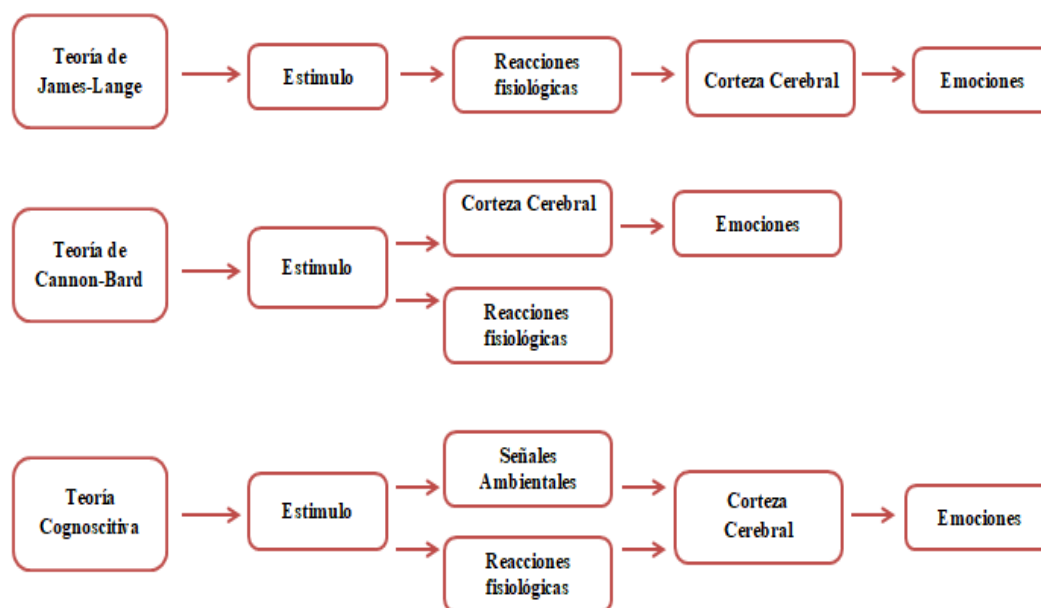


Figura 1.2 Teorías fisiológicas de la emoción
Adaptado de Morris y Maisto (2001)

1.5 Emociones Primarias y Secundarias

Una cuestión importante que se ha trabajado es la existencia de emociones universales que derivan al resto. Por un lado Darwin describe que las emociones son innatas y que por lo tanto deberían estar presentes en todos los seres humanos. Por su parte, Fredrickson (1998) dice que las emociones como la alegría, el interés, la satisfacción y el amor, que se relacionan entre sí, son frecuentes a través de todas las culturas, que varían en intensidad. No obstante la investigación ha demostrado que las manifestaciones culturales pueden determinar la expresión emocional. De este modo, pueden considerarse ambos factores como parte del desarrollo emocional y su expresión; así pues, una emoción básica es considerada como un conjunto de componentes neurales y corporales innatos que se comparten universalmente con funciones biológicas y sociales, esenciales para la evolución y la adaptación (Izard, 2007, en Chóliz).

Ángel y Monsalve; Chóliz; Cortina y Berenzon (2015; 2015; 2013) destaca a un par de autores por sus contribuciones en este campo, como a Tomkins (1962), Izard (1991, 1977, 1998), Ekman (1973, 1989, 1992, 1993) y Plutchik (1980), ya que contribuyeron en la clasificación de las emociones básicas. Tomkins argumenta que la expresión como el reconocimiento de las emociones es un proceso innato y universal. Izard puntualiza que las emociones básicas tienen un sustrato neural específico y distintivo que derivan de aspectos biológicos; que tienen propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas. Con respecto a su expresión hay gestos específicos que los distinguen, destacando en ellos las emociones de placer, interés, sorpresa, tristeza, ira, asco, miedo y desprecio; la culpa y vergüenza las considera una misma ya que los rasgos faciales son difíciles de distinguir entre sí. Igualmente, dice que para éstas dos últimas emociones y el desprecio surgen a partir de que los demás son agentes causales o desencadenantes de una evaluación. En 1977 diseñó la *Differential Emotions Escala* que media la intensidad de estas emociones básicas.

Por otro lado para Plutchik las emociones tienen un factor neuropsicológico como parte de la selección natural; clasifica en 8 las emociones básicas que facilitan la adaptación a los cambios de ambiente. Esta definición la representó a través de *La*

rueda de las emociones, y entre las emociones primarias se encuentran la alegría, tristeza, miedo, enojo, sorpresa, anticipación, aceptación y aversión; éstas varían en intensidad, y el resto de las emociones es combinación de éstas, dando así a las emociones secundarias o avanzadas como el amor, sumisión, decepción, susto, remordimiento, desprecio, alevosía y optimismo.

Para cada una de ellas hay un fin específico, para el caso de la alegría, éste se relaciona con la reproducción; la afiliación con la confianza; la protección con el miedo; la orientación con la sorpresa; la reintegración con la tristeza; el rechazo con el disgusto; la destrucción con el enojo; y la exploración con la anticipación.

De este modo, considera que la alegría es un sentimiento afectivo, breve, de sensación agradable que permite mantener un humor estable, optimista, y de triunfo, cumpliendo así una función adaptativa. Se comienza con una sensación de serenidad, seguido de alegría, hasta llegar al éxtasis, que sería la emoción más intensa. La Tristeza, es la emoción contraria, ya que ésta se define como un sentimiento donde se suele sentir abatimiento, cumpliendo una función de reintegración; la sensación puede comenzar con aislamiento, seguido por tristeza, hasta llegar a sentir pesar o depresión, que sería la emoción más fuerte.

Acerca del miedo, éste se rige por la sensación de peligro real o imaginado y su función adaptativa es la protección; su intensidad va de aprensión, miedo, hasta llegar al terror o pánico. El enojo es la emoción contraria al miedo, ya que ésta es un sentimiento de enfado y fastidio, que cumple una función de destrucción del peligro y su grado de intensidad va de molesta, enojo, hasta llegar a la ira.

En cambio la sorpresa es considerada una alteración emocional transitoria que causa una cosa no prevista o inesperada, cumpliendo como función la orientación; en primera instancia puede presentarse como distracción, seguido de sorpresa, hasta llegar al asombro. La emoción opuesta a ésta es la anticipación, que se rige por una búsqueda de respuestas y de recursos para hacer frente a conflictos; su función adaptativa es la exploración y su intensidad comienza por el interés, la anticipación, hasta la alerta.

Finalmente la aversión es considerada como repugnancia dada por algo desagradable y aversivo; su principal función es la protección y la intensidad va de

aburrimiento, rechazo hasta el aborrecimiento y asco. En contraparte, la aceptación es una emoción donde se aprende a vivir con los errores y con los de los demás; cumpliendo una función de afiliación y apoyo. Su intensidad comienza por la aceptación, la confianza hasta la admiración.

Contrario a estos autores, Ortony y Turner (1990, en Chóliz, 2015) señalan que al haber discordancias en el número de emociones básicas de estos autores, no existen las emociones básicas y que por lo tanto no se derivan las demás emociones; de ser así debería existir una congruencia con la clasificación de estas emociones básicas. Por lo que él propone dos aspectos que definen a las emociones básicas y es una parte biológica como parte de la adaptación al medio y una corriente psicológica que dice que las emociones se pueden explicar en función de emociones irreducibles.

1.6 Emociones Positivas y Negativas

Existen emociones positivas y negativas y para atender una emoción de cualquier tipo hay que considerar las condiciones que lo evocan, las consecuencias adaptativas de la emoción, así como la experiencia subjetiva de ésta. Puede hablarse de una bipolaridad de las emociones, uno positivo y otro negativo, aunque en algunos casos también pueden clasificarse en emociones ambiguas.

De este modo, una emoción se considera positiva si la experiencia es percibida como placentera, y si además ésta conlleva a pensamientos y acciones constructivas para un desarrollo funcional y positivo; el conjunto de emociones positivas acumuladas construyen una variedad de recursos personales, tanto cognitivos como físicos, sociales y psicológicos. Por lo que influyen en los procesos intelectuales, en el razonamiento, el procesamiento de la información, la ampliación y enriquecimiento del repertorio de pensamientos, de las funciones intelectuales y cognitivas; incrementa la autoconfianza, la creatividad y la resolución de problemas.

Permite afrontar con mayor facilidad las situaciones difíciles y/o problemáticas con asertividad y por medio de mejores estrategias generando ideas en menor tiempo, ya que suele haber una revaloración de la situación pero además suele hacerse de un

modo más positivo, un desafío que puede ayudar a crecer emocionalmente y no verse la dificultad como un lamento, a lo que se conoce como resiliencia.

Se promueve la perseverancia, es decir, hay más esfuerzos y éstos se mantienen para lograr objetivos planteados. Socialmente las personas suelen ser más competentes y hay una optimización de la interacción social. Otro factor importante es la salud y el bienestar subjetivo.

Así pues, las emociones positivas se desarrollan a través de experiencias favorables y éstas crean a su vez más emociones positivas, por lo que podría verse como un círculo vicioso, entre más experiencias positivas, más emociones afines y si hay una tendencia a experimentar estas emociones se vivirán más experiencias placenteras; ocurriendo lo mismo con las emociones negativas. Por lo que es importante tener un balance entre las emociones positivas y negativas (Greco, 2010; Oros, Manucci y Richaud, 2011).

Dentro de este conjunto, las emociones más comunes son la alegría, interés, amor y la satisfacción. La alegría es empleada constantemente de manera simultánea con la felicidad, regocijo y euforia; la alegría es cualquier interacción que se presente y en parte disposición para disfrutar, y surgen en contextos evaluados seguros y familiares que requieren poco esfuerzo, así como por eventos considerados como logros o progreso hacia ciertos objetivos.

El interés por su parte se asocia con curiosidad e intriga, dirige a la exploración, a la indagación e involucramiento de nuevos conocimientos y personas. De igual modo se experimentan en lugares seguros, misteriosos, que ofrecen novedad, cambio y un sentido de posibilidad, por lo que requieren esfuerzo y atención.

Ahora bien, la satisfacción se involucra con emociones como la excitación, tranquilidad, serenidad y alivio. La satisfacción se presenta a través de eventos seguros y con un alto grado de certeza y con un bajo nivel de esfuerzo, creando la necesidad de integrar eventos y experiencias bajo un nuevo sentido personal de satisfacción para construir nuevos recursos personales.

En cambio el amor, es una de las emociones más complejas, ya que se asocia con un afecto por eventos, cosas, como el arte, animales, con un amor romántico o amistad, cariño y apego. Esta emoción positiva se asocia con el interés, la alegría y la

satisfacción; una emoción que construye y solidifica los recursos sociales de un individuo (Fredrickson, 1998).

Este conjunto de emociones favorece un desarrollo adecuado dentro de diferentes contextos sociales, ya que implica una combinación del aspecto cognitivo y satisfacción con la vida. La fluidez por su parte se experimenta cuando una persona se involucra y disfruta totalmente una actividad o una emoción.

Ahora bien, del otro lado de la moneda, las emociones negativas son consideradas aquellas como una amenaza, que pueden ser experimentadas como una pérdida, como una dificultad u obstáculo en la vida diaria.

Así pues, las emociones negativas también participan en los procesos de salud-enfermedad y se asocian con enfermedades mentales y físicas y varían en desarrollo y mantenimiento. En general las emociones negativas fomentan conductas inadecuadas que provocan un estado vulnerable de la salud mediante su relación con el sistemas fisiológicos, que pueden llegar a afectar el sistema inmunológico llegando a casos extremos como trastornos mentales, conductuales, emocionales y psicosomáticos; daños dermatológicos, endocrinos, gastrointestinales; y enfermedades neurológicas.

Dentro de estas emociones negativas destacan el miedo y la ansiedad, en cuestiones de patologías del miedo, la ansiedad es una respuesta desproporcionada e irracional ante un suceso que se asocia con un cuadro depresivo. La tristeza también es considerada como una emoción desagradable y sobre ésta existe una variabilidad cultural, ya que en algunas culturas no se puede definir concretamente. El asco en cambio se presenta por estímulos desagradables, peligrosos o molestos, que tienen como función respuestas de escape o evitación de situaciones molestas o dañinas. En cambio, la ira puede considerarse positiva o negativa de acuerdo a una función adaptativa, a una sensación subjetiva o evaluación de la emoción.

Cabe aclarar que las emociones negativas no son malas y es importante comprender que son igual de importantes para expresarse, siempre y cuando se hagan de manera adecuada; todas las emociones son legítimas y hay que aceptarlas. Es por eso que es importante estar preparado para enfrentar ambos tipos de emociones, sobre todo las negativas, ya que muchas veces son las más difíciles de autorregular haciendo que dificulten la relación con uno mismo y con los demás. En ambos casos hay que

aprender a reaccionar ante emociones intensas sin que suponga un problema de cualquier índole; ya que para ambos pueden surgir conductas adaptativas y desadaptativas. El cómo se gestionan las emociones determinan los efectos que tienen sobre el bienestar propio y de los demás (Barragán y Morales, 2014; Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009).

Como ya se mencionó, el significado emocional se deriva por la percepción de condiciones internas y externas que dan lugar a la evaluación valorativa, para posteriormente expresarlo a través del lenguaje verbal y corporal; habrá que destacar en ello factores de desarrollo, familiares, sociales, ambientales genéticos y psicofisiológicos y tener presente que el proceso emocional es dinámico y bidireccional que recae en el entorno y en uno mismo.

Conforme a esto, para desarrollar emociones positivas o negativas es importante la personalidad de cada quien, que a su vez tiene que ver con el desarrollo de emociones, actitudes y valores que constituyen una guía para la acción. Las actitudes son predisposiciones a comportarse a favor o en contra de algo o de alguien en relación a los estados afectivos.

De este modo, Frijda (1998) habla de leyes de la emoción, considerando que las emociones cambian de acuerdo al significado que se le asigne y eso depende de los distintos eventos, en ocasiones pueden surgir emociones similares de una misma acción; por ejemplo, ante cualquier emoción, si un evento nos resulta indiferente no se experimentará emoción alguna, en cambio sí es considerado algo importante ésta se potenciará. También depende de la interpretación que se haga apegada a una realidad.

Las emociones pueden llegar a habituarse cuando se expone a cierta frecuencia en determinada situación. No obstante la habituación a emociones positivas es más rápida y fácil que ante emociones negativas, lo que se conoce como asimetría hedónica. Del mismo modo, cuando un evento no se espera, puede desencadenar una emoción intensa y ésta puede ser tanto negativa como positiva.

También se llegan a comparar las emociones en respuestas e intensidad, lo que depende del control emocional y las reacciones que se tienen ante ellas. Por su parte la conservación de momentos emocionales, de acuerdo a la intensidad y al significado que se le dé, se crea un recuerdo emocional.

Por otro lado, cuando una emoción es predominante sobre las demás, esto puede entorpecer la toma de decisiones o percibir un punto de vista razonable. Por lo que es importante ser cuidadoso con la regulación emocional y sus consecuencias, ya que de ello depende la interpretación y el impacto emocional.

A todo ello, también se considera que también pueden considerarse emociones ambiguas como la sorpresa, la compasión y las emociones estéticas, donde el significado dependerá de la circunstancia (Bisquerra, 2009; Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009).

De acuerdo con Bisquerra (2009, 2016) las emociones positivas y negativas se pueden agrupar en grandes familias y cada uno de estos conjuntos comparten características similares, a continuación se presenta una clasificación psicopedagógica de las emociones (Véase la Tabla 1).

Tabla 1.1 Clasificación psicopedagógica de las emociones Adaptado de Bisquerra (2009, 2016)	
Emociones Negativas	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, etc.
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, etc
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Emociones Positivas	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
Felicidad	Bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha, placidez, etc.

Tabla 1.1 Clasificación psicopedagógica de las emociones

Adaptado de Bisquerra (2009, 2016)

Emociones Ambiguas	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
Emociones sociales	Vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
Emociones estéticas	Las emociones estéticas son las que se experimentan ante las obras de arte y ante la belleza.

Como se puede apreciar en la tabla anterior hay una gran variedad de emociones que éstas a su vez se relacionan con otras, en este punto cabría resaltar la importancia del vocabulario emocional y el poder diferenciarlas entre ellas para poder conocer mejor las emociones propias y la de los demás.

1.7 Educación Emocional

La Educación Emocional (EE) está centrada en optimizar el desarrollo humano, aumentar el bienestar personal y social, mediante un proceso educativo, continuo y permanente, favoreciendo una comunicación efectiva y afectiva. **La EE pretende que las personas tengan un mejor conocimiento de sus propias emociones al poder identificarlas y nombrarlas adecuadamente para poder autorregularlas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; identificar las emociones de los demás y tener una buena relación con los otros; así como optar por una actitud positiva ante la vida.**

Ahora bien, si hay inseguridad emocional se es más propenso a mostrarse agresivo y socialmente menos competentes en comparación con aquellas personas con seguridad emocional; si no se cuentan con tales competencias pueden presentarse conductas de riesgo que derivan de un desequilibrio emocional que llevan a poca tolerancia a la frustración, una incapacidad para regular la ira en situaciones de conflicto, y/o tendencia a actuar violentamente. También hay baja autoestima,

depresión, estrés, violencia, entre otros. Por lo que si hay inteligencia emocional, también habrá una mejor adaptación en el plano de las relaciones interpersonales.

Las emociones, al estar presentes a lo largo de la vida son una parte importante en la construcción de la personalidad y en la interacción social. Delors (1996) menciona que un malestar emocional va ligado a ciertas situaciones, por ejemplo, en casos de marginación o problemas sociales, podrían derivarse conductas como el mal humor, insatisfacción; ante un caso de ansiedad y depresión hay miedos excesivos y preocupación; mientras que circunstancias de agresividad o delincuencia hay relaciones con personas problemáticas y suelen haber mentiras y engaños. Estos hábitos mentales pesimistas predisponen a reaccionar negativamente ante dificultades de la vida.

De acuerdo con el Economista (2017) México es el segundo país más violento en toda América y tiene la peor evaluación de paz de los países de América Central y el Caribe, esto según el Índice de Paz Global (IPG) de 2015 del Instituto para la Economía y Paz (IEP). Nuestro país tiene un gran índice de conflictos relacionados con las drogas, delincuencia y homicidios. Del mismo modo, se estima que entre un 15 y 20% de los jóvenes en México padecen un trastorno afectivo como depresión o ansiedad, debido a factores estresantes como pobreza, violencia y acoso escolar. Los trastornos de ansiedad representan 14%, mientras que las enfermedades que tienen que ver con el estado de ánimo están presentes en 9.1% de la población (Toche, 2017; Valera, 2011).

La EE, por su parte busca minimizar este tipo de conductas negativas y maximizar las constructivas, para ello hay que tener en cuenta que *el aprendizaje emocional se inicia en los primeros momentos de la vida y prosigue a lo largo de toda la infancia y en la edad adulta*, y que uno de los núcleos más importantes para favorecerla es la familia, ya que esta *relación entre padres e hijos ocurre en un contexto emocional*, donde la reiteración de conductas o mensajes influyen significativamente en la personalidad de la persona y en las capacidades emocionales del infante, ya que se aprende cómo sentirse consigo mismo y cómo reaccionar ante los demás. Además, los padres son un modelo de cómo afrontar las emociones; por lo que Iniciar desde una edad temprana con dicha educación facilita el desarrollo de las habilidades emocionales

fundamentales y se verán mayor fortalecidas en la vida adulta. Por otro lado, la escuela forma parte de las bases de la EE, ya que en este espacio hay interacción continua entre compañeros y profesores.

No obstante, nuestra cultura es otro factor importante que influye en la expresión emocional y constantemente al hacerlo con las emociones negativa como tristeza, miedo o incertidumbre, son vistos como sinónimos de debilidad, o muchas veces se reprimen o se niegan, sobre todo en el caso de los hombres. En ello, cabe decir, que se habla de una marcada diferencia en las necesidades emocionales y su expresión entre hombres y mujeres. En general, la parte cultural es otro indicador de la necesidad de educar las emociones.

Es por ello que la EE tiene y debe trabajarse en y con otras áreas sociales. Es importante destacar que para poner en marcha una EE tiene que partirse de una convicción por parte de aquellas personas que pretenden poner en práctica dicha educación, ya sea desde casa, en la escuela o en cualquier otro contexto. En realidad, *educar las emociones requiere una insistencia a lo largo de toda la vida* para conocerlas, saber hacer, saber ser, saber estar y saber convivir. Esto mediante el desarrollo de competencias emocionales, éstas son fundamentales para el desarrollo integral de la personalidad y del desarrollo cognitivo pues favorece las relaciones sociales e interpersonales, facilita la resolución positiva de conflictos y la toma de decisiones; optimiza la salud física y mental. También es una herramienta en la prevención de conductas de riesgo. Debido a todo el panorama que abarca, estas competencias son las más difíciles de adquirir porque además tienen presente los derechos, los principios éticos y los valores humanos.

¿Ahora bien cómo educar las emociones? En general, los contenidos de la EE van encaminados a tener presente un marco conceptual de las emociones que describan lo que es una emoción y sus tipos, si éstas son negativas o positivas, lo que es un sentimiento, los estados de ánimo. Es importante conocer las características de las emociones, es decir, qué las provocan, cómo afrontarlas y autorregularlas; para esto hay que tener en cuenta las emociones principales como el miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, entre otras. Se busca desarrollar una buena autoestima, donde la persona tenga expectativas positivas y realistas de sí

mismo, así como una actitud positiva ante la vida, de tal modo que haya un mayor bienestar subjetivo y social.

Sin embargo, los contenidos dependerán de la población, el contexto, la dinámica y de los objetivos que se pretendan lograr como conseguir que las personas puedan tener una comunicación efectiva y afectiva; dotar a las personas con estrategias para la resolución de conflictos y toma de decisiones. El campo de las emociones es un campo tan rico y amplio que puede aplicarse en distintos contextos teniendo resultados importantes es cada área de desarrollo (Delors, 1996; Bisquerra, 2000; Bisquerra, 2005; Bisquerra y Pérez, 2012; Fragoso, 2015; Hernández, 2005; López, 2005).

1.7.1 Modelo de Bisquerra

Desde que se propuso el modelo de Inteligencia Emocional (IE) se han seguido desarrollando investigaciones al respecto y estas ha ido aumentando cada año, uno de los mayores exponentes en Educación Emocional (EE) es Rafael Bisquerra quien tiene un modelo propio de competencias emocionales, las que considera competencias básicas para la vida. Dentro de su marco de referencia incluye a Goleman, Mayer y Salovey como modelos importantes para el desarrollo de su propio modelo.

Bisquerra (2005) establece que educar las emociones es preparar para la vida atendiendo las necesidades sociales y optimizando el desarrollo humano, definiendo que la EE es:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p. 243)

Así pues, la EE tiene como objetivo desarrollar competencias emocionales como un elemento esencial del desarrollo integral de las personas dirigido a un bienestar

personal y social. A continuación se describirán las competencias emocionales que competen al modelo planteado por Bisquerra.

1.7.2 Competencias Emocionales según el modelo de Bisquerra

Hay que tener en cuenta que aunque las competencias emocionales y el bienestar es subjetivo, se busca que la persona tenga un desarrollo pleno, sano y equilibrado. Ahora bien, el concepto de competencia tiene distintas categorías de acuerdo al contexto en donde se desarrolle como en el ámbito profesional, técnico o emocional; sin embargo, este concepto ha ido evolucionando de un modo más integral, trascendiendo de una dimensión funcionalista que considera aprender a pensar, aprender a vivir, a ser, involucra comportamientos, habilidades, conocer, hacer y reflexionar en distintas situaciones. Entonces, la competencia comprende el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias, y la capacidad para emplearlas adecuadamente. Implica además conocimientos (saberes), habilidades (saber-hacer), actitudes y conductas (saber estar y saber ser), de modo integral (Bisquerra y Pérez, 2007).

En este caso Bisquerra (2009) considera las competencias en un marco emocional y las entiende como un subconjunto de las competencias personales, de un desarrollo socio-personal que incluye a su vez competencias personales e interpersonales; describe que “las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146) que tienen el objetivo de promover el bienestar personal y social; que a su vez retoma los distintos contextos de salud, educación y el ámbito profesional. Estas competencias emocionales se componen de cinco bloques, los cuales se describen a continuación:



Figura 1.3 Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales

Adaptado de Bisquerra (2009)

1. **Conciencia emocional.** Es aquella capacidad de tomar conciencia de las propias emociones, a través de la autoobservación, es decir poder percibir las, identificarlas con precisión y poder nombrarlas teniendo en cuenta que se pueden experimentar diversas emociones y que inclusive puede haber una incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos. Para poder nombrar las emociones es importante tener un vocabulario emocional amplio, considerando también el lenguaje no verbal.

La conciencia emocional a su vez implica tener presente las emociones de los demás, observando su comportamiento, poder identificarlas con precisión ya sea sí lo manifiesta de modo verbal o corporal, mostrando empatía sobre el estado emocional de las personas con las que nos relacionamos.

Ya sea con nuestras propias emociones y con la de los demás, en ambos casos hay que diferenciar entre pensamientos, acciones y emociones; poder comprender sus causas y consecuencias, así como evaluar la intensidad éstas. Del mismo modo, es importante considerar el contexto cultural en donde nos encontremos, ya que éste guiará el significado que se le atribuya y la expresión emocional.

De igual modo, implica la capacidad para percibir el clima emocional en donde se está interactuando.

Microcompetencias:

- a) Tomar conciencia de las propias emociones propias
- b) Nombrar a las emociones
- c) Comprender las emociones de los otros
- d) Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento

2. Regulación emocional. Se pretende que las emociones se empleen de forma apropiada tomando conciencia de lo que sentimos, de lo que pensamos y de nuestro comportamiento de manera conjunta, ya que lo que sentimos influyen en el comportamiento y éstos en la emoción pero a su vez, estos inciden en la cognición, es decir, lo que pensamos y razonamos acerca de nuestro estado emocional, y para ello hay que comenzar comprendiéndolo.

Es importante generar estrategias de afrontamiento que nos ayuden a regular la impulsividad, la ira, la tolerancia a la frustración para poder evitar conductas de riesgo y prevenir estados emocionales negativos que nos ayuden autorregular la intensidad y duración de las emociones, como la empatía, el diálogo interno, la relajación, la meditación; la asertividad, la reestructuración cognitiva, entre otros.

Esto a su vez nos lleva a la capacidad de autogenerar emociones positivas, lo que implica experimentar de forma voluntaria y consciente emociones efectivas como la alegría o el amor; de tal modo que nos lleve a una buena calidad de vida.

Cabe decir que la regulación emocional no significa reprimir las emociones o exagerarlas.

Microcompetencias:

- a) Expresarse emocionalmente de manera apropiada
- b) Regular emociones y sentimientos
- c) Habilidades de afrontamiento

d) **Comprensión para autogenerar emociones positivas**

3. **Autonomía emocional.** Es justamente las competencias para la autogestión emocional, como la autoestima, es decir, tener una percepción positiva de uno mismo y tener una buena relación consigo mismo; tener autoeficacia emocional, el poder sentirse y percibirse como se desea, aceptándose como persona y a sus emociones; trabajar sobre el equilibrio emocional. Tener una actitud positiva ante la vida, el ser optimista y afrontar las cosas diarias, así como los retos que se presenten, siendo justo, comprensivo y caritativo; y tener la capacidad para automotivarse en diferentes contextos como la escuela o el trabajo.

Tener responsabilidad de nuestro comportamiento, buscando seguridad, salud y una conducta ética, ser responsable de nuestras decisiones. Hay que tener la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, culturales y el comportamiento de los demás para llevar una buena relación con éstos.

También consiste en buscar y emplear recursos, es decir, la resiliencia.

Microcompetencias:

- a) Autoestima
- b) Motivación
- c) Autoeficiencia emocional
- d) Responsabilidad
- e) Actitud positiva
- f) Análisis crítico de normas
- g) Resiliencia

4. **Competencia social.** Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, empleando habilidades sociales básicas como la comunicación afectiva, el respeto y la asertividad. Las habilidades básicas hablan sobre “las palabras mágicas” como saludar, despedirse, pedir un favor y dar las gracias.

Es preciso tener respeto hacía las demás personas, lo que implica aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, y sus derechos. Aquí sobresale la

gestión de situaciones emocionales, cuya habilidad consiste en regular las emociones en los demás.

Mientras que la comunicación receptiva es aquella capacidad que nos hace convivir con los demás atendiendo el lenguaje verbal y corporal con precisión. En cambio, la comunicación expresiva es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones con una expresión clara y precisa de los pensamientos y sentimientos. Por otro lado, en las emociones compartidas, la inmediatez o sinceridad de la expresión emocional, la reciprocidad o la correspondencia, dependerán de cómo se define una relación.

En el comportamiento pro-social y cooperación, hay que esperar turnos para poder compartir una opinión, actuando de manera respetuosa y amable, y compartiendo en situaciones diádicas y de grupo. En cuanto a la asertividad, se busca poder expresar con seguridad opiniones, derechos y sentimientos sin llegar a la agresividad o a la pasividad.

En cuanto a prevención y solución de conflictos, es importante identificar, anticipar, afrontar problemas interpersonales y conflictos sociales, contar con la capacidad para identificar alternativas de solución, riesgos, pros y contras; actuando de manera informada, positiva.

Microcompetencias:

- a) Dominar las habilidades sociales básicas
- b) Respetar a los demás
- c) Practicar la comunicación asertiva
- d) Practicar la comunicación asertiva
- e) Compartir emociones
- f) Comportamiento prosocial y cooperación
- g) Asertividad
- h) Prevención y solución de conflictos
- i) Capacidad para gestionar situaciones emocionales

5. Competencias para la vida y el bienestar. Contempla comprender comportamientos pertinentes y la responsabilidad para la solución de problemas en diferentes contextos sociales; para lo cual hay que establecer objetivos adaptativos, es decir, que éstos sean positivos y realistas. De este modo, para poder tomar una decisión adecuada se requiere responsabilidad y ética; búsqueda de ayuda y recursos, identificando el apoyo y asistencia que se tiene al alcance y saber acceder a ellos cuando se requiera.

Esta competencia emocional entiende que una ciudadanía activa, responsable, crítica y comprometida es importante para cualquier ciudadano y parte de la responsabilidad social es reconocer los propios derechos y deberes, poder exigirlos y respetarlos a través de un sentido de pertenencia y participación. El bienestar emocional es gozar y disfrutar del propio bienestar y poder transmitirlo a los demás, así como participar en el bienestar comunitario. Finalmente, retoma la capacidad de fluir, una capacidad de potencializar las experiencias en cualquier ámbito en el que nos desarrollemos.

Microcompetencias:

- a) Fijar objetivos adaptativos
- b) Tomar decisiones
- c) Buscar ayuda y recursos
- d) Ciudadanía activa
- e) Bienestar emocional
- f) Fluir

A continuación se presenta una tabla resumiendo las Competencias Emocionales con las microcompetencias correspondientes a cada una.

Tabla 1.2 Modelo Competencias Emocionales

Adaptado de Bisquerra (2009)

Competencias Emocionales	Microcompetencias
Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none">• Tomar conciencia de las propias emociones propias• Nombrar a las emociones• Comprender las emociones de los otros• Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none">• Expresarse emocionalmente de manera apropiada• Regular emociones y sentimientos• Habilidades de afrontamiento• Comprensión para autogenerar emociones positivas
Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none">• Autoestima• Motivación• Autoeficiencia emocional• Responsabilidad• Actitud positiva• Análisis crítico de normas• Resiliencia
Competencia social	<ul style="list-style-type: none">• Dominar las habilidades sociales básicas• Respetar a los demás• Practicar la comunicación asertiva• Practicar la comunicación asertiva• Compartir emociones

Tabla 1.2 Modelo Competencias Emocionales

Adaptado de Bisquerra (2009)

Competencias Emocionales	Microcompetencias
	<ul style="list-style-type: none">• Comportamiento prosocial y cooperación• Asertividad• Prevención y solución de conflictos• Capacidad para gestionar situaciones emocionales
Competencias para la vida y el bienestar	<ul style="list-style-type: none">• Fijar objetivos adaptativos• Tomar decisiones• Buscar ayuda y recursos• Ciudadanía activa• Bienestar emocional• Fluir

Capítulo 2. Atención a la Diversidad:

Una mirada hacia la Inclusión Educativa y la Educación Emocional

2.1 Educación Inclusiva: Enfoques Previos

A nuestro alrededor nos encontramos con personas con distintas formas de ser y de pensar, con múltiples rasgos físicos y culturales, un sinnúmero de combinaciones; a esta variedad de condiciones físicas, capacidades cognitivas, identidades culturales, género, edad, estatus socioeconómico, estilos de aprendizaje y sus dificultades, entre otras pluralidades, es a lo que se llama diversidad. Éste es un término amplio y ha tenido distintas inclinaciones a través del tiempo, hasta la fecha se considera algo normal y necesario que existan estas diferencias como parte de ser humanos.

La diversidad puede verse como un aspecto positivo que enriquece, una oportunidad para la igualdad, la tolerancia y la equidad; no obstante considerando el lado opuesto es un elemento que separa, que marca, que etiqueta y que inclusive algunos consideran como una “moda”. La diversidad al ser un hecho social puede verse como un cuadro de tensión, de prejuicios y discriminación, o puede verse como una fuente de creatividad e innovación lo que puede permitir el crecimiento y desarrollo; cada visión tiene consecuencias opuestas, como la creación de políticas que favorecerán o entorpecerán la participación de las personas y su empoderamiento.

Además hay que tener presente que al hablar de diversidad también se refiere a la diversidad de pensamientos e ideas concentrándose una variedad de opiniones al respecto y es por eso que puede considerarse “ventajas y desventajas” al utilizar este término y es a partir de ello cuando se dice que hay reconocimiento y aceptación, rechazo y segregación, igualdad o desigualdad, discriminación o integración, inclusión o exclusión en todos los contextos sociales, económicos, culturales y educativos.

Ahora bien, la escuela es uno de los primeros acercamientos regulares con la diversidad, un lugar de reproducción social donde se llevan a cabo relaciones y que por lo mismo es un medio para reconocer la riqueza de la diversidad cultural y tener distintos acercamientos y experiencias con el lenguaje, aprendizajes, conocimientos,

habilidades y destrezas, por lo que debería ser un espacio para que los alumnos convivan libremente con valores como la democracia, la participación y la solidaridad. Posteriormente en la adolescencia y en la edad adulta dicho contacto influye considerablemente en su estilo de vida.

Por desgracia muchas veces los pensamientos y conductas de cada alumno difieren entre ellos y ocasiona ciertos conflictos y el relacionarse con los demás puede resultar una tarea compleja e incluso amenazante si no se sabe cómo ponerlo en marcha, por lo que debe procurarse trabajar en un marco de igualdad y de confianza, que a su vez esto sirva como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento.

Entonces, al tomar estas diferencias como un aspecto positivo y una parte esencial del ser humano y como un recordatorio de que las necesidades individuales son diferentes, tales como las aptitudes, motivaciones, estrategias de aprendizaje, rasgos de personalidad y cognición, se puede considerar que cada alumno requiere una atención específica y el sistema educativo debe responder a la diversidad sin barreras de ningún tipo, brindando una respuesta inclusiva, un marco de cooperación, igualdad y equidad de oportunidades, de participación y avance, así como la oportunidad de tener un desarrollo pleno personal y social. Se debe ofrecer respeto por las diferencias, una enseñanza adaptada a las necesidades de cada alumno favoreciendo el aprendizaje, es decir, una educación para todos (Guerrero, 2012; Lumby y Coleman, 2007, en Ramos 2012; Luque y Delgado, 2002; Moreno, 2006; Ramos, 202; UNESCO, 2005).

De este modo, resulta importante hablar de diversidad para poder hablar de inclusión; de acuerdo con Delors (1996) para que aprendamos a vivir en contextos de igualdad, semejanzas y para que podamos aprender de las diferencias hay que considerar la mediación intercultural como un medio de integración social para favorecer la igualdad y crear espacios de convivencia. Es importante aprender a convivir con distintas personas independientemente de cualquier característica, por lo que se necesita una acción interactiva y productiva donde haya contacto e intercambio de opiniones.

El objetivo de la inclusión es ofrecer respuestas oportunas a las necesidades de aprendizaje en ámbitos formales e informales. La Educación Inclusiva (EI) busca transformar el sistema educativo y los entornos de aprendizaje basándose en la

diversidad de las personas, concibiéndose como una oportunidad para enriquecer la forma de aprender y enseñar. Se pretende reducir la exclusión y la discriminación, haciendo necesario el cambio de la visión de la diversidad reconociéndola y valorizándolo como una realidad, un derecho, una aspiración y un valor humano (Echeita, 2013; Echeita y Ainscow, 2011).

Molina (2014) por su parte, dice que para hablar de atención a la diversidad en el aula y de inclusión hay que priorizar la equidad, esto a su vez nos llevará a una escuela sensible y de calidad. El principio de equidad expone la justicia y la carga ética, de acuerdo con los informes de PISA (en Bisquerra, 2011) los sistemas con más éxito académico son los que implementan la equidad, como es el caso de Finlandia, en este país su sistema de educación cada alumno sigue un proceso de aprendizaje adecuado a su propio ritmo de desarrollo. Entonces, debemos entender y atender la diversidad, la equidad y la igualdad en conjunto pues esta relación es un proceso focalizado que identifica y que responde a las diferencias mediante la participación y no sólo en las aulas, sino en todas las actividades de la vida diaria.

Ahora bien, el concepto de inclusión ha pasado por un camino de cambios de conceptos, así como el enfoque de la educación de las personas con discapacidad. En primera instancia está presente el modelo de prescindencia que se enfatiza en las épocas de la antigüedad y el Medioevo donde predominaba la exclusión, ya que estas personas eran consideradas como un castigo, personas que no valían la pena y que además eran una carga y que por lo tanto no tenían qué aportar a la sociedad. Posteriormente en la primera mitad del siglo XX surge el modelo médico o de rehabilitación. Ya en la década de los sesenta se prestó atención también a la parte social y cómo es que ésta influye en la inclusión o exclusión de la persona, desarrollando entonces el modelo social; que toma en cuenta un enfoque integrador y posteriormente se habla de inclusión basada en la diversidad.

En cuanto al modelo médico o de rehabilitación, éste atiende a la persona con el fin de que pueda incorporarse a la sociedad pero atendiendo desde un marco de parámetros de normalidad, centrándose en que el problema radica en la persona por una enfermedad, accidente o por cierta condición de salud.

Por su parte, el *modelo social* cambia la idea central de la discapacidad, llevándolo al terreno de lo social, tomando en cuenta que la discapacidad son las restricciones o desventajas encontradas en la sociedad al no considerar, no facilitar o bien, limitar la participación de las personas en la sociedad. Estableciendo entonces que las personas son valiosas y que son capaces de aportar tanto como aquellas que no tienen alguna discapacidad, que por ende pueden participar en actividades económicas, políticas, sociales y culturales.

En este camino, es pertinente mencionar que en Francia en 1829 se abre una escuela que brinda atención a personas que presentaban alguna deficiencia. En este mismo lapso se desarrolló el lenguaje de señas en Alemania por Samuel Heinecke, también se creó el sistema Braille; mostrando así que estas personas eran competentes intelectualmente. Por otro lado, tras la primera Guerra Mundial, los soldados que sufrieron heridas y daños físicos comenzaron a recibir tratamiento cambiando en parte la idea anterior sobre discapacidad y su papel en la sociedad. De este modo, se considera a la persona y las causas de su discapacidad y el rol que tiene en la sociedad, se ve como una persona que puede aportar, empezándose a reconocer su valor como persona, cambiando la concepción y el tratamiento de aquellas personas con ciertas imitaciones.

Pese a ello, este periodo también se ve influenciado por las pruebas psicométricas que establecieron grados de capacidad mental, esta clasificación de características y dificultades de aprendizaje llegó a categorizar a los alumnos que necesitan una Educación Especial (EE). La EE se considera algo positivo ya que se designaron profesionales preparados, programas especiales, materiales concretos, así como un propio centro; lo que llevó a reconocer a las personas con discapacidad y su derecho a la educación. No obstante, las críticas abundan en que se considera las instituciones afines como un espacio que recibe a los alumnos que otras escuelas rechazan.

No obstante, uno de los aspectos que pareció trascendental fue el Informe Warnock en 1978, que propuso aceptar las características de todos con necesidades y derechos a través de potencializar sus competencias, promoviendo así el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), el cual toma en cuenta aquellas dificultades

de aprendizaje, lenguaje, lectura, trastornos de comportamiento, inadaptación social, minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales, entre otros; que trabaja en atender las características peculiares de cada persona pero centrándose en las capacidades más que atender las limitaciones, enfatizando en el contexto, los servicios y apoyos pertinentes dando una respuesta educativa específica en un contexto de normalización. Otro de los principios es no etiquetar ni categorizar a las personas con discapacidad. Cabe mencionar que las NEE se distinguen del término discapacidad porque hace referencia a las dificultades que el alumno presenta en el acceso a la educación (currículo, instalaciones educativas, etc.).

Es importante destacar que hasta este punto ya se habían logrado avances en la mirada de la discapacidad, de pasar de un modelo de EE segregada a un sistema educativo donde consideraba dos vertientes, es decir, un modelo educativo que abraza la oportunidad de que los alumnos puedan tomar clases desde el currículo ordinario, y por otro lado, un brindar un centro específico para que en casos severos puedan ser atendidos considerando también en la mayor medida de lo posible dicho currículo.

De este modo, las NEE se basa en las demandas de la persona, y la inclusión admite un marco de referencia y pertenencia considerando a la persona y la situación, el cual está basado sobre la diversidad social, lo que compete sus necesidades, diferencias e individualidades.

En este viaje a través del tiempo, puede notarse que la educación de las personas con discapacidad ha evolucionado, se ha seguido un camino de exclusión, integración hacia la inclusión basada en la diversidad. Un hecho importante fue la publicación de OMS en el 2001, la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, el cual refleja un cambio en el concepto de discapacidad que había planteado en 1980; en esta nueva versión discurre que la sociedad puede crear barreras que dificultan la participación de aquellas personas que tienen una discapacidad. Lo cual no sólo se fija en la persona, sino también en la interacción de su contexto, poniendo énfasis en este último.

Como ya se mencionó, antes de aquella reconceptualización en el contexto escolar, se prestaba atención a las características del alumno para que éste pudiera adaptarse a las exigencias escolares, intervenciones en donde predominaban las

etiquetas que resultaban deficientes y discriminatorias. Después se pasó a considerar la integración como las oportunidades y recursos sobre la deficiencia y las limitaciones, pero aún apegado al modelo rehabilitador ya que se sigue centrando en las características de un grupo, más que en las necesidades de cada persona. El paso de este modelo a uno inclusivo fue considerar programas en apoyos generalizados.

Así pues, el cambio de la mirada de la discapacidad modificó la visión de la educación, que pasó primero por la educación especial asistencial a una práctica de integración hasta llegar a la inclusión, quien responde a las necesidades individuales de cada alumno (Muntaner, 2010; Velarde, 2011; Parra, 2009; Pinto, s./f.).

Contrario a la integración, la EI no se estanca pues se busca que todos los alumnos independientemente de sus condiciones personales aprendan juntos sin segregaciones y que la enseñanza se adapte a las necesidades de cada uno, ya que todos tienen necesidades educativas propias y específicas.

Así pues, teniendo en cuenta que la educación es un derecho de todos, no se debería de negar el acceso a nadie y tampoco se debería brindar educación en una escuela segregada. Una escuela inclusiva está obligada a dar respuesta a la diversidad y no son los alumnos quienes deben adaptarse al sistema integrándose a él; éste es un principio que hace falta seguir trabajando en el sistema escolar y su respuesta va ligada con las metas de la educación intercultural. Es hasta el último tercio del siglo pasado cuando se hace énfasis en el trabajo referente a la diversidad dirigiéndose a la Inclusión y al campo escolar como Educación Inclusiva (EI), a través distintas aportaciones, así como conferencias encabezadas por organismos internacionales como la UNESCO.

Sin embargo, para llegar a abordar el tema de inclusión dentro del ámbito educativo se tuvo que pasar por un largo proceso y que quizá “la inclusión se subió tarde al tren de la educación y de la sociedad”, es decir, la concepción positiva de las personas con discapacidad ha recorrido un camino paulatino, así como el panorama que se tiene con respecto a la diversidad, la cual va más allá de discapacidades, sino de características individuales. Luque (2009) menciona que dentro de un contexto de inclusión no debieran existir preguntas como “¿cómo se desarrolla una persona con discapacidad, respecto a otras sin ella?” ya que debería verse como cualquier otra persona sin etiquetas ni prejuicios, sin embargo asegura que son preguntas necesarias

para lograr el objetivo de la inclusión y asegura además que hay que seguir trabajando para fortalecer una educación y una sociedad inclusiva.

Tabla 2.1 De la segregación a la inclusión

Adaptado de Vallejo (s/f)

	Hasta los años 70-80	Años 80-90	A partir de los 90
Modelo	Segregación	Integración	Inclusión
Término utilizado	Educación Especial	Necesidades Educativas Especiales (NEE)	Atención a la diversidad
Supuestos básicos	Homogeneidad del alumnado	Alguien no encaja bien, por lo tanto, hay que integrarlo	Hay que modificar el sistema para hacer frente a la educación de todo el alumnado
	Los alumno(a)s de educación especial se atienden en un centro de educación especial.	Los alumnos con NEE necesitan ser integrados en el sistema ordinario	El centro educativo debe estar preparado para tender la diversidad de todos
Características de la respuesta educativa	La escuela no está estructurada para hacer frente a las necesidades de todos los alumnos		Se trata de acomodar la institución a la realidad: todos los alumnos son diferentes, en igualdad de derechos
	Los alumnos con dificultades no cuentan para el sistema general, al no ajustarse al modelo	Se introducen recursos, modificaciones (apoyos, adaptaciones), pero la estructura sigue prácticamente igual	Se centra en las necesidades de cada miembro de la escuela
	Establece categorías	Se tiene en cuenta a los alumnos con dificultades, pero a partir de su consideración como grupo identificable	El problema no es cómo integrar a los alumnos, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad que fomente el éxito de todos los miembros de la escuela
	Los que no se ajustan son segregados al sistema en general	El problema es ¿cómo integrar a algunos alumnos?	Se basa en interdependencia, la responsabilidad y el respeto

Continuando, como parte del recorrido histórico de la EI hay que mencionar algunas de las declaraciones y convenciones a fines, que tienen el objetivo de contribuir y fortalecer la mejora y a la calidad de la educación teniendo en cuenta la diversidad y la participación de todos (Luque y Delgado, 2002; Luque, 2009; Molina, 2014; Velarde, 2011):

- Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia, 1990)

La EI está marcada por dos grandes momentos, correspondientes a dos conferencias importantes, una es la Declaración Mundial sobre Educación para Todos llevada a cabo en Tailandia en 1990 y la otra es la Declaración de Salamanca en 1994. Uno de los puntos de partida para dichos establecimientos fue la carencia de conductas y normas de inclusión en toda la educación del mundo.

En la primera declaración se reunieron delegados de 155 estados en el cual se hace un compromiso que garantiza las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas en todos los países, estableciendo que todas las personas tendrán las condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas satisfaciendo sus necesidades básicas de aprendizaje.

Se habla de una educación para todos sin importar la edad o el género, aceptando la escolarización en otras modalidades cubriendo los mismos niveles de aprendizaje, así como la promoción de todas las ayudas posibles hacía el apoyo físico y afectivo. Conjeturando una educación integradora e inclusiva a través del apoyo de recursos necesarios, brindando atención a aquellas personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

La UNESCO (1994) en este mismo año retoma la importancia de que las instituciones educativas atiendan a todas las personas realizando las diferencias, respaldando el aprendizaje y respondiendo a las necesidades específicas, de tal modo que el sistema educativo diseñe e implementen estrategias considerando la diversidad de características y necesidades.

- Declaración de Salamanca (1994)

En la Declaración de Salamanca participaron más de 3000 representantes y 92 gobiernos. Considera la atención a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con una política, una práctica para ésta y un marco de acción; se basan en el principio de la integración y en la necesidad de actuar para conseguir “una escuela para todos”, enfatizando en aquellos grupos considerados como más vulnerables y los más necesitados. Se propone brindar escuelas que atiendan de manera positiva a todas las personas, las diferencias y a las necesidades de cada uno.

Se declara que las prestaciones educativas especiales incumbe a todos los países del norte y del sur y que debe de trabajarse en conjunto hacía una estrategia global de la educación, políticas sociales y económicas.

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Santiago, 2008)

Esta convención fue aprobada el 13 de diciembre de 2006 en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007, 82 firmas fueron por la convención y 44 del protocolo facultativo, entrando en vigor en 2008. Concibe ampliamente los derechos humanos sobre el desarrollo social y abre a la firma de las organizaciones regionales de integración.

Destaca la importancia de un cambio de paradigma y de un enfoque sobre la discapacidad mediante la protección y garantía de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad; toma en cuenta sus necesidades y adaptaciones necesarias a aquellos aspectos vulnerables para que puedan ejercer de manera efectiva sus derechos, tales como la prevención de la discriminación fomentando la inclusión social, el respeto, la plena participación en todos los contextos sociales; destaca que debe priorizarse la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la libertad y la seguridad; los derechos a la vida independiente como la educación, la salud y rehabilitación, incumbiendo a su vez, la protección contra la violencia y el abuso.

Sin embargo, reafirma que existen barreras sociales que entorpecen el ejercicio de tales derechos y para poder hablar de inclusión es importante hacer esta modificación de reglas, actitudes y hasta de infraestructura.

Estos momentos fueron un gran pilar en la contribución en el cambio de paradigmas sobre la inclusión, comprendiéndola ahora como un derecho de y para todos. En donde en las instituciones educativas, los alumnos aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, brindando la atención necesaria ante cualquier condición física, intelectual, social, emocional, lingüística u otras.

2.2 Cultura Inclusiva: Educación para todos

Hablando de Educación Inclusiva (EI) parece que sólo hay dos caminos a elegir, una que incluye o una que segrega, pareciendo complicado establecer un punto medio. Booth y Ainscow (2000) matizan tres dimensiones que tienen que estar presentes cuando se habla de inclusión, entre las cuales destacan la creación de una cultura inclusiva y para ello es preciso hablar de un ámbito donde todos los miembros de la comunidad escolar sientan y compartan valores, seguridad, que resulte acogedor, y donde los alumnos puedan potencializar al máximo sus capacidades. Este sentimiento de pertenencia o rechazo es lo que influirá considerablemente en el quehacer diario y en la toma de decisiones ante las políticas educativas. Esto nos lleva al siguiente punto señalado por estos autores y es justamente las políticas inclusivas, ya que de ellas parten y se retroalimenta el proceso de inclusión hacia la mejora del aprendizaje y su participación de los alumnos; manteniendo que los apoyos son aquellas actividades que favorecen la atención de todos sus alumnos.

De este modo, el desarrollo de prácticas inclusivas es lo que reflejará una cultura inclusiva y del mismo modo se verán reflejadas en sus políticas. Así pues, dichas prácticas deben ser actividades dentro del aula y extracurriculares que motiven a sus alumnos favoreciendo el contexto escolar.

Una cultura inclusiva entonces, se permea en los principios y valores sobre las que se basan las decisiones y acciones de una comunidad educativa de calidad, segura, acogedora, colaboradora y significativa para los alumnos, por medio de la elaboración y desarrollo de políticas inclusivas (Solla, 2013).

Ante una respuesta breve sobre porqué hablar de inclusión, de acuerdo con Echeita y Sandoval (2002), ésta es una herramienta para hacer frente a la exclusión social y que puede cambiar la orientación hacia una sociedad cohesionada; en donde la educación pueda caracterizarse por incluir métodos y herramientas en pro de la prevención de la desigualdad y favorecer la tolerancia hacia la diversidad. Por lo que la educación es en sí un factor de cohesión social y aunque necesita de la colaboración de otras disciplinas y campos de intervención, es claro que es necesaria.

Así pues, una educación con inclusión contempla recurrir a distintos modos de enseñanza en distintos contextos, considerando la variedad de características de los alumnos y los distintos modos de aprendizaje, materiales y espacios. Se ocupa además de fomentar un contexto donde predominen los valores con toda la comunidad escolar, tales como la solidaridad, el respeto, la convivencia, el compromiso, la participación, de tal modo que estos vínculos puedan fortalecerse; pero también hay que pensar que se debe ir más allá de estos valores, pues la EI también va ligada a la ética, a la justicia social, a la democracia y a la equidad.

Ahora bien, la EI constituye cuatro puntos importantes que interactúan entre ellos, tales como son los conceptos, la política de educación, la estructura y sistema educativo, y las prácticas educativas. El reto de la EI es responder a estos puntos con equidad y justicia, destacando en los procesos de aprendizaje y para ello es importante la indagación y la reflexión durante todo el proceso (Echeita y Ainscow, 2011; Zerbikas Fundazioa, 2010).

Es por eso que hay que insistir cuando se habla de que la EI no se hace exclusivo de las personas con discapacidad ya que no se limita a trastornos o déficits. De acuerdo con la UNESCO (2005, en Echeita y Ainscow, 2011) la inclusión es un término más amplio, es un proceso de educación para todos que se basa en la diversidad acogiendo a todas las personas; sin embargo, debido a que una de las tareas más importantes de la inclusión es potencializar las competencias individuales y

trabajar sobre el bienestar de las personas, presta mayor atención a grupos como a niños en situación de calle, minorías étnicas y/o religiosas, personas con discapacidad, personas superdotadas, aquellas que se encuentran bajo protección social, personas enfermas; o cualquier otro grupo considerado como vulnerable; cabe destacar que la atención que se presta a estos grupos es bajo un marco de igualdad y equidad. No obstante es importante trabajar para que más allá de hablar de grupos en los que enfatiza la inclusión, abarque una política con convicción, capacidad y compromiso para que nadie quede fuera.

Entonces, la inclusión es un proceso que aborda y responde a las necesidades de todas las personas con o sin dificultades escolares o de cualquier otro tipo, trabajando en las aulas ordinarias mediante el desarrollo de estrategias que posibilitan una mayor participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias, pero sobre todo una igualdad de oportunidades auténticas.

Ante ello, la aceptación y la valoración de la diversidad en la educación es un elemento enriquecedor y esencial que deben envolver las instituciones educativas de todos los niveles como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que favorece el desarrollo humano y que es parte del proceso de inclusión.

Parte del avance que se espera involucra cambios y adaptaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias partiendo de una visión común, dar respuesta a todos, considerando que todos aprendemos de manera distinta y se busca lograr resultados similares. Sin embargo, aunque existen distintas propuestas para para la inclusión y el trabajo colaborativo, la inclusión total no siempre se logra, debido justamente a la diversidad de características.

Para poder hablar de una cultura inclusiva es importante tener presente que se desatan desafíos y el quehacer es atender estas demandas y aprovechar las oportunidad que la misma diversidad genera y favorecer distintas experiencias de aprendizaje; a pesar de estas barreras, se debe ser proactivo e identificar recursos disponibles para superar tales obstáculos. Hay que tener presente que la escuela es una para todos y para que una institución pueda considerarse como tal tiene que haber una transformación de las instituciones, que considere las características y las potencialidades de cada alumno, por lo que se deban hacer cambios en el currículo de

acuerdo a las necesidades e intereses que atiendan a toda la comunidad escolar; asimismo debe haber un cambio en la construcción filosófica, de actitudes, valores y creencias.

Las escuelas pueden cambiar las actitudes frente a las diferencias y formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora, que haga frente a la desigualdad, a la multiculturalidad y que reconozca la diversidad en todas sus expresiones, haciendo explícito en ello los derechos humanos universales. En la Declaración universal de los Derechos Humanos (DUDH) expone que se tiene que trabajar por el desarrollo pleno de la personalidad humana y el fortalecimiento de los demás derechos humanos (Fernández, 2011; Parra, 2011).

Tener una mirada que nos lleve a pensar juntos como sociedad y como comunidad escolar, por su parte, la UNESCO (2005) recalca la reorientación de los servicios especiales y del conocimiento del experto para que con estas herramientas se pueda brindar un servicio educativo que atienda la diversidad de necesidades que a su vez, mejore la calidad.

Por otro lado, como parte de los desafíos de la IE son los pocos recursos financieros con los que cuentan los países para poner en marcha estrategias de acción; aquí hablamos de la situación en el nivel político nacional sobre la EI, en las implicaciones institucionales, desde los ajustes al plan de estudios hasta la capacitación y formación de docentes. Una tarea que el gobierno de cada país debe acatar mediante el suministro de medios de comunicación pertinentes que respondan a las necesidades individuales de todos los alumnos, acogiendo a todos en las comunidades y en la escuela reconsiderando la organización del currículo escolar y su impartición.

Ello supone contemplar acciones pedagógicas que transfiguren e innoven en las instituciones educativas, que influya hasta en el cambio de la infraestructura; un proceso de cambio educativo y social que requiere planificación y evaluaciones continuas. Este es un camino que tiene trabas y dificultades ante las iniciativas y prácticas educativas que apoyan este proceso; además hay poca difusión de los logros, de la socialización y de la documentación de ciertas estrategias planteadas por diferentes organismos.

Otro punto importante es avanzar sobre una educación en y para la diversidad humana y por ello las instituciones escolares deben mostrarse sensibles a los cambios sociopolíticos, esto conlleva a plantear que por ende habrá cambios en las exigencias de nuevas competencias y habilidades hacia una continua evolución y la atención a estas demandas deben corresponder al nivel de “exigencia” de la sociedad. Sin embargo, esta demanda se convierte a su vez en un desafío, ya que al mismo tiempo el desarrollo se va volviendo más exigente; pero a su vez, puede decirse que la diversidad prepara para el futuro, ya que este mismo desarrollo debería poner una sociedad más abierta, más flexible cognitivamente, emotiva, efectiva y empática.

Haciendo un paréntesis en pro del aspecto social, hay que tener presente que para poder abordar el problema es necesario estar al tanto de que hay aspectos económicos, sociales y culturales que caen en injusticias, marginación y exclusión, que se reflejan en la forma en cómo marcha la educación y el cómo está influye a lo demás como un círculo vicioso. Lo que a su vez tiene que ver con la normalización que se asume con respecto a la marginación, violencia, o desde el simple trato de compasión o el lenguaje que se emplea en ciertos círculos sociales. Esto refleja un marco sociocultural y la inclusión social es bidireccional con la EI. Hay que rescatar que la diversidad ahora no es sólo una condición de la educación, sino que se ha vuelto un contenido y una meta, y no sólo de la educación sino en todos los niveles sociales.

Otro de los desafíos es cómo emplear estrategias para convertir la escuela en un espacio de encuentros y retos que favorezcan un crecimiento, reconocimiento y valorización; que potencialice las diferencias en la lengua, la religión, la cultura, el género, la situación de discapacidad y el nivel socioeconómico, entre otras; considerando al mismo tiempo esta gran complejidad de la diversidad humana.

Algunas adaptaciones a las aulas inclusivas discurre que todas las clases deben estar diseñadas para que todos los alumnos participen, tomando en cuenta que la diversidad es un aspecto de enriquecimiento. Con respecto a aquellos alumnos con NEE, los apoyos que se necesiten serán brindados en clases ordinarias, y las redes naturales de apoyo deberán ser fortalecidas por los mismos compañeros. Tras diferentes estudios realizados (Cardona, 2006; Hollowood, 1994, Odom, 1984; Sharpe, York y Knight, 1994; en Molina, 2014) se ha demostrado que aquellos alumnos

regulares que conviven con alumnos con ciertas NEE no afecta en su rendimiento académico y no se les deja de prestar atención; al contrario, se ve favorecido el autoconcepto y la aceptación de las diferencias. En cuanto al docente, éste mejora su autoconfianza, recurre a la colaboración entre sus colegas para un mismo fin. No obstante, existen algunos de los inconvenientes es la carente disposición de los recursos y el limitado tiempo con el que se cuenta para abarcar todos los contenidos con la profundidad.

En ello cabe destacar el papel del docente, el cual es fundamental pues éste debe facilitar actitudes de solidaridad, empatía y autoestima para construir un aprendizaje entre todos, esto mediante proyectos y actividades creativas y significativas dirigidas a la comprensión de la diversidad, así como proponer alternativas hacía la solución de problemas. Del mismo modo, la familia es otro pilar importante que guía y que tiene una fuerte influencia sobre el comportamiento de los hijos, pues hay que recordar que éste es el primer contacto que se tiene para establecer vínculos emocionales y de relación. Desafortunadamente tanto docentes, alumnos y cualquier otro agente tiende a subestimar las aptitudes y capacidades de personas que considera distintas a sí mismos y esto es parte de las actitudes que hay que cambiar.

Por otro lado, la EI está presente en todos los momentos de la experiencia educativa, tanto en la parte cognitiva como en la parte social y afectiva, por lo que es importante hacer una revisión de los materiales que se emplean en la enseñanza, de modo que puedan ser eficaces; así como conectar los contenidos académicos con los aprendizajes de la vida, es decir, aquellas habilidades y competencias que favorezcan un mejor desarrollo en la sociedad. Con respecto a la parte afectiva, éste es otro desafío, la Educación Emocional (EE), es decir, cómo educar las emociones en contextos de riquezas de pensamientos y comportamientos; como ya se mencionó, al ser necesario el trabajo en valores como la convivencia, la aceptación, el respeto por las diferencias humanas, resulta significativo promover la parte afectiva, cognitiva y social como un conjunto.

Como ya se mencionó, para dar frente a estos retos las instituciones educativas deben reconocer las diferencias y poner en marcha estrategias necesarias de acuerdo a los casos que se presenten, tareas que deben demandar compromiso para desarrollar

métodos, recursos y estrategias innovadoras que favorezcan la participación y la adaptación a diferentes situaciones o escenarios. Éstos deben ser flexibles e innovadores, encaminadas a la proposición y continuación hacia la investigación de la inclusión, una reflexiva y crítica. Siendo necesario un cambio de mentalidad y de cultura.

Debido a que es una tarea compleja, éstas son compartidas y esta educación implica una participación que integre profesionales, estudiantes, docentes, familias, personal de apoyo, voluntariado y demás servicios; así como de la participación de la comunidad y de la sociedad. Este trabajo compartido propone acoger y crear una comunidad colaboradora que desarrolle principios éticos y valores compartidos. Una de las tareas como profesionistas e investigadores es el fomento de estrategias basadas en las características de las personas y el contexto y dirigido hacia un objetivo específico, ya que las estrategias que pudiesen funcionar en un contexto determinado, en cierto momento, pueden no ser relevantes en otro espacio; por lo que hay que ser pertinente con las estrategias y herramientas de intervención. No obstante, en cualquier situación, tanto las personas que intervienen como aquellas para las que van dirigidas, deben involucrarse en el proceso y empoderarse.

Pero como se mencionó en un principio este mundo plural forma parte de la diversidad por lo que constantemente se encontraran oportunidades y barreras ante ella y esto no significa resignación, sino una alerta de ser competente, reflexivo y trabajar en la inclusión y no sólo desde el ámbito psicoeducativo.

El contexto educativo es fundamental y debe trabajarse para que la diversidad sea parte de los aprendizajes como un elemento para superar las barreras sociales, considerar la diversidad como antónimo de exclusión, como una interacción y participación entre las diferencias individuales de forma igualitaria. La institución debe apropiarse de la información y del derecho a un marco inclusivo, de otro modo se es más vulnerable a que los derechos a ciertos servicios y accesos se violenten.

Debe haber cooperación y altas expectativas sobre los objetivos y resultados, ya que esto pueden generar un nivel máximo de desarrollo, aunque es claro que para esto es importante considerar una serie de características cognitivas, físicas, sociales y emocionales de la persona pero acaparándolos de modo que la intervención sea

adecuada a las características y demandas de la persona para desenvolverse plenamente en su entorno.

También debe emplearse la interdependencia, lo que conlleva a relacionar el contexto, sus características y recursos como parte de su desarrollo para que esto a su vez pueda continuar con la expansión de estos recursos.

Mientras que en la optimización de recursos sociales y culturales, la persona tiene que trabajar en el empoderamiento de sus capacidades como una herramienta psicológica ante las desventajas sociales por las que está pasando, las cuales, en repetidas ocasiones son causadas por la misma diversidad.

Finalmente es significativo tener continuidad, conexión e inclusión integración, de modo que las personas sean capaces de proponer y actuar en su propio contexto y en otros, donde puedan desarrollar sus habilidades y competencias y donde al mismo tiempo puedan ampliarlas.

La EI puede generar dudas sobre lo que implica y cómo abordarla, sin embargo debe quedar claro que la inclusión no es una conducta de caridad o compasión, sino un valor, una actitud orientada a construir una comunidad responsable con el sistema educativo que ofrece una educación relevante y significativa para la formación personal y profesional de los alumnos, trabajando bidireccionalmente con el sistema educativo y la sociedad. Un proceso que concibe las diferencias como el motor para promover la participación y la igualdad de oportunidades, donde es esencial el respeto, aprender y a vivir con las diferencias como una forma de enriquecer las distintas formas de enseñar y aprender; de cambios continuos que afectan de forma global y profundamente a las prácticas y modelos de la enseñanza; un proceso de mejora e innovación sistemática que promueve el aprendizaje, la participación e integración de todas las personas, especialmente a aquellos grupos vulnerables; un factor que no debe quedarse sólo en la escuela, sino en atender a todas las personas de manera equitativa a lo largo del ciclo vital.

La inclusión al ser un proceso requiere de tiempo y son cambios que no se logran de la noche a la mañana y trabajar sobre aquellas barreras como las creencias y actitudes equivocadas que se tiene sobre el proceso que se apegan a la parte cultural y

política. (Ainscow, Booth y Dyson, en Guerrero, 2012; Bisquerra, 2011; Escudero y Martínez, 2011; Molina, 2014; Parra, 2011; Santiago, 2008; Vallejo, S/f).

2.3 Emociones dentro de un Marco Inclusivo

Dentro del marco de la educación, la Educación Inclusiva (EI) y la Educación Emocional (EE) forman un complemento mutuo hacia una intervención social que presta atención a la diversidad, al desarrollo integral de las personas que implica a su vez la comunidad escolar, la familia y a la sociedad en general.

Ante las previas descripciones acerca del derecho a una educación de calidad, que comprenda la educación de las emociones y atienda la diversidad bajo un panorama inclusivo, es oportuno mencionar que éstas dos ramas se unen y se encuentran en un mismo nivel de jerarquía.

Se ha señalado que tanto la inclusión como las emociones en la educación son importantes por diferentes cuestiones afines, y que además están señaladas en los planes de estudio; de acuerdo a los datos de la SEP (Echeita, 2013) la educación en México debe cumplir con un contexto inclusivo donde se respeten las diferencias individuales y grupales, así como la valoración de las emociones como parte del desarrollo individual y colectivo de los alumnos. Sin embargo, en repetidas ocasiones pareciera que ambos aspectos restan importancia cuando se pone enfrente a la parte cognitiva y a lo que tradicionalmente se le llama inteligencia o aprendizaje.

Ante ello es necesario revisar hasta qué punto se cumplen las condiciones y procesos de inclusión y una educación con emociones, cómo el currículo escolar y los agentes educativos facilitan o lo entorpecen, cómo contribuir para formar un sistema educativo de calidad y equidad, reconociendo y participando en la promoción de una igualdad de oportunidades académicos y un desarrollo pleno emocional y personal. Para lo cual, tanto la EE como la EI tienen que trabajarse a la par de los aprendizajes cognitivos dirigido a un desarrollo pleno de los alumnos, orientado hacia una sana convivencia, un bienestar personal, social y psicológico.

Con respecto a la parte emocional, además de comprender las propias emociones y la autorregulación de éstas, también implica desarrollar habilidades

sociales que darán pie a una mejor convivencia con los demás. Cabe subrayar que dentro de la diversidad, se encuentra la pluralidad emocional, su expresión y las necesidades que se reflejan en la personalidad de cada uno.

Hay que recordar que las emociones siempre influyen en cómo nos relacionamos y nos desenvolvemos en ciertos contextos; una persona al ser consciente de sí misma y al ser capaz de generar emociones positivas consigo misma será más fácil que lo haga con los demás, así como poner en marcha cualquier habilidad social, lo cual favorecerá en gran medida una relación positiva con los otros. Por el contrario, aquellos alumnos que tienen bajos niveles de IE suelen tener mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales y por ende al desarrollo de conductas antisociales, como burlas a los demás, conductas desafiantes, agresión física o verbal, por ejemplo; las cuales caracterizan un ambiente hostil que refleja una carencia en las habilidades sociales. La conducta es una traducción de lo que el alumno siente, que a su vez se relaciona con conflictos personales y emocionales por los que éste está atravesando y pueden presentarse de una manera muy intensa a través de la expresión de emociones como el miedo, angustia, ansiedad, inseguridad, rechazo, enfado, tristeza, decepción, las cuales pueden manifestarse de manera evidente o solapada.

Si se toman decisiones a partir de sólo conductas visibles y no se consideran las emociones, no se abordará desde el fondo las causas reales de dichos conflictos, es decir, si un alumno se muestra agresivo con sus compañeros esto puede reflejar inseguridad y miedo de estar solo, también puede actuar de una manera violenta si se experimenta constantemente tensión.

Ante ello, es importante trabajar una adecuada percepción emocional para que los alumnos puedan identificar sus emociones y la de los demás y que sean conscientes de que esto dirige sus pensamientos, es decir, que hay una relación entre su conducta y lo que sienten. También hay que trabajar en la regulación emocional, sin que tengan que reprimir su sentir, sino de que puedan dirigirlo adecuadamente para que puedan expresarlo de un modo pertinente.

Sobre esto cabe destacar que la normalización de ciertas conductas “antisociales” como la forma de saludarse con golpes entre compañeros, las agresiones verbales o las burlas, comentarios ofensivos sobre la forma de ser de alguien por cómo

vestir o por el color de su piel, son desafortunadamente traducidas a violencia y aspectos a fines se viven como una situación cotidiana; esta idea parte de considerar que es “normal que los alumnos se lleven pesado”, “que se agreden porque son amigos” o porque “es parte de la edad”, estas premisas entorpecen las relaciones interpersonales y la expresión emocional. Frente a esto es importante trabajar en la convivencia diaria, emocionalmente inteligente y socialmente respetuosa entre toda la comunidad escolar.

Asimismo, ante un conflicto como en cualquier relación interpersonal hay que tener presente emociones que se manifiestan, ya que su indiferencia sólo provocará que los conflictos permanezcan o bien, se intensifiquen. De modo que las emociones, su comprensión y autorregulación son indispensables para entender nuestra conducta y la de los otros.

Las personas que experimentan emociones positivas suelen tener un pensamiento flexible, tienen a recuperarse más rápidamente de los eventos amenazantes y tienden a actuar con una mejor conducta hacia el estrés, presentan menor ansiedad social y mayor utilización de estrategias de afrontamiento ante distintos problemas, esto a su vez con mayor empatía y una mejor calidad en las relaciones sociales, en el establecimiento y mantenimiento de éstas. Además, aquellos chicos que tienen un comportamiento positivo con los demás expresan una mayor cantidad de amigos y mayor apoyo emocional por parte de ellos, una mejor evaluación por parte de los demás y menos conductas agresivas.

Todo ello recae en la autoestima, en la autoconfianza en la vida cotidiana que conlleva a planificar, establecer metas a diferentes plazos, ser perseverante, tomar adecuadas decisiones y enfrentar los retos que se le planteen. Cuando un alumno es seguro de sí mismo puede relacionarse con emociones positivas como el compañerismo, la confianza o el respeto, y acepta las críticas de manera asertiva; esto favorecerá su relación con sus compañeros, su desarrollo personal y su desempeño académico.

Ahora bien, es importante resaltar esto, ya que estas características son las que favorecen espacios y actitudes inclusivas. Dentro de la inclusión, las relaciones positivas juegan un papel fundamental, estas habilidades sociales suelen ser

recíprocas, ya que si hay un buen trato por una parte, es muy probable que lo haya también de otro; de modo que las conductas “se contagian”.

Para poner en marcha estas conductas es importante el desarrollo de habilidades sociales como la asertividad, la cual ayuda a expresar los derechos propios y ajenos, intereses o necesidades, decir lo que se piensa y actuar en consecuencia, sin agredir ni ofender; otras de las habilidades son el autoconocimiento, la empatía, la comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensión y estrés. En cuanto a las relaciones interpersonales, además de establecer relaciones sanas también implica terminar con aquellas que entorpecen un crecimiento personal; asimismo, la ejecución de experiencias positivas encaminan a mejorar relación con los demás, a aprender de éstos o de ciertos contextos.

Estas habilidades sociales son también un componente esencial de la EE que se relacionan entre sí, ya que el progreso de una favorece el desarrollo de las demás, dejando de lado los prejuicios y estereotipos, pero teniendo presente la parte ética, ya que una persona puede ser buena persuadiendo, sin embargo puede utilizar esta habilidad para abusar, engañar o hurtar algo. Fuera de sólo mejorar las habilidades sociales, éstas tienen que ser parte del objetivo de la EI, ya que éstas funcionan como un medio a la adaptación al medio social saliendo del individualismo. Hay que tener presente que se ve beneficiado el respeto de los derechos de los demás y los propios.

Teniendo en cuenta que aspectos emocionales y de convivencia crean relaciones de amistad, aprecio, también pueden generar dominio y sumisión, agresividad e indiferencia; cualquier tipo de relación que se señale producen ciertas emociones; en el caso de las situaciones de violencia, segregación o exclusión hay emociones por parte de las personas agredidas, por aquellas que atentan y los espectadores.

Una persona que ha sido excluida de ciertas actividades, si éste deja de ser pasiva ante las circunstancias y genera un cambio en su forma de pensar, exigiendo sus derechos y respetando el de los demás y se empodera de estas habilidades y competencias socioemocionales podrían ser agentes de cambio social, siendo entonces

los propios protagonistas y fortaleciendo un sentimiento de valía, mejorando su autoestima, autoeficacia y asertividad. Esto se apegaría del mismo modo a aquellas personas que sufren de violencia, discriminación, así como cualquier situación donde sus derechos se vean infringidos. Cabe mencionar que estos cambios no se quedan sólo en la parte individual sino que también genera un cambio en la interacción sociocultural (Bisquerra, 2011; Bisquerra y Pérez, 2007; Extremera y Fernández, 2004; Greco, 2010; Lozano, 2012; Uruñuela, 2014; Vallés, 2007; Zerbikas Fundazioa, 2010).

Por otra parte, la inclusión es un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional que estimula a su vez el desarrollo de emociones positivas; no hay que olvidar que ambos procesos deben ser reconocidos como un valor social y un derecho personal. Entonces, trabajar las emociones y la inclusión en conjunto dentro del tejido escolar es importante ya que es en este contexto en donde forman las primeras relaciones de amistad, donde hay una convivencia diaria con distintos compañeros con los que se comparten intereses, gustos y donde las diferencias pueden considerarse como un modo de aprendizaje.

Para poder trabajar las emociones y la inclusión en un mismo plano hay que tener conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones y lo que implica una cultura de inclusión.¹ En cuanto a estrategias es oportuno emplear actividades bajo un marco cooperativo y una enseñanza colaborativa, que hablen sobre la experiencia vital y las emociones que experimentan en ciertos casos personales y sociales, como qué sienten cuando tienen el reconocimiento de sus compañeros, cuando agreden al otro o cuando ellos son agredidos. Esto puede llevar a los alumnos a reflexionar sobre sus emociones, concepciones y conducta y que implícitamente nos habla de la inclusión educativa.

Es importante acentuar que la práctica docente es un pilar fundamental en este arte educativo, ya que éstos propician la escucha y la empatía a problemáticas que se

¹ Se centra en conformar una comunidad segura, confortable y colaborativa, priorizando la participación de toda la comunidad escolar mediante una formación integral que responda a la diversidad y al desarrollo para todos (Florian, 2005; Ainscow, 2006 en Simón & Echeita, 2013; Lasso, 2015).

viven en el contexto escolar con y hacia entre compañeros; también propicia la generación de emociones que pueden ayudar al cambio de concepciones acerca de la exclusión, la violencia, el acoso escolar, entre otros conflictos sociales. Puede compartir experiencia y orientar a los alumnos hacia su comprensión, lo que ayudará a mostrar empatía y solidaridad con compañeros. Además, esto también favorece que los alumnos puedan sentirse escuchados y apoyados teniendo en cuenta que sus compañeros pueden estar atravesando por una situación similar a la suya.

Otro papel que desempeña es establecer redes de colaboración en el sistema educativo, trabajo que en conjunto puede promover implícitamente cambios educativos, como optimizar el rendimiento académico de los alumnos, mejorar la práctica docente, las relaciones dentro y fuera de la escuela, poniendo en práctica valores como la equidad, inclusión, confianza, el compromiso y el amor.

Ahora bien, no sólo basta plantear las estrategias de intervención, sino que es necesaria la accesibilidad de modo que todos puedan participar en ella y haya una mejor adaptación de sus entornos, programas y herramientas, empezando por la flexibilidad del currículo; la sensibilidad y empatía de las autoridades educativas. Por mencionar un ejemplo, en las escuelas de educación básica pública suelen ser muy estrictos en cuanto a la vestimenta de los alumnos; las amistades y las relaciones entre mujeres y hombres constantemente son vigiladas y hasta condicionadas. Cabe indicar que estas situaciones no son establecidas precisamente en los currículos escolares pero las instituciones toman decisiones como una manera de “prevención”, sobre todo en la educación secundaria

Habría que reflexionar qué tanto éxito tienen estas condiciones y restricciones para una buena convivencia, quizá la forma para que los alumnos puedan respetarse ellos mismos y entre los demás es enseñándoles a conocerse y a convivir y no segregándolos, o bien, estableciendo normativas restrictivas como el marco de “convivencia escolar”. Parece necesario la interacción entre distintos grupos de alumnos y entre los miembros de la comunidad en general, ya que esto favorecerá que los alumnos se conozcan entre ellos, compartan ideas y pasatiempos, que debatan temas escolares y personales, y que amplíen sus habilidades sociales; por lo que estas restricciones, fuera de ser perjudicial para la convivencia, resulta algo auténtico.

Cuando el currículo es muy estricto y se apega a ciertos lineamientos puede dejar de lado las necesidades e intereses de los alumnos y esto es otra barrera para alimentar una cultura inclusiva y emocional, es por ello que se sigue remarcando la flexibilidad del currículo escolar y no sólo en cómo se estructura sino en cómo se ejerce por parte de las autoridades escolares, teniendo presente conocimientos, competencias y valores.

Ante esto no es preciso que todas las clases se impartan en aulas convencionales, el plantearlas en espacios abiertos y con dinámicas pertinentes y divertidas para los alumnos puede permitir a los alumnos que se expresen con más libertad y confianza sus emociones e ideas, así como el que puedan convivir con sus compañeros, lo cual resulta más significativo que horas de enseñanza tradicional como la repetición o memorización; sin embargo, dentro de un salón de clases deben hacerse las mismas adaptaciones de modo que resulte significativo.

Ante todo ello, se puede recalcar que la EI debe implicar procesos para beneficiar la participación de todos los alumnos dentro de una cultura donde se respete la diversidad humana y se considere el valor emocional como una relación mutua, que recaee a su vez en el aprendizaje, el bienestar físico y emocional. Cabe insistir en la importancia de la reestructuración cultural, de las políticas y prácticas educativas dentro y fuera de las instituciones.

La práctica inclusiva y la EE junto con los contenidos académicos resultan significativos para los alumnos dentro del trayecto académico, en la convivencia, en la salud física y mental. No obstante, la relación de la EI y la EE junto con los otros factores no es lineal y directa pero sí son elementos sustanciales e interrelacionados (Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2013; Echeita y Sandoval, 2002; Solla, 2013).

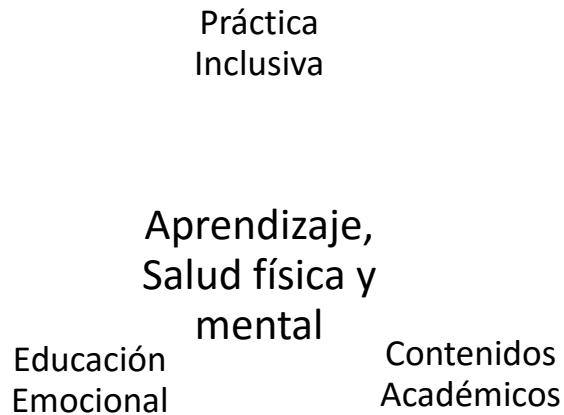


Figura 2.1 Interrelación entre la práctica inclusiva, educación emocional y contenidos académicos

Adaptado de Booth y Ainscow; Echeita; Echeita y Sandoval; Solla (2000, 2013; 2002; 2013)

A modo de recalcar la importancia de la participación de todos hacia la diversidad humana, la reestructuración cultural y las prácticas educativas, a continuación se presenta un breve texto de Jérôme Ruillier (en Ballesteros, 2017) que resume lo ya mencionado.

Por cuatro esquinitas de nada

Cuadrito jugaba con sus amigos.

¡Ring! Es hora de entrar en la casa grande.

¡Pero Cuadrito no puede entrar! No es redondo como la puerta.

Cuadrito está triste. Le gustaría mucho entrar en la casa grande.

Se tuerce, se dobla... pero sigue sin poder entrar.

Cuadrito lo intenta con todas sus fuerzas ¡Pero no hay nada que hacer!

-¡Pues tendremos que cortar las esquinas! - dicen los Redonditos.

- ¡Oh no!- dice Cuadrito - ¡Me dolería micho!

- ¿Qué podemos hacer ?- pregunta los Redonditos

Los Redonditos se reúnen en la sala grande. Hablan durante mucho, mucho tiempo.

Hasta que comprenden que no es Cuadrito el que tiene que cambiar.

¡Es la puerta!

Entonces, recortan cuatro esquinitas, cuatro esquinitas de nada...

Que permiten a Cuadrito entrar en la casa grande...

... junto a todos los Redonditos.

“Nunca se conoce realmente a una persona, hasta que uno se calza en sus zapatos y camina con ellos.”

Capítulo 3. Educación Emocional en la Educación Secundaria en México

3.1 Educación Básica: Aspectos Generales

La educación es un derecho humano universal que proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos en el artículo 26, donde se hace preciso asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación. En México la educación está garantizada en el artículo 3o. constitucional, como parte de la educación básica ésta debe ser obligatoria y gratuita. De acuerdo con la UNESCO (en SEP, 2011c) el desarrollo de las competencias pilares del conocimiento que deben plasmarse en dicha educación son Aprender a aprender o conocer, Aprender a ser, Aprender a hacer y Aprender a vivir juntos o convivir; un proceso de adquisición, actualización y uso del conocimiento que deben llevarse a lo largo de la vida de manera flexible, diversa y accesible.

En la actualidad, para dar frente a las necesidades del siglo XXI se hace necesario tener una concepción más amplia y consciente de la educación, una dirigida a la persona inserta en un contexto social, que haga frente a situaciones éticas, culturales, sociales y emocionales. Es por ello que se han llevado a cabo una serie de transformaciones e innovaciones en el sistema educativo.

El plan de estudios de la SEP (2011b) correspondiente a la Educación Básica fue elaborado por el personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. Dicho plan da prioridad a una política pública integral que pretende responder a los cambios, necesidades y aspiraciones de todos los niños y jóvenes con una perspectiva hacia el 2030; ya que la sociedad está en constante cambio y con ello los valores, las expectativas y las distintas metas personales y sociales (Pascual y Cuadrado, 2001).

Describe un sistema educativo que busca atender a la diversidad y a los procesos de aprendizaje de todos los alumnos, para egresar escolares con competencias para la vida, donde haya una buena interacción social mediante el

reconocimiento de valores y oportunidades para el presente y el futuro. Buscando una valoración en la participación, el diálogo, el pensamiento crítico y propositivo; el fomento de estrategias para una toma de decisiones pertinentes, resolución de problemas, construcción de acuerdos, así como el desarrollo productivo de la creatividad; todo lo anterior vinculado con el manejo pertinente de las tecnologías de la información y la comunicación.

Con respecto a la parte emocional, se busca un desarrollo personal y para la convivencia, para formar personas capaces de interactuar con otros y expresar su afectividad, su identidad personal y conciencia social. De este modo, se pretende que dichas competencias se desarrollen a través de todo el currículo escolar en la educación básica; sin embargo, refiriéndose al nivel secundaria, se recalca que el espacio de orientación pedagógica debe enfatizar en favorecer las condiciones mencionadas; considerado la expresión de distintas formas de pensamiento, los niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje.

Continuando con el plan de estudios, tras la nueva Reforma Educativa se propone que el foco de atención del sistema educativo sean las escuelas y mejorar la relación de toda la comunidad escolar, favoreciendo así el aprendizaje de los alumnos y el impulso del desarrollo profesional de los maestros. El nuevo modelo educativo debe seguir un esquema horizontal y democrático, dejando de lado un patrón vertical y autoritario, priorizando las necesidades de los agentes que se involucran directamente.

El currículo escolar siguió una reforma seguida de que instituciones como el INEE o la Prueba PISA calificara los aprendizajes de la educación obligatoria en México como deficiente, mostrando una carencia en habilidades matemáticas, en comprensión lectora y en ciencias; tal reestructura se hizo bajo los supuestos simultáneos de “Aprender a Aprender”, “Aprender a ser” y “Aprender a convivir”. Por lo que uno de los objetivos de esta reforma considera una mejora en la calidad de la educación básica y media superior, mediante la profesionalización de la función docente, buscando establecer estándares mínimos de funcionamiento de las instituciones; mejorar la infraestructura y el currículo escolar; utilizar tecnologías de la información y de comunicación; pretendiendo que las evaluaciones que componen este sistema sean habituales.





El segundo objetivo habla sobre una educación para todos brindando apoyo a programas que atiendan escuelas con altos niveles de marginación, así como aquellas personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Es importante mencionar que aspira involucrar en mayor grado a los padres de familia y a la sociedad en la planeación del sistema educativo y las necesidades educativas regionales, por medio de consejos de participación a nivel nacional, estatal, municipal y en los planteles educativos, así como a través de foros de consulta.

Del mismo modo, busca fortalecer el programa de Tiempo Completo, conjeturando que con ello los alumnos estarán menos tiempo expuestos a la inseguridad y a conductas de riesgo en general, promoviendo al mismo tiempo el deporte, la educación artística, los idiomas y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; fortaleciendo los valores cívicos, y además ofreciendo alimentación nutritiva a los alumnos de comunidades marginadas. Otro de los supuestos beneficios de esta innovación es una mayor autonomía de gestión, beneficiando a docentes con una mayor toma de decisiones y mejorando el trabajo colaborativo.

Así pues, pretende crear estrategias para mejorar la educación, dar seguimiento y hacer una evaluación, buscando una educación de calidad, considerando que se respete el calendario escolar con puntualidad en los respectivos horarios, contar con docentes, infraestructura y material necesario y adecuado; también busca trabajar en consolidar los contenidos escolares correspondientes a cada grado escolar, involucrando a todos los alumnos promoviendo al mismo tiempo la equidad (Fernández, 2013; SEP, 2011a; UNESCO, 2011).

Continuando con los contenidos establecidos de la educación básica a partir de esta innovación, éstos se basan en tres componentes, entre los cuales enfatiza en el Aprendizaje clave, el Desarrollo personal y social, y Autonomía curricular. El Mapa Curricular de la Educación Básica representa un esquema integrador de éstos tres componentes, cada uno contando con un espacio determinado (SEP, 2016). A continuación se presenta el Mapa Curricular de la Educación Básica.

Figura 3.1 Mapa Curricular de la Educación Básica.
Retomado de SEP (2016).

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA														
Componente curricular	Nivel educativo	Preescolar			Primaria						Secundaria			
		Grado escolar			1	2	3	4	5	6	1	2	3	
 Aprendizajes clave	Campos formativos y asignaturas	Lenguaje y comunicación	Lengua materna y literatura			Lengua materna y literatura						Lengua materna y literatura		
						Español como segunda lengua								
			Lengua extranjera (Inglés)			Lengua extranjera (Inglés)						Lengua extranjera (Inglés)		
		Pensamiento matemático	Matemáticas			Matemáticas						Matemáticas		
 Desarrollo personal y social	Áreas	Exploración del mundo natural y social	Conocimiento del medio			Conocimiento del medio			Ciencias naturales y tecnología			Ciencias y tecnología Biología Física Química		
						Mi entidad			Historia Geografía Formación cívica y ética			Historia Geografía Formación cívica y ética		
		Desarrollo corporal y salud	Desarrollo corporal y salud			Desarrollo corporal y salud						Desarrollo corporal y salud		
 Desarrollo personal y social	Áreas	Desarrollo artístico y creatividad	Desarrollo artístico y creatividad			Desarrollo artístico y creatividad						Desarrollo artístico y creatividad		
		Desarrollo emocional	Desarrollo emocional			Desarrollo emocional						Orientación y tutoría		
 Autonomía curricular	Ámbitos	Profundización de Aprendizajes clave	Definición a cargo de la escuela, con base en lineamientos expedidos por la SEP											
		Ampliación de las oportunidades para el Desarrollo personal y social												
		Nuevos contenidos relevantes												
		Conocimiento de contenidos regionales y locales												
		Impulso a proyectos de impacto social												

3.2 Educación Secundaria: Aspectos Generales

Hasta ahora se han mencionado los objetivos de la educación básica en México, como parte de esta jerarquía se encuentra la Educación Secundaria, ésta se refiere al tercer nivel de la Educación Básica que se debe cursar obligatoriamente en tres años, donde los alumnos tienen alrededor de 12 a 15 años, aproximadamente.

Los objetivos generales de este nivel educativo son que los adolescentes desarrollen competencias afectivas, sociales y democráticas para aprender a lo largo de la vida, buscando que al finalizar la secundaria los alumnos reflexionen, analicen y ejerzan sus derechos, que produzcan e intercambien conocimiento, así como la procuración de un cuidado hacia la salud y el ambiente; tareas apegadas a las necesidades del mundo actual. Dicho nivel educativo contempla tanto las escuelas públicas como privadas, y las modalidades son las siguientes (SEP, 2011b; SEP, 2011c):

- **Secundarias Generales.** Atienden a alumnos que van de los 12 a los 16 años, de todos los estratos sociales. Éste a su vez se tiene variantes, como las escuelas de tiempo completo, escuelas en turnos discontinuos, nocturnas, de horario cruzado, o de horario ampliado.
- **Telesecundarias.** Esta modalidad se apoya con medios electrónicos y de comunicación como la televisión, señal satelital y videos. Tiene como objetivo trabajar el rezago educativo en comunidades rurales, indígenas y semiurbanas.
- **Secundarias Técnicas.** Este programa busca una formación científica, humanística y artística, resalta por ser propedéutica y por ocuparse de la cultura tecnológica en las áreas agropecuaria, industrial y de servicios administrativos de apoyo para la producción. Contempla una jornada de ocho y 12 horas respectivamente, de acuerdo a las actividades que se imparten en cada escuela.
- **Escuelas de Tiempo Completo o de Jornada Ampliada.** Esta modalidad ofrece los mismos 200 días escolares que los demás planteles, pero los turnos son de ocho o nueve horas diarias, contemplando el fortalecimiento de los

aprendizajes, el desarrollo de habilidades digitales de arte y cultura, de recreación y desarrollo físico, aprendizaje de Inglés, vida saludable; también se consideran la participación a talleres y a clubes. Las escuelas de tiempo completo pueden contar con el programa Cruzada Nacional Contra el Hambre, o bien con lengua adicional francés, o una combinación de estos dos últimos.

3.3 Educación Secundaria Técnica

La escuela secundaria es parte de la educación básica en México, como ya se mencionó tiene distintas modalidades, una de ellas es la *Secundaria Técnica* (ST), dentro del programa se establece que los alumnos egresarán con el certificado de secundaria y una capacitación en una área tecnológica. Se pretende incluir las competencias básicas y relacionarse con temas de salud, ciencia y tecnología a través de talleres como dibujo industrial, electrónica, computación, industria del vestido, electricidad, o secretariado, por mencionar algunos.

Esta modalidad surgió a finales de los años setenta con la finalidad de atender las demandas impuestas por la globalización y la creciente interdependencia de los mercados a través de una formación para el trabajo. Así pues, quienes pretendían insertarse en el mundo laboral después de este nivel de escolaridad contarían con recursos y herramientas para poder hacerlo ya sea en el autoempleo o en el sector informal. Se habla en pasado, ya que antes del 2013, la educación secundaria era el último nivel de la educación básica, en dicho año en el gobierno de Felipe Calderón, se firmó el decreto donde se hicieron reformas a los artículos 3°, 4°, 9°, 31 65°, 66° y adiciones al 12° y 13° donde se estableció el nivel medio superior como el nivel obligatorio, bajo el principal supuesto de que ante ello se combate la delincuencia y sus relaciones a fines. Donde el estado ahora está obligado a brindar servicios educativos que vayan del preescolar hasta el nivel bachillerato, así como los equivalentes a éste.

Ante ello cabe preguntarse la relevancia de la ST ante las demandas actuales, así como la accesibilidad que tienen los alumnos para su ingreso, su mantenimiento y su egreso. Son puntos que tienen mucho que reflexionarse y discutirse, sin embargo, debido a los objetivos del proyecto, se limitará a destacar las características de este

nivel educativo para su mayor comprensión en el marco contextual (El Universal, 2013; Pieck, 2005; Proceso, 2012; Proceso 2013).

3.4 Emociones como parte del Currículo Escolar

La escuela forma parte del espacio para el desarrollo individual y social de las personas, un ámbito de conocimientos y experiencias que dan pie al desarrollo emocional y donde hay una relación con los demás. Por lo que los estudiantes necesitan conocimientos y habilidades que vayan más allá de memorización o repetición, ya que como institución social debe integrar en su seno diferentes costumbres, creencias, valores, aspectos emocionales y su relación con el aprendizaje social.

Además, todas las personas tienen necesidades emocionales como la aceptación, la admiración, el reconocimiento, o el respeto, cuando no se sabe cómo expresar estas necesidades de forma adecuada pueden traducirse en un ambiente hostil e inclusive violento, es por ello que muchas veces los alumnos tienen conflictos entre ellos. Es importante que los alumnos adquieran habilidades de convivencia para desarrollar competencias sociales, emocionales y cognitivas, que a su vez recaigan en el rendimiento académico y puedan anteponerse ante condiciones hostiles y de riesgo.

Las aportaciones científicas actuales acentúan la vinculación entre las emociones y el pensamiento como base de toda actividad humana, mostrando que un déficit emocional y social de los alumnos pueden entorpecen su aprendizaje y por ende en su desempeño académico; dificulta un desarrollo personal y se ve afectada las relaciones y convivencia entre distintos grupos, ya que si los alumnos se sienten ansiosos, enojados o deprimidos influyen de manera negativa en la relación con los demás compañeros, pues suelen aislarse, hay falta de solidaridad y empatía, indiferencia, competencias personales, agresividad, peleas entre iguales y acoso; conflictos en las normas de convivencia, negación y desinterés ante actividades escolares o tareas, siendo éstas las dificultades y enfrentamientos más comunes.

Esto a su vez causa desmotivación, señalada frecuentemente como una de las causas del fracaso escolar, los alumnos tienen desánimo, baja autoestima y poca actividad. Se presentan mayores niveles de impulsividad y carencia de habilidades interpersonales y sociales, lo cual puede reflejarse en cómo se maneja una situación de frustración, que en su mayoría tiene a responderse de manera agresiva o pasiva cuando hay inestabilidad emocional. Dentro de esto cabe señalar que hay factores que influyen como las redes sociales por el medio del cual se expresan y se transmiten estas emociones e ideas negativas hacia sí mismos y hacia los demás, haciéndolos tomar ciertos roles.

Por otro lado, hay conductas antisociales que se promueven desde temprana edad y que pueden llegar a la edad adulta influyendo en la calidad de vida (Alagarda, 2015; Jadue, 2006, en Vallés, 2007; Pascual y Cuadrado, 2001).

Por lo que es de suma importancia atender las necesidades sociales y emocionales, Sánchez y colaboradores (2014) destacan la relación de la inteligencia emocional con el desempeño académico, mostrando que ante mayor puntaje de inteligencia emocional hay un mayor puntaje en el bienestar psicológico y mejores promedios académicos.

La estabilidad emocional influye también en la flexibilidad cognitiva y en el razonamiento, en la resolución de problemas y el procesamiento de la información; maximiza la atención, la retención y la concentración, aludiendo al aprendizaje significativo y al éxito académico. Pero además, permite generar actitudes y conductas en pro del aprendizaje que los lleve a disfrutar de las actividades académicas y sobre todo sentir una satisfacción personal tanto en el ámbito académico como personal. Se desarrollan y enriquecen características y competencias personales ligado al desarrollo de valores.

Todo ello influye en los inconvenientes disciplinares de modo que los minimiza y potencializa conductas positivas ante el sistema educativo social y emocional, permitiendo que los alumnos desarrollen distintas habilidades para gestionar emociones y resolver conflictos de forma creativa y pacífica; a mejorar su interacción con los demás y suelen disminuir conductas agresivas y haber menos conflictos entre compañeros, de modo que pueda crear más lazos de amistad y apoyos.

Estas relaciones interpersonales positivas en la salud física y psicológica, optando por conductas sanas y adaptativas que ayudan a afrontar a la adversidad, a manejar los impulsos por medio de la resiliencia. En general, las personas que tienen fortalecidas habilidades sociales y emocionales tienen mayor éxito en la escuela, en el ámbito familiar, social y ambiental (Greco, 2010; Lantieri, 2014; Oros, Manucci y Richaud-de Minzi, 201; SEP, 2011a).

Entonces, si el objetivo de la escuela es preparar para la vida, ésta debe contribuir al desarrollo de toda la personalidad de los alumnos, y la educación emocional debería ocupar una parte importante del currículo escolar, trabajando en la comprensión de la autorrealización de los estudiantes, en sus sentimientos y emociones, en su autoestima, identidad y en su particularidad cultural; ya que la gestión emocional se centra en el individuo como persona y en sus potencialidades.

Por su parte, Davidson (2002, en Alagarda, 2015) describe que dicha tarea debería antecederse a cualquier otro contenido escolar, ya que el desarrollo de competencias emocionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje mejora en sí mismo la calidad de la educación y la lucha contra el fracaso escolar.

3.5 Componente Curricular en Educación Secundaria: Desarrollo Emocional

Ante el componente curricular se considera la premisa de que un aprendizaje significativo conlleva conocimientos de distintas disciplinas que deben trabajarse de forma integral a través de estrategias pertinentes en distintas áreas como el deporte, las artes y la cultura en general, llevadas de la mano con las emociones.

El currículo escolar de la educación básica se desdobra en tres componentes, los cuales se mencionan a continuación:

- **Aprendizajes claves.** Contempla los contenidos fundamentales que debe cumplir un egresado de educación básica mediante distintas asignaturas, enfocándose en la capacidad de “aprender a aprender”. Los campos formativos son los siguientes.

- Lenguaje y comunicación
 - Pensamiento matemático
 - Exploración y comprensión del mundo natural y social
- **Desarrollo personal y social.** Pretende lograr una formación integral a través de distintas capacidades humanas, éstas no tienen una asignatura en especial, sino que buscan permanecer en todas; su principal enfoque es “aprender a convivir“ y “aprender a ser”. Sus áreas de desarrollo son:
 - Desarrollo artístico y creatividad
 - Desarrollo corporal y salud
 - Desarrollo emocional
- **Autonomía Curricular.** Se basa en la inclusión atendiendo a su vez las necesidades individuales de los alumnos, estos contenidos dependen de los espacios, tiempos y de la organización de la institución alineada a la SEP; es decir, la escuela tiene el derecho a la autonomía curricular atendiendo las necesidades de la comunidad escolar. Tales espacios involucran cinco ámbitos
 - Profundización de Aprendizajes clave
 - Ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social
 - Nuevos contenidos relevantes
 - Conocimiento de contenidos regionales y locales
 - Impulso a proyectos de impacto social

Cabe señalar que ante ellos, se abre la brecha en la convivencia, ya que esto permite que alumnos de todos los grados y diferentes edades puedan convivir entre ellos compartiendo intereses, gustos, cohesionado así la comunidad escolar.

Ahora bien, dos aspectos importantes que dirigen este marco se basan en la Conciencia de sí y la Convivencia, ya que éstas concurren a los aprendizajes esperados y las competencias para que los alumnos Aprendan a Ser, Aprendan a

Aprender, Aprendan a Hacer y Aprendan a Convivir. Con respecto a la “La conciencia de sí”, éste dirige el desarrollo personal como el autoconocimiento, la conciencia del cuerpo y de las emociones, la autoaceptación, el autocuidado, el desarrollo del potencial, la autorregulación, la identidad personal de género y colectiva. Mientras que la “Convivencia”, parte del desarrollo personal y social tomando en cuenta la convivencia y los derechos humanos, buscando la toma de decisiones responsables y procurando tanto el bien personal como el bien común.

El propósito del desarrollo emocional dentro del currículo escolar de la educación básica es la autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse con otros y la capacidad para tomar decisiones; lo que involucra a su vez el desarrollo de funciones cognitivas superiores, como las siguientes.

- Planteamiento y la resolución de problemas
- Pensamiento crítico
- Creatividad
- Desarrollo socioemocional,
- Atender y manejar sus emociones
- Establecer y alcanzar metas
- Sentir y mostrar empatía hacia los demás
- Establecer y mantener relaciones colaborativas
- Rechazar toda forma de discriminación

De este modo, las emociones y la cognición se pronuncian para guiar el aprendizaje. A continuación se muestra los ejes que siguen el plan de estudios en relación con el espacio de tutorías.

3.6 Espacio de Tutorías como Complemento del Desarrollo Emocional

Figura 3.2 Dosificación: Desarrollo emocional y tutoría de la educación secundaria
Retomado de SEP (2016).

Eje	Tema	Secundaria		
		1º grado	2º grado	3º grado
DESARROLLO EMOCIONAL	Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> Explorar la experiencia personal y la capacidad para tomar distancia Analizar y reflexionar acerca de las emociones, mediante el diálogo entre pares 	<p>Hablar sobre los nuevos vínculos afectivos que afloran con la adolescencia</p>	<p>Reconocer la diferencia entre potencialidades y aspiraciones, y analizar las potencialidades como capacidades no exploradas</p>
	Autoregulación emocional	<p>Tomar postura personal y emitir juicios con base en valores e ideas personales</p>	<p>Autorregular emociones y sentimientos en favor de la dignidad propia y la de otras personas</p>	<p>Conocer las debilidades y fortalezas propias y reconocer las debilidades como oportunidades de desarrollo</p>
	Autonomía emocional	<p>Fomentar la autoestima y la asertividad, como fundamentos para el desarrollo integral del adolescente</p>	<p>Conocer, valorar y aceptarse a uno mismo en los campos personal, escolar y social</p>	<p>Valorar habilidades, intereses e inquietudes para generar ámbitos de expresión y construcción de propuestas creativas e innovadoras</p>
	Gestión de relaciones interpersonales	<p>Respetar a las personas y rechazar el abuso y la violencia en las relaciones de amistad, noviazgo y compañerismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Contar con respuestas asertivas ante la presión de los pares y otras personas Comprender las diferencias entre amistad y compañerismo 	<p>Reconocer los rasgos personales que pueden obstruir la buena convivencia y las propuestas para la superación de los obstáculos</p>
	Habilidades para el bienestar	<ul style="list-style-type: none"> Usar la negociación, el arbitraje y la mediación para la solución pacífica de conflictos. Formular compromisos 	<p>Desarrollar propuestas, acuerdos y compromisos para el buen trabajo colaborativo</p>	<p>Tolerar las diferencias y respetar la integridad de las personas</p>
TUTORÍA	Conocimiento de los alumnos e integración en la dinámica escolar	<p>Identificar la organización e infraestructura de la escuela y revisar sus expectativas en relación con las opciones que ofrece la escuela secundaria a los alumnos</p>	<p>Aprovechar de manera eficaz los servicios que ofrece la escuela secundaria para orientar la trayectoria académica de los alumnos</p>	<p>Considerar sus expectativas, motivaciones, temores, inquietudes y necesidades para orientar su trayectoria en la escuela secundaria y fuera de ella</p>
	Seguimiento del proceso académico de cada alumno	<p>Analizar estrategias para aprender y mejorar el rendimiento escolar, como un compromiso personal y académico</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar sus potencialidades y las de sus compañeros para el trabajo en cada asignatura Poner en práctica estrategias de aprendizaje, como la capacidad de síntesis, el análisis, la evaluación, el juicio crítico y la creatividad 	<p>Utilizar las estrategias que cada docente impulsa desde su asignatura y definir otras que mejoran el aprendizaje individual y de grupo</p>
	Orientación hacia un proyecto de vida	<p>Reconocer y valorar el desarrollo de sus aptitudes y potencialidades como punto de partida para el logro de aspiraciones personales, profesionales y en actividades productivas</p>	<p>Tomar decisiones de manera informada, libre y responsable y para la construcción de escenarios a corto, mediano y largo plazos, deseables, factibles y acordes con sus intereses y expectativas vitales</p>	<ul style="list-style-type: none"> Comprender el concepto "proyecto de vida" para diseñar planes personales cercanos y lejanos en el tiempo Explorar nuevas expectativas para la vida presente y futura, muy especialmente la de continuar los estudios

Dentro de la escuela secundaria, es en el área de tutoría es donde se enfatiza el proceso emocional, pero el currículo declara que también debe trabajarse en el ámbito familiar.

De acuerdo con la SEP (2016) se manejan dos ejes, por un lado el desarrollo emocional y tutoría, cada uno bajo ciertos ámbitos que a su vez se relacionan, siendo éstos los siguientes:

- Desarrollo Emocional
 - Conciencia Emocional
 - Regulación Emocional
 - Autonomía Emocional
 - Competencia Emocional
 - Habilidades de Vida y Bienestar

- Tutoría
 - Conocimiento de los alumnos e integración en la dinámica escolar
 - Seguimiento del proceso académico de los alumnos
 - Orientación hacia un proyecto de vida

Ambos ejes cumplen los siguientes propósitos:

- Establecer vínculos de diálogo, reflexión y acción en el grupo de tutoría para fortalecer la interrelación con su tutor y compañeros, y así beneficiar su desempeño académico.
- Desarrollar su autoconocimiento y capacidad de elegir y decidir para asumir compromisos que contribuyan al logro de su proyecto de vida.
- Reflexionar sobre sus dudas e inquietudes respecto a la vida escolar, a sus emociones y sentimientos, en un ambiente de libertad y confianza con el fin de favorecer el aprendizaje.
- Prevenir problemas dentro y fuera de la escuela que obstaculicen la formación integral.

Así pues, los propósitos del currículo alineados al desarrollo emocional son los siguientes:

- Desarrollar el autoconocimiento a partir de la exploración de los sentimientos y las emociones propias, identificarlas, nombrarlas y expresarlas adecuadamente.
- Autorregular sus emociones y generar las destrezas necesarias para solucionar conflictos a partir del uso de la anticipación y la mediación como estrategias para aprender a “vivir en la tolerancia y la diferencia”, valorando la riqueza de la diversidad.
- Fortalecer la autoconfianza y el desarrollo de la capacidad de elegir a partir de la toma de decisiones fundamentadas.
- Atender con interés las ideas de los otros tanto en lo individual como en grupo para construir un ambiente de trabajo colaborativo.
- Mantener una actitud responsable, positiva, optimista y de percepción de la autoeficiencia en el desempeño de sus actividades cotidianas ya sean familiares, escolares o sociales.
- Desarrollar la capacidad de resiliencia (esto es, que estén preparados para enfrentar las adversidades y salir de ellas fortalecidos) a partir de la regulación positiva de las emociones, los pensamientos y las conductas.

El espacio de Tutoría busca involucrarse de manera integral con la convivencia, el desarrollo personal, social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, a través del autoconocimiento, el diálogo, la reflexión, la autorregulación, el desarrollo de habilidades sociales, la identificación de factores de riesgo y de protección, la escucha activa, la participación, la convivencia social, reconocimiento y respeto por las diferencias individuales, atendiendo así a la diversidad para poder comprender las características del grupo y valorar las particularidades de los individuos en los diferentes espacios de convivencia. Se busca reconocer una identidad colectiva y los derechos humanos. También se pretende que los alumnos dirijan un proyecto de vida a través de la adquisición y fortalecimiento de tales competencias.

Por lo tanto, se debe trabajar para favorecer que en tal espacio, los alumnos se sientan en un ambiente de libertad y confianza para expresar sus emociones,

sentimientos, dudas, inquietudes, necesidades y expectativas respecto a su vida escolar y personal. Por lo que no se deberían realizar repasos o asesorías académicas de las asignaturas, ni se deberían desarrollar actividades ajenas al objetivo real planteado en Tutorías (SEP, 2011b; SEP, 2011c; SEP, 2016).

Ante esto es claro que el tutor responsable debe tener un dominio en el contenido curricular, conocer los planes educativos que van dirigidos a favorecer una educación de calidad, priorizando estratégicamente la formación integral de los alumnos; pero además debe desarrollar competencias de comunicación, de expresión y valores éticos, debe comprometerse en promover dichos objetivos, manteniendo la participación de los alumnos, con iniciativa, cooperación, confianza, objetividad, autoestima, solidaridad, flexibilidad, confianza, empatía, mediación, escucha activa y libre de prejuicios, así como el cuidado y el respeto hacia sí mismo y los demás.

Debe ser capaz de atender conflictos dentro del aula y percibir las necesidades, motivaciones, intereses y objetivos de sus alumnos, orientarlos para que éstos puedan establecer objetivos personales, mejorar su toma de decisiones y su responsabilidad personal y académica. Tiene que establecer un clima positivo en el aula de tal modo que haya cooperación y solidaridad entre compañeros. Asimismo es importante que tenga y muestre interés por los alumnos y que haya respeto hacia los diferentes puntos de vista.

En general, el papel y desempeño del docente en la Educación Emocional (EE) cumple un papel fundamental pues siendo éste el que está al frente del grupo impacta de manera positiva o negativa, ya que transmite su estado emocional y enseña a los alumnos cómo interactuar con sus demás compañeros y con él mismo. Es preciso que pueda controlar sus emociones de modo que su temperamento no afecte la relación con los alumnos, sino que se muestre empático, asertivo y le permita desarrollar un vínculo afectivo con el grupo. Cabe decir que la actitud y las competencias del docente no sólo recaen en los alumnos, sino también en la relación con sus compañeros de trabajo y hasta en la misma institución.

Tabla 3.1 Algunas características del “buen tutor”

Elaboración propia

Características del buen tutor	
Docente	Alumno (lo que podría esperarse)
Tener un dominio en el contenido curricular, así como conocer los planes de estudio	Sentirse más seguro en clase y fuera de ésta con los aprendizajes académicos, donde dichos contenidos podrá ponerlos en práctica, permitiéndole tomar decisiones más asertivas como parte de un estilo de vida.
Atender conflictos dentro del aula y percibir las necesidades, motivaciones, intereses y objetivos de sus alumnos, así como orientarlos.	Sentirse seguro dentro del salón de clases, comprendido, apoyado y valorizado, permitiendo establecer objetivos personales, mejorar su toma de decisiones, así como fortalecer su responsabilidad personal y académica.
Competencias de comunicación, control de grupo y valores éticos.	Sentirse identificado con los valores, tener un punto de referencia para llevarlos a cabo. Tener la seguridad de que los aprendizajes son transmitidos adecuadamente.
Establecer un clima positivo en el aula, manteniendo la participación de los alumnos, con iniciativa, cooperación, confianza, objetividad, autoestima, solidaridad, flexibilidad, confianza, empatía y mediación.	Sentirse a gusto en clase, contento y entusiasmado por asistir a la escuela y no como una obligación. Le permitirá crear lazos significativos con sus compañeros, a trabajar en equipo; ver una oportunidad para aprender, compartir y expresar inquietudes y objetivos. Se sentirá más confiado y seguro de sí mismo

Características del buen tutor

Estabilidad emocional	Sentirse tranquilo en clase, tener un guía para conocer y regular las propias emociones, para tomar decisiones y establecer objetivos personales y con su grupo
-----------------------	---

No obstante, el docente a cargo no siempre cuenta con las condiciones psicológicas de estabilidad emocional que garanticen su propio bienestar y que por ende no garantiza un reflejo positivo en el aprendizaje de sus alumnos. Hay que considerar además la formación del docente, el conocimiento y manejo del tema; el número de alumnos, el material y los recursos para las actividades. Asimismo existe un marco de convivencia social tanto por parte del docente como de los alumnos, ya que “cada cabeza es un mundo” y desafortunadamente muchas veces está presente la apatía de participar, hay desinterés en las actividades, ideas negativas o simplemente se percibe una insensibilidad ante las emociones; factores que forman parte de una barrera ante la práctica emocional.

Ahora bien, es cierto que la EE no es el único pilar de un buen rendimiento académico, ya que comprende otras variables como la cultura, el nivel socioeconómico, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, sin embargo no deja de ser un gran pilar que contribuye a un óptimo nivel educativo y a un desarrollo personal y social (Pascual y Cuadrado, 2001).

3.7 Impacto de la Educación Emocional en la Educación Secundaria

Aunque en México el actual plan de estudios de la SEP correspondiente a la Educación Básica retoma el aspecto emocional, tal parece que sigue siendo una tarea que se ha dejado en segundo plano durante la práctica, dando prioridad a aspectos cognitivos. Esto se debe en parte al concepto desvalorado que se tiene de emoción y a

todo lo relacionado con éste, pues constantemente el concepto de “aprender” en la escuela se considera un aprendizaje mental y las emociones dejan de ser importantes.

De acuerdo con académicos y críticos como Carlos Ornelas (académico de la Universidad Autónoma Metropolitana) Enrique Graue (actual rector de la UNAM), Carlos Herrera de la Fuente (economista y filósofo) y Ángel Díaz Barriga (investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM) coinciden en que la Reforma Educativa puede tener buenas intenciones, sin embargo la estructura institucional enfatiza más en la acción, procedimientos de contratación y supervisión de los maestros, más que en las prescripciones curriculares; además de continuar con un esquema de enseñanza tradicional de memorización, repetición y conductas esperadas, más que la asimilación de ideas, conceptos y métodos. Expresan que el nuevo modelo educativo sigue siendo una formación mediocre para la educación en México ya que tal modelo sólo traspasa la responsabilidad a las autoridades de los planteles, docentes, los padres de familia y al propio mercado.

Aunque el documento de la SEP habla de los cuatro principios (Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a convivir y Aprender a ser), parece que sólo se centra en “aprender a aprender” en un aspectos de autoaprendizaje pero dirigido más bien a un mundo laboral; el economista Herrera dice que en la educación en México parece que se centra en enseñar “contenidos claves” sin profundizar, ocupándose en que los alumnos puedan desempeñarse en un “mundo cambiante de la economía global”, y que reducir contenidos educativos para adaptar al individuo a la competencia económica del mercado laboral actual significa condenarlo a los vaivenes del capitalismo contemporáneo, sin dotarlo de las herramientas culturales y formativas críticas necesarias para hacerle frente. Por lo que el economista habla de ir más allá de los contenidos básicos a conocimientos que vayan más allá de las necesidades básicas, tener un pensamiento crítico y donde se pretenda construir una sociedad mejor que la que ya se tiene, dejando de lado la adaptación para abrir camino a la propuesta de alternativas para todos. Por otro lado, también menciona que el concepto de “Autoaprendizaje” debe centrarse en crecimiento autónomo y responsable, pero para ello es necesario contenidos y valores, pero que sobre todo, el Estado debe atender su tarea de enseñar y educar.

En conclusión, dichas figuras académicas consideran esta reforma insuficiente, proponiendo una revisión integral de tal modelo educativo incluyendo las materias y los contenidos del currículo escolar (Excelsior, 2017, El país, 2015; Herrera, 2017).

Además, si a esto se le suman las dificultades de aprendizaje, deserción, consumo de sustancias tóxicas, afrontamiento y multiculturalidad dentro del aula (visto de una manera negativa), conductas agresivas y antisociales, entre otros aspectos y dificultades; éstas características en sí son uno de los mayores problemas ante la Educación Emocional (EE), generando entonces un círculo vicioso. Estos factores son alarmantes que si se salen de las manos pueden generar situaciones aún más complicadas como la delincuencia y abusos sexuales, por ejemplo.

Ante ello se hace necesario replantear la práctica académica, las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje con una mirada positiva a lo mencionado; así como trazar programas que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales y competencias emocionales con el propósito de trabajar el desarrollo personal y tener una mejor calidad de vida en conjunto con los contenidos académicos.

Sin embargo, como ya se mencionó esto no es sólo responsabilidad de la escuela ya que la gestión de la EE debe comenzar antes de ingresar al sistema educativo pues aparecen de manera transversal en los distintos contextos sociales, y educar desde una temprana edad genera una respuesta adaptativa del propio alumno a las diferentes situaciones.

Continuando, una vez que se tiene claro los propósitos de la educación emocional, hay que procurar crear entornos y ambientes propios, donde las relaciones entre alumnos y profesores sea abierta y de apoyo mutuo; cambiar y gestionar el entorno en todo el ámbito educativo, de ser así, esto favorecerá que el proceso de autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y la toma de decisiones sea más fácil de poner en práctica.

Este replanteamiento en el ámbito educativo requiere el diseño de programas fundamentados y debe verse como un proceso continuo y gradual y es imprescindible la participación de toda la comunidad escolar. Es eminente que se desarrollen competencias en la planificación, la evaluación y estrategias didácticas acordes a los enfoques de enseñanza del actual plan de estudio para lograr que se cumplan de

manera eficaz estos objetivos socioemocionales (Bisquerra, 2003; Kirchner, Torres y Forns, 1998; López, 2005; Pascual y Cuadrado, 2001; Peña y Canga, 2009).

Dentro de las estrategias que se pueden implementar como parte del programa de EE tienen que favorecer la parte de competencias cognitivas, emocionales y sociales; debe abordarse el autoconocimiento, la autoestima, una comunicación asertiva, habilidades para percibir, comprender, expresar, evaluar y regular sus emociones y mostrar una empatía hacia los demás. Mantener valores, derechos y obligaciones, un pensamiento dirigido a medios y fines. Habilidades de conocimiento y funcionamiento grupal, resolución de conflictos y desarrollo de actitudes ante la tolerancia y la cooperación.

Cabe mencionar que uno de los programas que respalda dicha intervención es el Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar (PIECE) (Vallés, 2007), dirigido a nivel primaria y secundaria, éste considera un contenido teórico y práctico del desarrollo de la IE en un ámbito intrapersonal e interpersonal con aspectos de conciencia emocional, cognitiva y conductual, que envuelven el conocimiento de las propias emociones, la expresión y vivencia emocional, la asociación pensamiento-emoción, y el conocimiento de las emociones de los demás. Los componentes del programa considera el entrenamiento de habilidades sociales, resolución de conflictos interpersonales y el entrenamiento cognitivo, es decir, la modificación de pensamientos y emociones inadecuadas a una postura realista y positiva.

Tomando como referencia dicho programa, es importante considerar la sensibilización de los alumnos sobre la importancia de la IE como parte de la vida diaria y trabajar en sí mismos para desarrollar competencias a fines como la gestión, modulación y expresión de las emociones; como el desarrollo de emociones más inteligentes que los lleve a reflexionar y tomar conciencia sobre ellos mismos. Implica también, poner en práctica estas habilidades en diferentes contextos para mantener una postura positiva ante las dificultades e influir en la resolución eficaz de problemas, reflexionar cómo lo resolverían de un modo emocional y social adecuado. Debe reflejarse en sus relaciones interpersonales, como en el trabajo cooperativo. Esto con actividades llevabas a cabo en el centro escolar y tareas en casa, en ambos casos deben expresarse los estados emocionales.

Capítulo 4. Marco contextual

4.1 Secundaria Técnica No. 97 “Licenciado Andrés Henestrosa”

La institución en donde se realizó la intervención es en la Escuela Secundaria Técnica No. 97 “Lic. Andrés Henestrosa” ubicada en área conurbada del Estado de México en Calle Tultitlán 8, Ecatepec de Morelos, con clave 15DST0097M.

La escuela surge en el año 1982, las primeras aulas fueron provisionales y construidas por los padres de familia, iniciando con seis grupos. El responsable del plantel fue el profesor Raúl Valderrábanos Fonseca quien gestionó a las autoridades correspondientes la construcción de los edificios. Posteriormente las personas que ocuparon el cargo de la dirección de la escuela fueron el Prof. Mario Sánchez Ponce, Prof. Joaquín Dorantes, Prof. Félix Portugués Cortes, Valdepeña, Ing. Leonardo Brito Parra, Ing. José Carlos Vega Silva, Prof. Alfonso Navarrete Sánchez, la Mtra. Mercedes Vázquez de Haro y actualmente el Lic. Ángel Gonzáles Martán.

La escuela tiene como misión una educación integral de aprendizajes cognitivos y sociales, formando alumnos con excelencia académica, valores éticos, sociales y culturales mediante el esfuerzo, compromiso de docentes y autoridades educativas. Su visión es desarrollar un proceso pedagógico colaborativo que contribuya al cumplimiento de la misión.

La infraestructura de la escuela cuenta con 18 aulas de concreto, dos aulas prefabricadas, cinco laboratorios de tecnologías: ofimática, administración contable, dibujo arquitectónico, electricidad y el taller de máquinas, herramientas y sistemas de control. Hay un laboratorio de ciencias naturales, otro de tecnología educativa y un aula telemática; cada una de éstas está equipada con bancas para cada alumno, pintarrón y escritorio para el profesor. Hay tres espacios para prefectura, una para trabajo social y oficinas administrativas que corresponden a la dirección, subdirección, contraloría y dos oficinas para el espacio de coordinación.

También cuenta con una biblioteca, una plaza cívica, dos espacios para deportes, un comedor (en construcción), estacionamiento y sanitarios.

La escuela atiende a 710 alumnos, por cada grado se tienen seis grupos, conformado por alrededor de cuarenta y tres alumnos. A cargo están treinta profesores dando clase, de los cuales ocho son pasantes, 22 cuentan con licenciatura y seis más tienen el nivel de posgrado. Actualmente la plantilla al frente de la institución cuenta con la dirección del Lic. Ángel González Martan, del subdirector Gustavo Nava Algarin, como coordinadores están Juana Cruz Mino y Alfonso Ortiz Varela,

La institución es parte del programa Escuelas de Tiempo Completo el cual va de un horario de clases de 7:00 hrs. a 16:00 hrs., sin embargo, como no se cuenta con el servicio de comedor para los alumnos, el horario finaliza a las 15:00 hrs.; cabe señalar que después de clase los alumnos pueden participar en actividades extracurriculares como baile, ajedrez, taller de reciclaje o construcción de huertos.

Dentro de los logros académicos destaca que durante el primer encuentro del concurso de Banda de Guerra a nivel zona la escuela obtuvo el segundo lugar, además logró el segundo lugar en el concurso de Escoltas también a nivel zona (DESSA, S/F).

4.2 Datos Sociodemográficos

La comunidad en donde se encuentra dicha escuela está ubicada en el municipio de Ecatepec, Estado de México en la localidad de “Santa María Tulpetlac”, que significa “lugar de pétalos de tule”, por su nombre en náhuatl. De acuerdo con el INEGI, la localidad cuenta con una población de 1,655,015 personas. Considerado como un ámbito rural y con un estatus socioeconómico bajo y un grado alto de marginación. Dentro del Municipio de Ecatepec, con respecto al último censo en el 2010, el 40% de la población no tiene acceso a la salud, mientras que el 17.8% de los habitantes pasa por una condición de rezago educativo; según la SEP, alrededor de 5 mil niños o jóvenes abandonan sus estudios diariamente durante las 200 jornadas que señala el calendario escolar. Más de un millón de personas que cursaban la educación obligatoria desertó en su último año, respectivamente; dentro de las razones destacan aspectos económicos, violencia familiar, decisión personal o social.

Con respecto a la inseguridad, ésta afecta al 55.3% de la población; además, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) llevaba a cabo

por el INEGI, destaca que el 72.9% de la población considera que su comunidad es insegura.

En enero del 2018, el presidente del Sistema DIF municipal informó que en los dos últimos meses especialistas del Centro de Atención Psicológica (CAPE) ofrecieron más de 5 mil 700 terapias debido a distintos casos, entre ellos, acoso escolar, depresión y ansiedad.

Por otro lado, en el Estado de México el embarazo en la adolescencia es un hecho alarmante, ya que 12 de cada 100 adolescentes tiene al menos un hijo o más, donde una de cada cien corresponden a adolescentes de 12 a 14 años (El Universal, 2017; H. Ayuntamiento Constitucional, 2013; H. Ayuntamiento Constitucional, 2014; H. Ayuntamiento de Ecatepec de Morelos, 2016; INEGI, 2015; La jornada, 2018).

Es importante mencionar que dichos datos no son en calidad de exponer a este municipio y a la comunidad como “malos” y tampoco se trata de generalizar; ya que si bien, se pueden destacar logros importantes, éstos son mínimos. Tales condiciones permiten vislumbrar las características de los alumnos en cuanto a valores, ideologías y estilos de vida, haciendo entrever las carencias en cuanto a habilidades sociales y estabilidad emocional.

Por otro lado, de acuerdo con entrevistas a docentes y a los datos recabados de las entrevistas realizadas a los alumnos se acentúa características propias de la etapa de la adolescencia, como impulsividad, desorientación, cambios repentinos de humor, peleas con compañeros, desacuerdos con adultos (padres y docentes); dudas con respecto a su sexualidad; consumo de sustancias alcohólicas, cigarrillos y marihuana.

Hay problemas económicos en casa; en algunos casos ambos padres salen a trabajar y los chicos se quedan solos en casa, lo que ocasiona que se sientan desatendidos; algunos tienen ciertas libertades sin tener supervisión en casa; en otros casos, los hijos más grandes cumplen los roles de madre y padre, con los hijos más pequeños.

Los profesores por su parte describen que cada generación “ha ido empeorando”, es más difícil tener un buen manejo del grupo, los alumnos se muestran desinteresados por las materias y por una deficiencia en el establecimiento de metas personales, y que sin embargo, hay alumnos que destacan por su desempeño académico, aunque éstos son en menor proporción.

Para poder hacer un balance general de las características particulares de todos los alumnos es preciso hacer una indagación más a profundidad sobre la población estudiantil de esta secundaria apegada a un marco contextual social y político.

Capítulo 5. Adolescencia

5.1 Caracterización de la Adolescencia

La adolescencia es parte del ciclo de vida y es la transformación de la niñez a la adultez, la cual abarca alrededor de los diez a los veinte años. La palabra adolescencia proviene del latín “adolescere” que significa lucir y pubertad, y de “pubertas” que quiere decir apto para la reproducción, por lo que la pubertad está comprendida dentro de la adolescencia y tiene lugar desde los nueve años para las niñas y a los 11 para los niños, aproximadamente. La edad en donde se dan los cambios más notorios es a los 11 y medio, y a los 13 años, respectivamente.

Este proceso no es sólo la transición entre la infancia a la vida adulta, ya que es una etapa de experiencias y cambios bio-psicosociales que se van interrelacionando; por un lado, la parte biológica hace referencia a la pubertad y todos los cambios físicos; la parte psicológica son aquellas fases y tareas de la adolescencia; mientras que la parte social es la emancipación y los valores sociales. Cabe decir que los cambios suelen ser bruscos, rápidos, repentinos o demorados de acuerdo a las características de cada individuo, así como factores de nutrición, genética, estado de salud y hasta de un factor social.

La adolescencia se divide en tres etapas que se extiende hasta los extremos, la infancia por un lado y la juventud por otro. La primera adolescencia correspondiente a la primera etapa va de los diez a los 14 años, la segunda es la adolescencia media y comprende de los 15 a los 17 años; finalmente la adolescencia tardía es una etapa que va de 18 hasta los 21 años. En cada etapa hay cambios en el estilo de vida, como en la alimentación y maduración fisiológica; es un periodo de preparación y formación, pero también es limitado al mundo de los adultos. Las áreas de desarrollo son la independencia, el aspecto corporal, las relaciones, su identidad y sexualidad.

En cuanto al factor biológico, éste corresponde al crecimiento y al desarrollo corporal, donde hay un rápido crecimiento en la estatura y en el peso, cambios en las proporciones y formas corporales; hay cambios en el tono de voz, en la textura de piel,

en el desarrollo muscular, hay crecimiento del vello púbico, facial y corporal. En las mujeres suele ocurrir la menarquia que hace referencia a la primera menstruación.

Mientras que en la madurez sexual hay una influencia del sistema endocrino donde hay una interacción del sistema hipotalámico, las glándula pituitaria y los órganos sexuales, dando un aumento en la producción de hormonas sexuales, la testosterona predominante en los hombres y el estradiol en el caso de las mujeres, provocando una maduración de los órganos sexuales.

En un principio la autoexploración es común pues existe creciente interés sobre la anatomía y la fisiología sexual, pero el contacto íntimo con otra persona es limitado, conforme van creciendo puede existir contacto sexual con múltiples parejas. Las mujeres experimenten su sexualidad de un modo más afectivo que los hombres, en cambio en ellos hay una mayor relación de excitación y del placer sexual. En cuanto a la orientación sexual, ésta está presente desde una temprana edad, sin embargo es en esta etapa donde se vuelve un tema predominante.

En las primera etapa de la adolescencia el aspecto corporal se vuelve una prioridad pues hay cierta preocupación por su aspecto físico, en general las mujeres procuran perder peso, mientras que los hombres tienen una preocupación por ser altos y ser musculosos; hay una gran inseguridad sobre sí mismo, sintiéndose “extraños” con su cuerpo, lo que los lleva a compararse con los demás. En la adolescencia media, hay una mayor aceptación por su cuerpo y en general ambos sexos procuran tener un cuerpo “más atractivo; cabe decir que si esto llega a un desequilibrio puede ocasionar trastornos alimentarios.

Ahora bien, el factor psicosocial se caracteriza por los cambios emocionales, y cambios de expectativas en los distintos ámbitos de su vida, como en sus gustos, pasatiempos y demás actividades. Se asumen distintos roles en los diferentes contextos en los que se interactúa; hay una nueva búsqueda de amistades con quien sienta seguridad y pueda compartir sus dudas, expectativas, experiencias y metas, busca nuevas maneras de relacionarse, nuevas experiencias y visiones.

En sus relaciones, en la primera etapa éstas están dadas por personas del mismo sexo y tienen una fuerte influencia en sus opiniones y conductas; en la segunda etapa la relación con los amigos es máxima, pueden conformarse pandillas y se asemejan a los valores compartidos, reglas y forma de vestir; se crean lazos fuertes de

solidaridad, ternura y lealtad. En la tercera etapa hay una mayor prioridad por establecer relaciones de pareja, éstas pueden influir de manera positiva como en la práctica a algún deporte, o bien, puede ser una relación negativa que influya en el consumo de drogas, por ejemplo.

A esta edad existe una necesidad de transgresión en el proceso de autonomía y reafirmación de la identidad, constantemente el adolescente se rebela contra su entorno y comienza a fortalecer su autoafirmación.

Durante la primera adolescencia los chicos muestran un menor interés en las actividades que se hacen en familia, hay una tendencia de alejamiento de los padres y hay una mayor frecuencia en desacuerdos y conflictos, y suele haber rechazo a sus consejos; estos tienden a aumentar, y por el contrario, hay una mayor relación con el grupo de amigos. Durante la adolescencia media los conflictos aumentan y hay un cambio total en la relación de padres e hijos. Cuando se está cerca la juventud, la relación con la familia tiende a mejorar, como el aceptar ciertas responsabilidades en la convivencia familiar; sin embargo aún hay dependencia económica y hay cierta dificultad para independizarse.

Este proceso de emancipación puede ocasionar momentos de crisis en cuanto al establecimiento de una identidad adulta, como la autonomía y los establecimientos de metas personales; este proceso se ve fuertemente influido por la familia y la escuela.

Cabe mencionar que el ámbito familiar puede ser un arma de doble filo, ya que puede ser una oportunidad para tener un mayor acercamiento y fortalecer esta relación, o bien puede que haya un alejamiento y una separación entre el adolescente y los padres y/o hermanos. Es por ello que es importante crear lazos fuertes con sus familiares, como la comunicación, la confianza, el respeto, la empatía, la reflexión, sin imponer los puntos de vista de los padres, ya que al imponer drásticamente cualquier tipo de ideas puede alejarlos. También implica asumir responsabilidades adecuadas a sus posibilidades y necesidades.

Por otra parte, el adolescente muestra una actitud crítica a través de la formulación de preguntas sobre sus actitudes y valores, por lo que también hay inquietudes sobre su futuro, ya que hay una evolución del pensamiento concreto al pensamiento abstracto flexible, con creciente autointerés y fantasías; en primera instancia los objetivos de vida van dirigidos a metas como ser estrella de rock o ser una

persona rica y viajar por el mundo. Conforme van creciendo, en la segunda etapa, hay una mayor madurez intelectual y creatividad, las metas a futuro se hacen más realistas y tienden a comprometerse.

Con respecto a la parte emocional, puede que exista un vacío emocional justo por todos los cambios que se presentan, hay una búsqueda de amar a otra persona. Tanto el comportamiento como el humor son inestables; los sentimientos de omnipotencia e inmortalidad, es decir, pensar que a “ellos no les pasará nada” pueden llevaros a conductas de riesgo que pueden terminar en accidentes

Suele haber una dificultad en la toma de decisiones y en la planificación de metas a diferentes plazos, así como considerar consecuencias futuras; estas dificultades se deben en parte al desarrollo biológico como el desarrollo de la corteza prefrontal, aunque hay una cierta madurez, aún es un desarrollo en proceso, así como el sistema límbico y los neurotransmisores. Esto es importante porque el sistema límbico es responsable del procesamiento de la información que tiene que ver con las emociones, por lo que es común que atreviesen constantemente por situaciones de estrés.

Generalmente en la primera etapa hay un escaso control de los impulsos, posteriormente, se consolida esta identidad personal, donde hay una mayor sensibilidad a los sentimientos y hacia su conducta moral; sin embargo, en la formación de su nueva identidad, se suele pasar por una etapa de crisis al tener sentimientos encontrados, dudas, cambios, retos y miedos.

Con respecto al entorno escolar, se tiene una curiosidad por aprender pero siempre siguiendo sus necesidades y un ritmo que consideran pertinente, que al mismo tiempo retome aspectos culturales y deportivos de interés.

Debido a todos estos cambios y características que distinguen al adolescente, es importante que la escuela les resultarle divertida, creativa, confiable, útil, de tal manera que éstos puedan aprender, expresarse con libertad, dialogar con los demás, que puedan crear y que pueda formar parte de su personalidad, así como crear lazos de amistad y reafirmar una personalidad positiva. Cabe decir que cuando no se cumplen ciertas expectativas acerca de la escuela, tienden a mostrar desinterés y a aislarse de este contexto.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que esta etapa se produce en un contexto determinado, es decir que se ve influenciado por valores de competitividad y el consumo, como los medios de comunicación. Este periodo de vida puede considerarse como el más problemático y más vulnerable socialmente debido a los cambios socioculturales constantes como la moda y la tecnología, lo que repercute en el desarrollo y en la salud de los adolescentes.

Todos estos cambios generan perturbaciones y confusiones pues no se sabe cómo manejarlos, tiene miedos, vergüenzas, inseguridades, lo que a su vez recae en una dificultad para comunicarse con los demás, por lo que muchas veces prefiere aislarse pero al mismo tiempo pide el apoyo de los demás. Por esta vía define los principios que regirán su vida y sus relaciones con los demás.

Debido a que se presentan distintos cambios y situaciones que comprometen al adolescente y que son parte del medio en el que viven, también es una etapa catalogada como vulnerable por tener mayores conductas de riesgo que son aquellas acciones voluntarias o involuntarias llevadas por el individuo o la comunidad; entre tales conductas están la actividad sexual que pueda conducir a embarazos no deseados, estos partos precoces pueden tener complicaciones o pueden llevar al aborto; en su mayoría siendo chicas de 15 a 19 años en todo el mundo. También están las enfermedades de transmisión sexual como el VIH y en otros casos los abusos sexuales.

Otro de los factores es el consumo excesivo de alcohol, cigarrillos y ciertas sustancias psicoactivas, también suele haber una mala nutrición y una actividad física inadecuada. La violencia y la salud mental también forman parte de las conductas de riesgo alarmantes que deben atenderse; por lo que es imprescindible el acceso y el trabajo colaborativo con los servicios de salud y psicológicos.

Tomando en cuenta que el contexto escolar, que es uno de los espacios donde los adolescentes interactúan gran parte del tiempo, la violencia escolar, la intimidación y el acoso son acciones que influyen en pensamientos y conductas suicidas, estas conductas violentas se dan especialmente en hombres (Antona, A. ; Madrid, J.; & Aláez, M., 2003; Awuapara y Valdivieso, 2003; Hidalgo y Ceñal, 2014; Rosabal, Romero, Gaquín, y Hernández, 2015; Santrock, 2006).

En cuanto a la salud mental, la depresión es la tercera causa de muerte entre los adolescentes, que muchas veces terminan en suicidio. La violencia, la pobreza, la humillación y el sentimiento de desvalorización pueden aumentar el riesgo de padecer problemas de salud mental. Estas conductas no sólo ponen en riesgo su salud actual, sino que también puede afectar en la edad adulta y hasta en sus hijos, formando una cadena; de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), la mitad de los trastornos de salud mental en la edad adulta empiezan a manifestarse en la adolescencia.

Debido a ello es importante fomentar hábitos saludables y desarrollar habilidades para la vida durante esta etapa, proponer y acoger medidas para prevenir conductas de riesgos sanitarios y psicológicos, y tener un óptimo desarrollo en todos los aspectos de su vida; esto conlleva a su vez trabajar en la relación familiar.

Como ya se mencionó, la adolescencia es una etapa que implican cambios, proceso y tiempos, por lo que se vuelve una tarea compleja donde la responsabilidad es compartida en los contextos familiares, escolares y sociales, así como con diferentes profesionales competentes. Sin importar desde qué postura, debe afrontarse con empatía y compromiso pues la comprensión de las características de esta edad favorece una mejor intervención, más responsable y con más impacto. Realmente es trascendental tomar ciertas medidas y atenderlas ya que de ello depende en gran parte el desarrollo de personas adultas; ante ello es valioso mencionar que los adolescentes forman una sexta parte de la población mundial, y en México en 2017 hay 33.3 millones de menores de 15 años y 31.9 millones de jóvenes de 15 a 29 años, de una población total de 123.5 millones que corresponde a un 52.% (El Economista, 2017).

5.2 El Adolescente en la Educación Secundaria

Los chicos que cursan este nivel educativo se caracterizan por vivir cambios biológicos, psicológicos, sociales y emocionales, por lo que buscan cubrir sus necesidades y expectativas en distintos contextos. Hay una búsqueda de respuestas a preguntas hechas a lo largo de la vida, hay incertidumbres, desilusiones, desconciertos, inseguridades, pero también oportunidades, metas, logros, aprendizajes a lo largo de

este camino; experiencias que irán forjando a una persona con todo lo que ello implica (Coll, 2002).

La mayoría de los alumnos que ingresan a la educación secundaria son pubertos, que es parte de la adolescencia; durante este proceso de desarrollo y crecimiento los alumnos pasarán en promedio tres años en la escuela secundaria, pasando a ser un pilar fundamental en su forma de pensar y sentir, de actuar y afrontar circunstancias; aquí también conocerán profesores que influirán en el gusto hacia ciertos contenidos escolares y en el desempeño académico; donde se plantearán objetivos más estables a diferentes plazos. Conocerán a personas con los que se formarán lazos estrechos de amistad y compañerismo. De este modo, la formación y el proceso educativo que se reciba en la secundaria influirán significativamente en la personalidad del adolescente.

Hay que tener presente que la educación secundaria sigue una dinámica distinta a la primaria, como tomar clases con distintos profesores y un mayor nivel de exigencia; además los alumnos atraviesan por una etapa de cambios físicos y emocionales característicos del desarrollo de un adolescente. Estos rasgos recaerán en la conducta del alumno y dichos cambios se hacen notar más en el primer año, sin embargo, en los años posteriores también se enfrentan a distintas situaciones que “los ponen a prueba”; algunos se adaptan sin mayor problema, mientras que otros tienen un proceso más largo, esto dependerá de la dinámica de la secundaria y de las habilidades y competencias de cada uno.

La integración a un contexto escolar implica una interacción con otras personas ajenas a su círculo familiar, por lo que se hace necesario el desarrollo de habilidades sociales pues esto permitirá llevar una mejor relación con los demás, permitirá afrontar problemas y llegar a soluciones satisfactorias. Si esta relación con los demás no se lleva de manera asertiva, es decir, si no hay una buena gestión de las emociones, pueden generarse emociones negativas, estrés y dificultades en la atención durante sus estudios; pero en general, puede derivar hacia la indefensión aprendida, el cual es un estado psicológico donde hay una creencia de tener una incapacidad para modificar conductas displacenteras. Los alumnos suelen sentirse desmotivados y por lo tanto no mostrarán interés porque no hay expectativas sobre sus actividades y tareas.

Del mismo modo, hay que recordar dentro de las necesidades de los alumnos es la aceptación, sentirse parte de grupo y el éxito como afirmación de su propia personalidad. Debido a todos estos cambios a los que se enfrentan, tanto al inicio como a lo largo de los ciclos escolares es importante emplear acciones en conjunto para lograr que los alumnos se adapten a su contexto escolar y logren una integración grupal. Para ello es preciso trabajar la convivencia escolar y las relaciones interpersonales con toda la comunidad escolar, ya que influye significativamente en el aprendizaje de los alumnos, en su desarrollo personal, moral, emocional, cognitivo y social.

Como ya se mencionó, la educación secundaria es un espacio para socializar y donde se supone se prepara para desarrollar competencias y potencializarlas, que permita atender las condiciones actuales de la sociedad y de la vida. Ante los objetivos que establecen este nivel educativo y la educación en general, es importante tener en cuenta las características de los adolescentes, e ir más allá de la conducta “rebelde” e irresponsable; pues hay que tener presente que ciertas conductas no reflejan la personalidad total del adolescente, pero si forman parte de éste. En realidad lo que definiría a un adolescente es la etapa de evaluación, de toma de decisiones, de compromisos y una búsqueda de espacios; personas creativas y entusiastas, sociables y solidarias, trabajadoras y críticas ante situaciones sociales; necesitando entonces oportunidades y apoyos pertinentes. Desde una postura de la docencia, es trascendental priorizar este tipo de características y situaciones, creyendo que los adolescentes tienen un gran potencial que debe aprovecharse al máximo (Lantieri, 2014; Pérez, 2007; SEP, 2011^a; Uruñuela, 2014).

Capítulo 6. Programa del Curso-Taller

Este apartado pretende describir en qué consistió el curso-taller, la temática general y los objetivos de éste, posteriormente se presenta el formato concentrado de las sesiones y la carta descriptiva con las sesiones desarrolladas.

Objetivo del curso-taller:

Favorecer y fortalecer el desarrollo emocional apegado a un marco inclusivo en alumnos de la escuela Secundaria Técnica No. 97 *Lic. Andrés Henestrosa*.

Duración:

El curso-taller se compuso por 20 sesiones con una duración de una hora cada una, llevado a cabo los días martes y jueves de 14:00 a 15:00 hrs., teniendo un total de 20 horas.

Temática general :

- ✓ Consideraciones generales sobre la educación emocional
- ✓ Relación de la Educación Emocional y la Inclusión Educativa
- ✓ Competencias emocionales:
 - Conciencia emocional
 - Regulación emocional
 - Autonomía emocional
 - Competencia social
 - Habilidades de la vida y bienestar

- ✓ Propiciar entre los participantes al taller:
 - Reconocimiento de la importancia de sus emociones y la convivencia con los demás.
 - Conocimiento y comprensión de sus propias emociones
 - Identificación y comprensión de las emociones de los demás

- Identificación y nombramiento correcto de distintas emociones
- Manejo y control de sus emociones en distintos contextos
- Manejo adecuado de emociones negativas
- Despliegue de habilidades para generar emociones positivas
- Desarrollo de habilidades para favorecer una buena dinámica de grupo

A continuación se presenta el formato concentrado de las sesiones y posteriormente la carta descriptiva desarrollada por sesiones.

6.1 Formato Concentrado de Sesiones

Competencia Emocional (Modelo de Bisquerra)	Número de sesión: contenido Temático	Objetivo	Forma de Evaluación
Conciencia Emocional	1.- <i>Presentación</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos conozcan la dinámica del taller y el objetivo de éste. Presentación e integración del grupo. 	Bitácora de seguimiento (para la facilitadora)
	2.- <i>Autoconocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos identifiquen sus habilidades y competencias para favorecer una valoración positiva de sí mismos. 	Diarios autoreflexivos (para los alumnos)
	3.- <i>Conciencia emocional de uno mismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos identifiquen y tengan mejor conocimiento de sus propias emociones 	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)
	4.- <i>Conciencia emocional con los otros</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos identifiquen y comprendan las emociones de los demás para implicarse empáticamente. 	Productos esperados de acuerdo a la sesión
	5.- <i>Diversidad en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos identifiquen las diferentes características de sus compañeros como parte de una diversidad. 	Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)

Competencia Emocional (Modelo de Bisquerra)	Número de sesión: contenido Temático	Objetivo	Forma de Evaluación
	6.- <i>Discriminación</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos conozcan la discriminación y reconozcan acciones que favorezcan una inclusión de los diferentes grupos sociales. 	Bitácora de seguimiento (para la facilitadora)
Regulación Emocional	7.- <i>Regulación emocional: Expresión emocional apropiada</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos identifiquen conductas apropiadas para afrontar y manejar sus emociones. 	Diarios autoreflexivos (para los alumnos) Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)
Regulación Emocional	8.- <i>Regulación emocional: Habilidades de afrontamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos identifiquen estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de sus estados emocionales. 	Productos esperados de acuerdo a la sesión Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)
	9.- <i>Regulación emocional: Competencias para generar</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos identifiquen conductas apropiadas para generar emociones positivas. 	

Competencia Emocional (Modelo de Bisquerra)	Número de sesión: contenido Temático	Objetivo	Forma de Evaluación
	<i>emociones positivas.</i>		Bitácora de seguimiento (para la facilitadora)
Competencia Social	<i>10.- Autonomía emocional: Autoestima</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos reconozcan una imagen positiva de sí mismos para favorecer un autoconcepto satisfecho 	Diarios autoreflexivos (para los alumnos)
	<i>11.- Autonomía emocional: Autoeficacia emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos identifiquen cómo regular y cambiar sus emociones para hacerlas más efectivas en contextos determinados. 	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)
	<i>12.- Autonomía emocional: Responsabilidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos reconozcan la responsabilidad de sus propios actos y sus emociones. 	Productos esperados de acuerdo a la sesión
Competencia Social	<i>13.- Competencia social: Habilidades sociales básicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos reconozcan las habilidades sociales básicas para mantener una buena relación con los demás. 	Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)

Competencia Emocional (Modelo de Bisquerra)	Número de sesión: contenido Temático	Objetivo	Forma de Evaluación
	14.- <i>Competencia social: Respeto por las diferencias</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos reconozcan y acepten las diferencias individuales y grupales, así como los derechos de los demás. 	Bitácora de seguimiento (para la facilitadora)
	15.- <i>Igualdad, diversidad y equidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos reconozcan la igualdad, la equidad y la diversidad como parte de una convivencia con los demás. 	Diarios autoreflexivos (para los alumnos)
	16.- <i>Competencia social: Asertividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos defiendan y expresen sus derechos, opiniones y sentimientos de manera asertiva. 	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)
	17.- <i>Competencia social: Comunicación expresiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos puedan expresar sus pensamientos y sentimientos con claridad de manera verbal y no verbal. 	Productos esperados de acuerdo a la sesión Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)
Habilidades de Vida y Bienestar	18. <i>Competencias para la vida y el bienestar: Toma</i>	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos identifiquen aspectos de responsabilidad, éticos, sociables y de seguridad para la toma de decisiones. 	

Competencia Emocional (Modelo de Bisquerra)	Número de sesión: contenido Temático	Objetivo	Forma de Evaluación
	<i>de decisiones</i>		
	19.- <i>Competencias para la vida y el bienestar: Metas en la vida</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos establezcan metas realistas y positivas a corto, mediano y largo plazo. 	
	20. <i>Cierre del curso-taller</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos compartan sus experiencias y aprendizajes obtenidos durante el curso-taller. 	

6.2 Sesiones Desarrolladas

Sesión 1	Presentación del taller		
Objetivo:	Los alumnos conozcan la dinámica del curso-taller y el objetivo de éste. Presentación e integración del grupo	Duración	1 hora
Meta:	Hoy conoceré mi taller y un poco más a mi grupo		
Actividad	Duración	Material	Descripción
Presentación, integración y encuadre Aprendizajes esperados	25 min	.Post it .ANEXO 1: Escala TMMS-24 ANEXO 2: CEE-R	<p>Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión, posteriormente se presentará ante el grupo y dará una introducción acerca del curso-taller dando a conocer los objetivos de éste.</p> <p>Se entregará a cada alumno un post it donde tendrán que escribir lo que esperan del taller.</p> <p>Se llevará a cabo la dinámica “coctel de frutas” (se organiza al grupo en un círculo sentado, cada uno en una silla, excepto uno. Los primeros tres alumnos elegirán una fruta y ésta se repetirá con el resto del grupo (por ejemplo, manzana, mango, pera), cuando se mencione el nombre de una fruta (manzana por ejemplo) “Coctel de manzana” todas las personas que tienen esa fruta se moverán de lugar y tendrán que encontrar un asiento, quién se quede sin lugar tendrá que decir su nombre, lo que espera del taller y un acuerdo de convivencia en el curso-taller; cuando se diga “coctel de frutas” todos los alumnos se cambian de lugar, se sigue la misma dinámica hasta que todos hayan pasado.</p> <p>Los acuerdos de convivencia se irán anotando en el pizarrón y posteriormente se escribirán en una cartulina para tenerlo presente en cada sesión; los aprendizajes esperados también se pegarán en el pizarrón conforme vayan pasando.</p>
Evaluaciones	25 min		Se entregará a los alumnos el Anexo 1: Escala TMM-24 y dará las instrucciones pertinentes para su llenado, cuando hayan terminado de contestar, se continuará con el Cuestionario de Educación Emocional: Anexo 2.

Diarios: Una cita conmigo mism@	10 min		Se entregará a cada alumno un diario y ellos tendrán que escribir su nombre; y se explicará a los alumnos en qué consiste la dinámica, donde después de cada sesión los alumnos describirán los aprendizajes obtenidos a partir de preguntas elaboradas por la facilitadora, éstas serán dependiendo del tema de casa sesión.
--	--------	--	---

Sesión 2	Autoconocimiento		
Objetivo:	Los alumnos identifiquen sus habilidades y competencias para favorecer una valoración positiva de sí mismos	Duración	1 hora
Meta:	Hoy reconozco mis habilidades, debilidades y sentimientos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	3 min	. ANEXO 3: Me conozco . ANEXO 4: Compartiendo mis... . ANEXO 5: Un poco más de mi	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.
Yo soy...	15 min		Previamente se habrá pegado en la pared una serie de características y cualidades (ver Anexo 3) cada participante deberá tomar las etiquetas que considere pertinentes para poder describirse a sí mismo, en caso de que no se encuentre "X" característica habrá etiquetas blancas donde podrán escribir tal atributo. Una vez que todos hayan elegido sus etiquetas los alumnos comentarán qué características tienen y cómo se sienten, haciendo hincapié en la importancia del autoconocimiento.
Compartiendo mis...	15 min		Se le entregará a cada alumno la actividad del Anexo 4, en el apartado "Yo soy" cada alumno escribirá en una sola palabra lo que lo caracteriza, puede ser su nombre, una característica física, emocional, etc., en el apartado siguiente cada uno contestará con lo que mejor se identifique. Cuando todos hayan terminado cada alumno tendrá que acercarse a otro compañero y deberá compartir una frase y pedir la firma de éste, así hasta compartir todas las afirmaciones, es una firma distinta por cada frase al final cada alumno tendrá 9 firmas como mínimo.

			Se hablará sobre la importancia de identificar y compartir características y emociones con los demás como parte de su personalidad.
Un poco más de mí	10		Se pedirá a los alumnos que formen dos círculos concéntricos, las personas del círculo interior se colocan mirando hacia fuera de manera que tengan en frente a su pareja del círculo exterior, se irán leyendo unas frases (ver Anexo 5) que serán el tema de conversación con su respectiva pareja por un minuto, cuando la facilitadora diga “cambio” ambos círculos comenzarán a girar el círculo interior hacia la derecha y el otro hacia la izquierda; así hasta terminar con 10 conversaciones y no se podrán repetir las parejas.
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 3		“Conciencia emocional de uno mismo”		
Objetivo:	Los alumnos identifiquen y tengan mejor conocimiento de sus propias emociones	Duración	1 hora	
Meta:	Hoy identificaré cómo me siento y le pondré nombre			
Actividad	Duración	Material	Descripción	
¿Qué haremos hoy?	3 min	.Bolsitas de papel .Bolitas de papel .Paliacates	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.	
Lo que siento y experimento	10 min	.ANEXO 6: Lo que siento y experimento	Se les pedirá a los alumnos que se sienten en círculo y entregará a cada uno una bolsita y 10 bolitas de papel; una vez que se haya entregado el material los alumnos deberán vendarse los ojos con los paliacates. La facilitadora mencionará 10 afirmaciones con respecto a la conciencia emocional (ver Anexo 6) cuando los alumnos consideren como “verdadero”	

			una de las frases, deberán colocar una bolita de papel en el recipiente, así con cada afirmación. Al final cada uno verá cuántas veces perciben sus emociones en ciertas circunstancias y se hará énfasis en la importancia de la conciencia emocional.
Mis emociones	10 min	.7 Tonos: Caravan, Wiplash Nox Arcan Pandora´s Make it bun Dem Chasing Cars Melodía triste .ANEXO 7:	Se reproducirán 7 tonos cada uno con una duración de 10 segundos que le permitan al alumno experimentar distintas emociones, cada alumno escribirá en una hoja lo que le transmite cada tono. Posteriormente, la facilitadora escribirá en el pizarrón 9 sentimientos e irá mencionando al grupo una serie de síntomas (ver Anexo 7), los alumnos deberán reflexionar sobre cómo y dónde lo han sentido en su cuerpo y deberán relacionar los sentimientos con los respectivos síntomas.
Nombrando emociones	20 min	Síntomas físicos de los sentimientos .ANEXO 8: Lista de palabras sobre sentimientos	Se formarán al azar equipos de 4 a 5 personas aproximadamente y a cada uno se le entregará una lista de sentimientos (ver Anexo 8) por equipos deberán separar los sentimientos como negativos y positivos cuando hayan terminado cada uno elegirá dos sentimientos (uno positivo y uno negativo) y escribirá en una hoja una situación en que lo haya experimentado, cuando todos hayan terminado cada equipo mencionará las emociones que les fue asignadas y cómo es que las categorizaron, un miembro del equipo compartirá lo que escribió en su hoja.
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 4	“Conciencia emocional con los otros”		
Objetivo:	Los alumnos identifiquen y comprendan las emociones	Duración	1 hora

	de los demás para implicarse empáticamente		
Meta:	Hoy reconoceré emociones en los demás		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	3 min	.ANEXO 8: Lista de palabras sobre sentimientos	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.
Ellos se sienten...	37 min		Se entregará al azar a cada alumno tres emociones del Anexo 8 y tendrá que identificar en qué momento ha sentido dicha emoción y lo escribirá en su diario; posteriormente cada uno pasará al frente y lo expondrá ante el grupo. Se pedirá al grupo que trate de ponerse en una postura empática con sus compañeros y que al mismo tiempo asimilen si alguna vez sintieron algo similar a ellos.
Diario: Una cita conmigo mism@	10 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 5	“Diversidad en el aula”		
Objetivo:	Los alumnos identifiquen las diferentes características de sus compañeros como parte de una diversidad	Duración	1 hora
Meta:	Hoy veré la diversidad de características y los valores que tengo al respecto		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	3 min	.Paliacates y	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.
Sintiendo al otro	15 min		Se entregará a cada alumnos un paliacate pidiéndoles que se cubran los

		cordones .ANEXO 9: .Rompecabezas (tamaño carta)	<p>ojos, una vez que estén listos caminarán con cuidado en el salón y en silencio, al mismo tiempo que la facilitadora formará parejas; cuando todos tengan pareja tendrán que adivinar de quién se trata sólo utilizando el tacto.</p> <p>Se preguntará a los alumnos que características tienen sus compañeros similares a las suyas, y qué difieren y cómo se sintieron; se retomará la diversidad de características físicas y lo que es la inclusión, haciendo énfasis en los espacios más cercanos como la escuela, casa y espacios de convivencia que se tienen.</p>
Rompecabezas	20 min		<p>Se formarán al azar equipos de cuatro personas y entregará a cada uno dos paliacates y dos cordones, en cada equipo dos alumnos deberán de tener los ojos vendados y los otros dos tendrán que tener las manos amarradas por detrás de la espalda, una vez que los cuatro cumplan con estas indicaciones se les entregará el sobre y podrán abrirlo; como equipo tendrán que armar el rompecabezas y para ello tienen que proponer estrategias.</p> <p>Cuando todos los equipos hayan terminado se les pedirá que reflexionen sobre su experiencia, cómo se sintieron, qué actitudes tomaron ante las diferentes condiciones de sus compañeros, qué valores los caracterizan; se hará énfasis en la importancia de la empatía, el respeto y los distintos valores que se tienen en una convivencia.</p> <p>Además por equipo tendrán que mencionar los derechos humanos que conocen; seleccionarán los más importantes para ellos, cuáles de ellos se pusieron en práctica en la dinámica y cuáles se violaron.</p>
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		<p>Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.</p>
Lo que me llevo hoy es...	10 min		<p>Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión</p>

Sesión 6		"Discriminación"		
Objetivo:	Los alumnos conozcan la discriminación y reconozcan acciones que favorezcan una inclusión de los diferentes grupos sociales	Duración	1 hora	
Meta:	Hoy hablaré sobre la discriminación y propondré alternativas para favorecer una inclusión			
Actividad	Duración	Material	Descripción	
¿Qué haremos hoy?	3 min	.Video: Rasgos de discriminación en niños mexicanos 2011 .Hojas blancas	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.	
Prejuicios y estereotipos	10 min		La facilitadora pegará una etiqueta en la espalda de cada alumno y se irán planteando una serie de casos (1.-Organizar una fiesta de cumpleaños, 2. Ceder el asiento en el transporte público, 3. Realizar un trabajo escolar, 4. Organizar una pasarela de modas, 5. Realizar trabajos de limpieza en una escuela) y elegirá a un alumno al azar para que éste elija a las personas para representar cada caso y justificará sus elecciones ante los demás. Posteriormente se hará hincapié en la discriminación y cómo es que se vive en diferentes círculos sociales.	
Racismo	10 min		Se presentará al grupo el video y se comentará brevemente con el grupo qué opinan acerca del video, cómo es que se generan estos rasgos de discriminación, qué se puede hacer al respecto.	
Casos de la vida real	20 min		Se pedirá a los alumnos que escriban de manera anónima un caso en donde hayan sufrido (o conozcan sobre) discriminación y cómo actuaron al respecto una vez que hayan terminado se tomará los casos y los repartirá al azar al grupo de manera que cada uno tenga un caso distinto al suyo después deberán escribir si consideran la acción del autor como la mejor respuesta a la situación, qué opinan al respecto y qué acciones podrían favorecer una mejor integración de los diferentes grupos sociales ante la discriminación; después algunos alumnos compartirán el caso que le tocó y compartirá su experiencia. Se recalcará aquellas acciones positivas que	

			favorecen una integración social.
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 7		“Regulación emocional: Expresión emocional apropiada”		
Objetivo:	Los alumnos identifiquen conductas apropiadas para afrontar y manejar sus emociones	Duración	1 hora	
Meta:	Hoy diré cómo me siento, cómo lo expreso y diré si es lo mejor que puedo hacer			
Actividad	Duración	Material	Descripción	
¿Qué haremos hoy?	3 min		Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.	
Moldeando mis emociones	25 min	.Barritas de plastilina .ANEXO 10: Moldeando mis emociones	Se entregará a cada alumno una barra de plastilina y el Anexo 10 se irá mencionando cómo se sienten y cómo actúan ante ciertos estados emocionales, por cada emoción tendrán que representar con la plastilina cómo se sienten y en la hoja escribirán qué hacen al respecto, si consideran adecuada o no su comportamiento y si no es así, una conducta alterna a ésta.	
Mi ira	15 min	ANEXO 11: Mi ira	Se entregará a cada alumno el anexo 11 y pedirá que piensen en una situación en donde hayan experimentado ira, se pondrá un ejemplo para tener mejor comprensión de esta emoción, después tendrán que contestar el apartado correspondiente.	
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación	

		individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min	Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 8		“Regulación emocional: Habilidades de afrontamiento”	
Objetivo:	Los alumnos identifiquen estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de sus estados emocionales	Duración	1 hora
Meta:	Hoy veré la intensidad de mis emociones y cómo puedo calmarme		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	3 min	.Cuartos de hojas (cada una debe ir rotada con “miedo”, “alegría”, “tristeza” “amor”, “enojo” “sorpresa”) .Estampitas de emoticones de emociones ANEXO 12: Termómetro emocional	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.
Termómetro	20 min		Se entregará a cada alumno un cuarto de hoja y pedirá al grupo que de manera individual piense en una situación según corresponda (escribirlo enfrente de la hoja), pensando en una acción negativa que hayan tenido al respecto (deberán escribirlo atrás de cada apartado). Posteriormente se les entregará el Anexo 12 y deberá seleccionar el emoticón que corresponda con cada uno de las emociones y deberá marcar en el termómetro la intensidad de la emoción y contestar el apartado correspondiente, el cual hace alusión a la duración, con quién lo siente y las alternativas que tiene para sentirse mejor.
¿Qué voy hacer?	20 min		Se les pedirá a los alumnos que escriban en una hoja una canción que les ayude a calmarse y otra que les genere energía y poder tenerlas presente según sea el caso. También se les mencionará que ante una situación difícil pueden dibujar o colorear cómo se sienten para que puedan calmarse; así como escribir para poder aclarar sus emociones y puedan reflexionar sobre sus actos.

		Se les mostrará cómo tener una relajación profunda que les permita calmarse. Por último, los alumnos tendrán que escribir en forma de lista aquellas cosas que pueden hacer para calmarse haciendo énfasis que las tengan presentes cuando lo necesiten, en esta lista se agregará lo siguiente “¿Lo vale? Alterarme no me va a ayudar. Si estoy tranquilo mantengo el control. Respira profundo y relájate. Siempre hay una salida. Tengo un plan”
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min	Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min	Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 9	“Regulación emocional: Competencias para generar emociones positivas”		
Objetivo:	Los alumnos identifiquen conductas apropiadas para generar emociones positivas	Duración	1 hora
Meta:	Hoy propondré alternativas para generar emociones positivas		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	3 min	.Recuadros de papel (20x5 cm) .Cartulinas	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.
Ejercicio de relajación	10 min		Se irá dando indicaciones al grupo para hacer un ejercicio de meditación.
Top 5	30 min		Se repartirá a los alumnos 5 recuadros de papel donde tendrán que escribir en cada uno una emoción positiva y tendrán que pegar las etiquetas en el pizarrón (la facilitadora pegará otras etiquetas en blanco) cuando todos hayan terminado se revisarán todas las emociones con el grupo, si es necesario se escribirán más emociones en las etiquetas

			blancas y se quitarán aquellas que no se consideren pertinentes. Se pedirá que por alumno tomen 5 emociones que consideren como las más importantes para ellos (pueden ser las que ellos mismos escribieron o las que escribieron sus demás compañeros), en el caso de que la emoción que había contemplado la haya tomado otro compañero o no éste en la lista deberán escribirlo en la etiqueta blanca; una vez que todos hayan elegido sus tarjetas deberán pegarlas en una cartulina y a lado de cada emoción escribirán lo que pueden hacer para generar esa emoción positiva, esto deber ser real y algo a lo que se comprometan, los alumnos se llevarán su cartulina y tendrán que pegarlo en un lugar visible, cabe decir que para esta actividad deberán considerar las características de la segunda sesión.
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 10	“Autonomía emocional: Autoestima”		
Objetivo:	Los alumnos reconozcan actividades diversas de la vida personal y social donde puedan implicarse emocionalmente de manera positiva	Duración	1 hora
Meta:	Hoy me describiré y veré lo bueno en mí		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	3 min	.Hojas blancas	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.
Anuncio	40 min		Se entregará una hoja blanca a cada alumno donde tendrán que hacer y

			personalizar un anuncio de ellos mismos, para ello deberán considerar sus fortalezas, defectos y lo que se ha trabajado en las sesiones anteriores con respecto a sus emociones también tendrán que dibujarse. Cuando todos hayan terminado cada uno pasará al frente y presentará al grupo su anuncio, cuando se mencione algún rasgo negativo los demás deberán decirle algo positivo o una alternativa con respecto a ese comentario; cuando hayan pasado a presentarse pegarán su dibujo en el pizarrón e ir armando entre todos un collage. Al finalizar se retomará lo que es autoestima, así como la importancia de la diversidad y la inclusión.
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 11	“Autonomía emocional: Autoeficacia emocional”		
Objetivo:	Los alumnos identifiquen cómo regular y cambiar sus emociones para hacerlas más efectivas en contextos determinados	Duración	1 hora
Meta:	Hoy propondré alternativas para relacionarme mejor con los demás		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	3 min	.ANEXO 13: Casos	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.
Lo más efectivo sería...	40 min		Se formará al azar equipos de 4 a 5 personas aproximadamente, a cada uno le entregará unas tarjetas (ver Anexo 13) éstas se repartirán en el equipo, cada alumno deberá de leer sus tarjetas y asumir el rol correspondiente diciendo qué haría él/ella en su lugar, el resto del equipo

			deberá decirle si sus pensamientos y acciones son pertinentes y qué acciones alternativas tiene su caso, de qué manera podría hacerlo más efectivo; si alguno se siente identificado con el caso o quiere poner uno que le haya sucedido podrá remplazar las tarjetas. Posteriormente cada equipo contará su experiencia al resto del grupo. Al final se hará énfasis en los pensamientos erróneos que se tienen y la importancia de generar alternativa en situaciones como en los casos que se les presentaron, así como la aceptación de sus pensamientos y sentimientos.
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 12	“Autonomía emocional: Responsabilidad”		
Objetivo:	Los alumnos reconozcan la responsabilidad de sus propios actos y sus emociones	Duración	1 hora
Meta:	Hoy me haré responsable de mis emociones		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	3 min		Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.
Mis sentimientos, mi... (responsabilidad)	25 min	.ANEXO 14: Mis sentimientos, mi...	Se entregará a cada alumno el Anexo 14 y tendrán que contestar de acuerdo al caso que se les presenta, qué sentimiento(s) les genera, qué hacen al respecto y quién es responsable de ello, al final ellos tendrán que escribir otra 3 situaciones; cuando hayan terminado se retomará la importancia de la responsabilidad emocional y de las acciones que se

			tienen al respecto; posteriormente propondrán alternativas a cada caso que se les presentó y “rectificar” (si es el caso) sobre la responsabilidad emocional.
Mis sentimientos, mi responsabilidad	15 min.		Se hará espacio en el salón de clases de tal modo que puedan moverse, se pedirá a los alumnos que se paren con la hoja que escribieron y formen tríos al azar y compartan lo que escribieron, se les cuestionará si fueron los mismos sentimientos y las mismas acciones en cada caso y por qué creen que sucede esto. Se hará énfasis en la responsabilidad de las emociones y las acciones que tenemos con respecto a nuestras emociones y hacia los demás, así como la diversidad de pensamientos y acciones.
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 13	“Competencia social: Habilidades sociales básicas”		
Objetivo:	Los alumnos reconozcan las habilidades sociales básicas para mantener una buena relación con los demás	Duración	1 hora
Meta:	Hoy pondré a prueba mis habilidades sociales básicas		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	3 min	.Video “La buena costumbre de	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.

Una buena costumbre	10 min	saludar”	Se presentará el video “La buena costumbre de saludar” y se mencionará la importancia saludar y despedirse al presentarse en algún lugar, de ser cortés y amable, así como la prudencia de formular preguntas.
Elogios	10 min		Se entregará a cada alumno 5 estampitas, cada uno de ellos tendrá que dirigirse a tres personas diferentes y tendrán que decirle un elogio de cualquier tipo, al mismo tiempo que le pegan una estampita y quien recibe el elogio tendrá que decir “Gracias”; si es necesario se darán más estampitas a quien lo solicite para dar más elogios. Finalizando se comentará la facilidad o dificultad para dar elogios y cómo se reacciona ante ellos.
Compartido	20 min		Se formará al azar equipos de 3 a 4 personas, como equipo tendrán que escribir algo positivo, pensando que esto va dirigido a un grupo de la escuela, ésta tendrá que ser breve y clara, una vez que el texto haya sido revisado podrán continuar. Cada uno de los equipos tendrá que dirigirse a un grupo (el que ellos elijan) y deberán dar el comunicado para ello es importante que todos los integrantes del equipo participen en la expresión de las ideas. Se recalcará que en la actividad se verán habilidades como saludar, despedirse, pedir un favor (al pedir permiso al docente para dar el comunicado), agradecer, esperar turnos. Cuando todos hayan terminado se dirigirán al salón de clases.
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 14		"Competencia social: Respeto por las diferencias"		
Objetivo:	Los alumnos reconozcan y acepten las diferencias individuales y grupales, así como los derechos de los demás	Duración	1 hora	
Meta:	Hoy propondré alternativas para hacer valer el derecho de todos			
Actividad	Duración	Material	Descripción	
¿Qué haremos hoy?	3 min	.Video "Reflexión sobre la diversidad"	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.	
Video	10 min		Se mostrará al grupo el video "Reflexión sobre la diversidad" y se comentará brevemente el rasgo personal que consideran como más importante de ellos mismos.	
Compartiendo mi mural	30 min		Se retomará con el grupo las diferencias individuales y grupales, así como los derechos involucrados; posteriormente se formará equipos de 4 a 5 personas aproximadamente, como equipo tendrán que proponer alternativas para hacer valer esos derechos y escribirlos en un papel y pegarlos en cada uno de los dulces, en total tendrán que proponer de 8 a 10 "recomendaciones", al finalizar tendrán que compartir estos dulces con otros compañeros de otro grupo argumentando porqué son importantes sus "recomendaciones"	
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.	
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión	

Sesión 15		"Igualdad, diversidad y equidad"		
Objetivo:	Los alumnos reconozcan la igualdad, la equidad y la diversidad como parte de una convivencia con los demás	Duración	1 hora	
Meta:	Hoy hablaré sobre diferencias y las mismas oportunidades			
Actividad	Duración	Material	Descripción	
¿Qué haremos hoy?	3 min	.Lentes de sol .Tarjetas .Estambre .Pinzas	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.	
Eligiendo lugar	5 min		Previamente a la sesión se pegará en los asientos etiquetas donde sólo las personas se puedan sentar con ciertas características por ejemplo: "sólo pueden sentarse personas con el cabello largo", algunas sillas no tendrán etiquetas; cuando todos hayan tomado asiento se lanzará una pregunta al aire "¿Quién merecía el asiento?" y se continuará con las actividades.	
Una mirada distinta	15 min		Se entregará a 10 alumnos lentes de sol, cinco de ellos estarán "a favor" y los otros "en contra", mientras que el resto del grupo será dividido en personas que tienen alguna discapacidad, personas homosexuales y personas indígenas; estos últimos tres grupos de personas solicitarán un empleo en una guardería y tendrán que argumentar por qué están interesados y por qué merecen el puesto. Las personas que están "a favor" apoyarán a las personas que solicitan el puesto, mientras las otras que están "en contra" rechazarán los argumentos y serán negativos. Los argumentos deberán ser respetuosos recordando que es una actividad para reflexionar. Al finalizar tomarán asiento y se retomará la actividad al final de la sesión.	
Tendedero	20 min		Se pedirá al grupo que se dividan en hombres y mujeres y se les entregará tarjetas, el equipo de los hombres tendrá que escribir las ventajas de ser mujer y las desventajas de ser hombre y viceversa para el equipo de las mujeres; cuando hayan terminado cada equipo colgará sus tarjetas en el tendedero correspondiente (éstos deberán colgarse cuando los alumnos escriben en las tarjetas) habrá uno de "ventajas" y otro de "desventajas"	

			para cada equipo, los chicos verán las tarjetas que escribieron las mujeres y viceversa, después comentarán si están de acuerdo o no con lo que escribió cada equipo.
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 16		“Competencia social: Asertividad”		
Objetivo:	Los alumnos defiendan y expresen sus derechos, opiniones y sentimientos de manera asertiva	Duración	1 hora	
Meta:	Hoy diré lo que no me gusta, lo que quiero y lo que no sin sentirme mal			
Actividad	Duración	Material	Descripción	
¿Qué haremos hoy?	3 min		Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.	
Yo quiero lo que tú...	10 min		Se pedirá al grupo que forme parejas, uno de ellos será “A” y el otro “B” cada pareja elegirá quién es quién. A querrá lo que tiene B, A tratará de convencer a su compañero para que le dé lo que B tiene y éste tratará de convencerlo de que no se lo dará, ninguno de los dos sabe cuál es el objeto que se quiere, es decir A pedirá a su compañero un objeto pensando que es lo mismo que B tiene y B “defenderá” lo que tiene, pensando que es lo mismo que quiere su compañero; al final uno podrá ceder o ninguno lo hará, esto dependerá de los argumentos y de qué tan convincente sea.	
Una charla (infiltrado)	20 min		Se formará al azar equipo de seis personas aproximadamente y tendrán que hablar sobre el embarazo en la adolescencia, en cada equipo habrá 2	

			infiltrados (serán destinados antes de la actividad) éstos tendrán que contradecir las opiniones de los demás, se hará hincapié en el respeto por las opiniones y la importancia de expresarlas, así como lo que se siente. Al finalizar la actividad se les dirá a los alumnos que hubo infiltrados y por equipo comentarán cómo se sintieron.
Quisiera decirte...	10 min.		Se hará espacio en el salón para que el grupo pueda caminar, se pedirá al grupo que caminen por el espacio y si hay algo que no les gusta de sus compañeros con respecto a su actitud hacia ellos se lo harán saber de manera asertiva con la técnica del sándwich, es decir, primero les dirán a sus compañeros algo que les agrade de ellos después lo que no les agrada y por último otra cosa positiva de ellos, por ejemplo: "Ana dices cosas muy interesantes cuando hablas pero no me gusta que me interrumpas constantemente cuando estoy hablando me gustaría que respetaras mi turno, pero me gusta hablar contigo pues creo que eres muy inteligente"
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 17	"Competencia social: Comunicación expresiva"		
Objetivo:	Los alumnos puedan expresar sus pensamientos y sentimientos con claridad de manera verbal y no verbal	Duración	1 hora
Meta:	Hoy expresaré mis emociones comprendiendo la importancia de la comunicación no verbal y tendré una conversación con mi equipo		
Actividad	Duración	Material	Descripción

¿Qué haremos hoy?	3 min	.Papelitos rotados con: "Inicia", "continua", "termina"	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.
Mirando a los ojos	25 min		Se pedirá al grupo que formen parejas, ambas personas se mirarán a los ojos y una de ellas le contará a su compañero(a) algo triste y después algo alegre que le haya pasado, mientras que la otra persona sólo la escucha tratando de no hacer ninguna expresión ni de moverse, cuando haya terminado se invertirán los papeles. Finalizando cada pareja comentará cómo se sintió al respecto y se enfatizará en la importancia de la comunicación verbal y no verbal para la expresión de emociones.
Conversaciones	15 min		Se formará al azar equipos de 4 personas, a cada equipo se le repartirá 4 papelitos cada uno de ellos tendrá "inicia", "continua (dos papeles)" "termina". La persona que tiene el papel "inicia" tendrá que iniciar una conversación con sus compañeros, los otros dos que tienen "continua", continuarán con la conversación con todo el equipo y finalmente el último compañero tendrá que cerrar la conversación. Por equipo darán una conclusión de cómo se sintieron, qué tan fácil o difícil es para ellos iniciar, mantener y terminar una charla.
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 18	“Competencias para la vida y el bienestar: Toma de decisiones”		
Objetivo:	Los alumnos identifiquen aspectos de responsabilidad, éticos, sociables y de seguridad para la toma de decisiones	Duración	1 hora
Meta:	Hoy analizaré cómo tomo decisiones y buscaré alternativas a otros casos		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	3 min	Hojas blancas	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.
Dilema del prisionero	25 min		Se formará parejas explicando al grupo el juego del “Dilema del prisionero” con el siguiente dilema “En el examen de matemáticas tu profesor sospecha que tú y tu compañero hicieron trampa, no hay pruebas suficientes así que el profesor los manda llamar a ambos y les ofrece el mismo trato. Si uno confiesa y su cómplice no, el cómplice será suspendido una semana y el primero no tendrá pena alguna. Si uno calla y el cómplice confiesa, el primero recibirá esa pena y será el cómplice quien no tendrá castigo. Si ambos confiesan, ambos serán suspendidos 3 días. Si ambos lo niegan, todo lo que podrán hacer es dejarlos sin receso un día”; se dibujará en el pizarrón el esquema correspondiente. Cada una de los integrantes de los binomios estarán separados y tomarán una decisión contemplando las posibles consecuencias, una vez que hayan tomado la decisión lo escribirán en un papel. Cuando todos hayan terminado se juntarán por parejas y leerán su decisión final frente al grupo explicarán en qué se basó su decisión, cuáles eran las posibles soluciones y consecuencias.

Un caso importante	15 min		Se entregará a cada alumno una hoja pidiendo que escriban de manera anónima un caso donde hayan tenido que tomar una decisión muy importante describiendo la situación, qué fue lo que hicieron y las consecuencias de ésta; cuando todos hayan terminado se intercambiará los casos y cada alumno deberá leer y analizar el caso que le tocó escribiendo en la hoja si considera que la decisión fue la mejor o no y por qué, qué nuevas alternativas tendría en caso de que ocurriera algo similar de nuevo; se entregarán los casos a los autores de éstos. Los alumnos podrán compartir el caso que les tocó o el suyo, se pedirá que los comentarios se hagan con respeto analizando en su caso y en el de los demás cómo tomar una decisión adecuada.
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 19	“Competencias para la vida y el bienestar: Metas en la vida”		
Objetivo:	Los alumnos establezcan metas realistas y positivas a corto, mediano y largo plazo	Duración	1 hora
Meta:	Hoy estableceré metas		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	3 min	.Embaces de refresco de 600 mil (cortados a la mitad)	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.
Como equipo	20 min	.Embace de	Esta actividad se realizará en el patio o en un espacio amplio, se formarán al azar equipo de seis personas aproximadamente y entregará a cada equipo embaces de refresco de 600 mil (uno por alumno), un embace de

		refresco de 1L .Bolitas de papel .ANEXO 15	1L (uno por equipo) y un puño de bolitas de papel; cada equipo tendrá que formar una fila con una distancia moderada, la última persona de la fila llenará la botella pequeña con las bolitas de papel y lo pasará por debajo de sus piernas a su otro compañero, éste pasará las bolitas que le fueron entregadas a su botella y volverá a pasar las bolitas a su compañero próximo, así hasta que el compañero de hasta delante llene la botella de un litro. Antes de comenzar con la actividad, el equipo tendrá que establecer cuál es la meta a alcanzar, cómo lo van a lograr y qué los motiva. Una vez que todos hayan terminado discutirán si se cumplió o no la meta que se estableció, qué harían para una próxima partida y cómo se sienten al respecto.
Mis metas	20 min		Se comentará con el grupo la importancia de establecer metas y qué significan para los alumnos; después entregará a cada alumno el Anexo 15 y tendrán que escribir una meta a corto plazo, una a mediano plazo y otro más a largo plazo, los escenarios pueden ser la escuela, casa, amigos.
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.
Lo que me llevo hoy es...	10 min		Se preguntará a los alumnos lo que más les gustó de la sesión, ¿Qué fue lo que aprendieron? Comentarán de qué se dieron cuenta durante la sesión

Sesión 20	“Cierre del curso-taller”		
Objetivo:	Los alumnos compartan sus experiencias y aprendizajes obtenidos durante el curso-taller	Duración	1:30 hora
Meta:	Hoy estableceré metas		
Actividad	Duración	Material	Descripción
¿Qué haremos hoy?	3 min	.ANEXO 1: Escala	Se dará tiempo para que los alumnos guarden el material que no se

		<p>TMMS-24 ANEXO 3: CCE-R</p>	utilizará durante la sesión y se describirá la dinámica de la sesión.
Mi experiencia	40 min		Se pedirá al grupo que en una hoja escriban los aprendizajes más significativos durante el curso-taller, una vez que hayan terminado cada uno pasará al grupo a exponer su experiencia, comparándolo con lo que esperaban aprender al inicio de éste.
Algo para el otro	10 min		Se entregará a cada alumno una hoja con su nombre y tendrán que pegarlo en la pared o en el pizarrón, los demás podrán escribir algo positivo de ellos mismos o de sus compañeros, al final cada uno podrá llevarse la hoja que le corresponde.
Evaluaciones	30 min		Se entregará a los alumnos el Anexo 1 y dará las instrucciones pertinentes para su llenado, cuando hayan terminado de contestar la primera parte se continuará con el resto de los anexos.
Diario: Una cita conmigo mism@	7 min		Se entregará a cada alumno su respectivo diario, los alumnos tendrán que contestar las preguntas que se les indica; se dará retroalimentación individual (en el diario) para la siguiente sesión.

Capítulo 7. Metodología

7.1 Consideraciones previas

Se trata de una investigación exploratoria, descriptiva y evaluativa con una aproximación fundamentalmente cualitativa, ya que la valoración del taller no se hace a través de datos grupales o estadísticos propiamente, sino que se recogen las voces, expresiones, opiniones y las vivencias de quienes participaron en el mismo, intentando en ocasiones reproducir textualmente lo que los alumnos manifestaban les había significado la experiencia.

Por otro lado, el objetivo principal del presente proyecto es el *diseño, desarrollo y evaluación de un curso-taller como estrategia para favorecer un marco de inclusión en la Escuela Secundaria Tec. No. 97 Lic. Andrés Henerestros*. Basándose en el modelo de Bisquerra Alzina Rafael. Para ello se realizó un trabajo de campo implementando actividades que les permitan a los alumnos favorecer y fortalecer competencias emociones, en actividades de manera presencial y con pequeñas tareas relacionadas con las sesiones en curso.

El curso-taller se implementó a un grupo de 27 alumnos, con aquellos que presentaban dificultades en la expresión y manejo de sus emociones, dificultades académicas y/o problemas en la relación con sus compañeros. Fueron 20 sesiones con una duración de una hora cada una, se pretendió optimizar el tiempo disponible para alcanzar los mejores resultados posibles.

7.2 Preguntas de Investigación

- ¿Qué elementos deben componer el Curso-Taller sobre Educación Emocional apegado a un marco inclusivo?
- ¿De qué manera el curso-taller influye en el desarrollo de competencias emocionales de los alumnos de la escuela Secundaria Técnica No. 97?

- ¿De qué forma el Curso-Taller incide en un marco de inclusión en los alumnos de la Secundaria Técnica No. 97?
- ¿Cómo responde la comunidad escolar ante la puesta en marcha del curso-taller sobre Educación Emocional apegado a un marco inclusivo?

7.3 Variables o Dimensiones

Inteligencia Emocional. Conjunto de habilidades que permiten percibir, valorar y expresar emociones, poder generar distintos sentimientos que favorezcan el pensamiento, también implica comprender y regular emociones, a fin de un crecimiento intelectual y emocional (Mayer y Salovey, 1997 en Pacheco y Fernández, 2013)

Educación Emocional. Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p. 243)

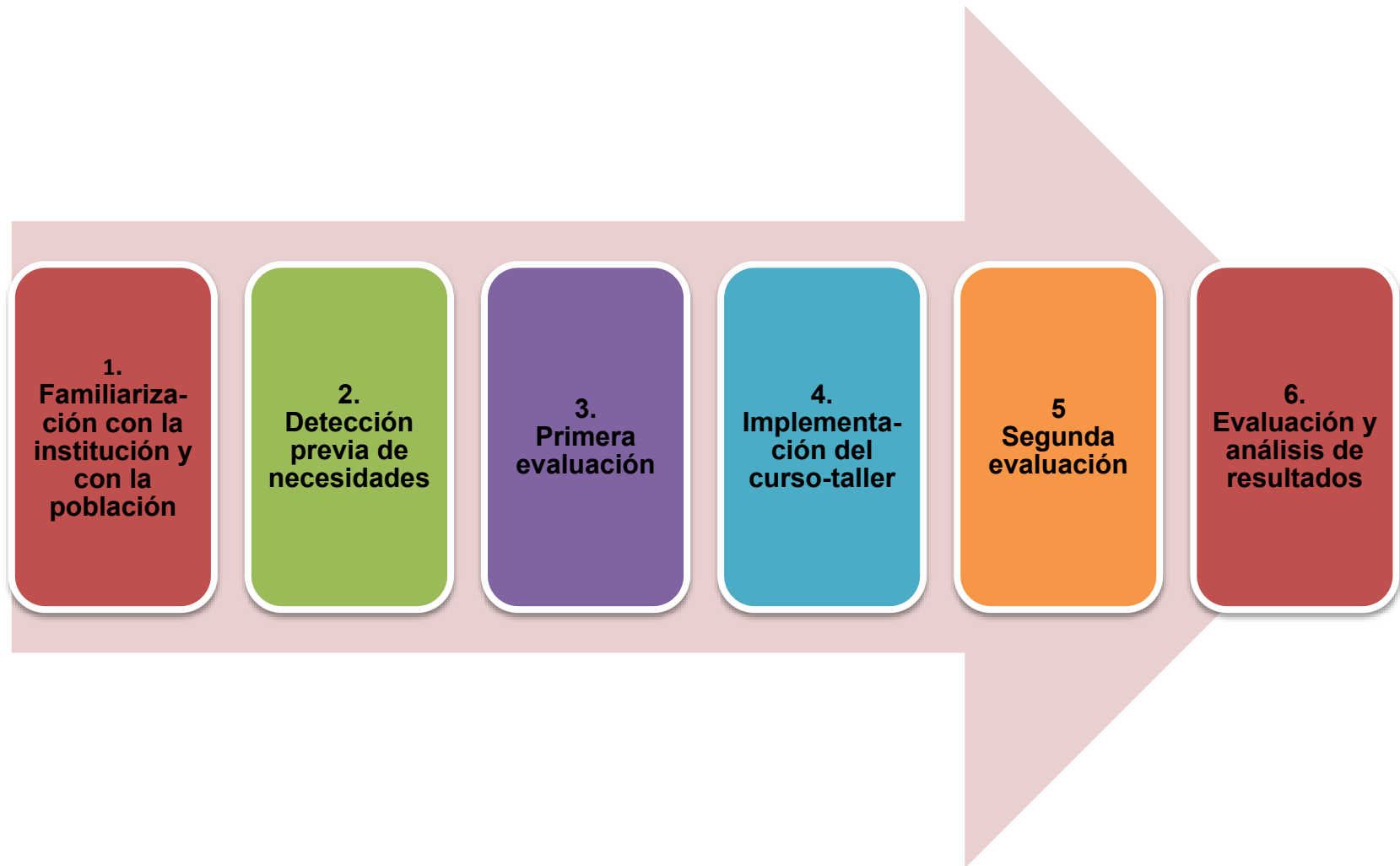
Competencias Emocionales. Capacidades básicas para la vida, entre las cuales se consideran conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra 2009).

Cultura Inclusiva en el contexto escolar. Se centra en conformar una comunidad segura, confortable y colaborativa, priorizando la participación de toda la comunidad escolar mediante una formación integral que responda a la diversidad y al desarrollo para todos (Florian, 2005; Ainscow, 2006 en Simón & Echeita, 2013; Lasso, 2015).

Adolescencia. Periodo de vida que se destaca por la transición entre la infancia y la vida adulta, que va alrededor de los 10 a los 20 años. Un proceso con cambios físicos, psíquicos, sociales y cognitivos (Antona, A. ; Madrid, J.; y Aláez, M., 2003; Hidalgo y Ceñal, 2014).

Educación Secundaria. Corresponde al tercer nivel de la Educación Básica en México que se debe cursar obligatoriamente en tres años. Sus objetivos son que sus alumnos egresen con competencias afectivas, sociales y democráticas en pro de las necesidades del mundo actual (SEP, 2011b; SEP, 2011c).

7.4 Esquema de Conjunto de la Estrategia Metodológica



7.5 Participantes

En el curso-taller los alumnos fueron elegidos a través de un muestreo no aleatorio por conveniencia, los cuales presentaban dificultades para relacionarse con sus compañeros, carencia en el reconocimiento y manejo de sus emociones, así como problemas académicos.

En total hubo una participación de 27 alumnos, de los cuales, fueron 16 hombres y 11 mujeres, de los tres grados escolares; la edad de los participantes oscila de los doce a los quince años. A continuación se muestra una tabla con información de los participantes

Tabla 6.1. Participantes del curso-taller

Alum- nos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Sexo	F	M	F	M	M	F	M	M	M	F	M	M	M	F	F	M	M	F	F	M	F	M	M	F	F	M	M
Grado	1°	1°	1°	1°	1°	1°	1°	1°	3°	1°	3°	1°	1°	1°	2°	2°	1°	1°	3°	1°	3°	1°	2°	1°	2°	3°	3°
Edad (años)	12	13	12	13	12	12	12	13	15	12	14	13	12	12	14	14	12	12	15	13	15	12	13	12	14	15	14

Tabla 6.2 Concentrado de participantes del curso-taller

Sexo	Hombres= 16 alumno	Mujeres= 11 alumnas		
Grado	1° grado= 17 alumnos	2° grado= 4 alumnos	3° grado= 6 alumnos	
Edad	12 años= 12 alumnos	13 años= 6 alumnos	14 años= 5 alumnos	15 años= 4 alumnos

7.6. Escenarios

El curso-Taller se llevó a cabo en la secundaria técnica No. 97 “Lic. Andrés Henestrosa”, en la biblioteca escolar localizada frente al patio central de la escuela, este espacio contó con equipo de cómputo y proyección, mesas y sillas para los alumnos; el espacio era de aproximadamente 15m x 7m, lo cual permitió a los alumnos moverse libremente en las actividades que así lo requerían. La biblioteca contó con buena iluminación y buena ventilación, sin embargo, en algunas ocasiones debido a actividades escolares y administrativas, el curso-taller se dio en el patio de la escuela, siendo el ruido una dificultad pero sin mayor impedimento.

7.7 Procedimiento

FASE I. Familiarización con las autoridades de la institución

Se realizó una entrevista con las autoridades correspondientes de la institución acerca del curso-taller, estableciendo los objetivos de éste, así como la negociación de los espacios y tiempo. También se hizo una presentación con los docentes de la institución.

FASE II. Detección previa de necesidades

Se llevó a cabo una entrevista con aquellos posibles alumnos para participar en el taller, los cuales, en su mayoría fueron canalizados por las autoridades educativas (director, subdirector y coordinador de la institución) con la facilitadora del Curso-Taller, la otra parte fue por iniciativa propia de los alumnos. En este primer encuentro con los alumnos se les informó de los objetivos y la dinámica del taller; los interesados se incorporaron al segundo grupo (curso-taller), cabe señalar que también se tomó en cuenta la información proporcionada.

FASE III. Evaluación Previa

Al iniciar el curso-taller se realizó una primera evaluación a los alumnos que integraron el grupo, a través de las pruebas *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)* y el *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*. En esta primera parte, 26 alumnos contestaron dichos instrumentos.

FASE IV. Implementación del Curso-Taller

Se impartió el curso-taller. Éste se conformó por 20 sesiones con una duración total de 20 horas, impartidas dos veces a la semana, los días martes y jueves de 14:00 a 15:00 hrs. (Ver programa del Curso-Taller). En esta etapa también se llevó a la par una evaluación intermedia a través de diarios personalizados para los alumnos y una bitácora por parte de la facilitadora.

FASE V. Evaluación Posterior

Al concluir con el curso-taller se aplicó una evaluación final a los alumnos que cumplieron con un mínimo de 80% de asistencia, correspondiente a 16 asistencias; de este modo, sólo 12 alumnos realizaron esta evaluación posterior, sin embargo, debido a anomalías en las respuestas (respuestas dobles) se anularon dos pruebas, teniendo un total de sólo 10 evaluaciones; éstas consistieron en la prueba *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)* y el *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*.

FASE VI. Análisis y presentación de resultados.

Al finalizar con el curso-taller se hizo una evaluación de éste y se realizó un análisis de resultados para evaluar el impacto del Curso-Taller sobre los objetivos planteados. Posteriormente se presentaron resultados a la institución

7.8 Materiales e Instrumentos

Instrumentos de evaluación

Para la evaluación Pre-Post se utilizaron *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, y el *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, ambas para medir inteligencia emocional. Mientras que para las evaluaciones continuas se emplearon diarios para los alumnos y una bitácora para la facilitadora. A continuación se describen más a detalle:

✓ **Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)**

Esta escala está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. Ésta evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales por medio de 48 ítems, en tres dimensiones, Percepción emocional, Comprensión de las emociones y Autorregulación emocional. La escala TMMS-24 se reduce a 24 ítems, con las mismas dimensiones, lo que a cada una le corresponde 8 ítems (Oliva, Antolín, Pertegal, Ríos & Parra, 2011).

Tabla 6.3. Componentes de la IE en el test TMMS-24

	Definición
Percepción	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
Comprensión	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales
Regulación	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales correctamente

- *Puntuación*

Para la puntuación en cada uno de las dimensiones, se suman los ítems de la siguiente forma

Percepción.....1-18
Comprensión.....9-16
Regulación.....17-24

- *Interpretación de las dimensiones*

Una vez que se tienen las puntuaciones, se comparan con las tablas correspondientes, en cada una se muestran los cortes para hombres y mujeres.

Tabla 6.4. Dimensión Percepción	
Puntuaciones hombres	Puntuaciones mujeres
Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
Adecuada percepción 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36

Tabla 6.5. Dimensión Comprensión	
Puntuaciones hombres	Puntuaciones mujeres
Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
Adecuada comprensión 25 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35

Tabla 6.6. Dimensión Regulación	
Puntuaciones hombres	Puntuaciones mujeres
Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

✓ **Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)**

El CEE fue elaborado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona, el cual es un instrumento en la

evaluación de programas de educación emocional adecuado para el alumnado de educación secundaria. Toma como base el marco teórico de Bisquerra, en cinco dimensiones: Emociones, Autoestima, Habilidades sociales, Resolución de problemas, y Habilidades de la vida. La versión reducida (CEE_R) cuenta con 20 ítems reagrupados en cuatro dimensiones de educación emocional: Conciencia emocional, Autoestima, Habilidades socio-emocionales, Habilidades de vida y habilidades subjetivos (Álvarez, 2001).

Tabla 6.7. Componentes del Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)	
Dimensiones	Descripción
Emociones	Por emoción entendemos un estado complejo del organismo caracterizado por un sentimiento fuerte de excitación o perturbación. La emoción es un concepto multidimensional que se refiere a una variedad de estados. Por eso se habla de emociones. Éstas son reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones en el entorno.
Autoestima	La autoestima nos explica cómo nos sentimos con nosotros mismos; es una información contenida en nuestro autoconcepto y se basa en la combinación de información de objetivos sobre sí mismo y la evaluación subjetiva de estas informaciones
Habilidades Sociales	La persona que ha aprendido las habilidades sociales para relacionarse de forma satisfactoria con otras personas mejorará su calidad y su bienestar subjetivo. El cuestionario incluye las habilidades de relación interpersonal, concretamente las habilidades de comunicación básica (iniciar y mantener una conversación, hacer y aceptar cumplidos, dar las gracias, etc.); las habilidades de relación interpersonal más avanzadas (petición de ayuda, disculparse, convicción, expresión del desacuerdo y/o opinión del personal, etc.) y habilidades relacionadas con situaciones específicas (hacer amigos, expresar sentimientos, establecer vínculos de relación, seguir pautas de convivencia, participación ciudadana, etc.)
	Los problemas pueden ser personales e interpersonales. El cuestionario

Tabla 6.7. Componentes del Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)

<p>Resolución de problemas</p>	<p>contempla los siguientes pasos para la resolución de un problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sentirse motivado para resolver los problemas que le preocupan -Definir el problema -Informarse sobre los pasos que hay que seguir para solucionar el problema -Identificar todas las soluciones posibles -Pensar en las posibles consecuencias -Elegir una solución -Satisfacción para la solución tomada
<p>Habilidades de Vida</p>	<p>Permiten mostrar comportamientos apropiados para la resolución de problemas relacionados con asuntos personales, familiares, de tiempo libre, de la comunidad y del trabajo.</p> <p>Las habilidades que se contemplan en el cuestionario pertenecen a la tipología de habilidades básicas o más elementales, concretamente la organización efectiva del tiempo, las destrezas instrumentales básicas de información de recursos.</p>

Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)

	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre	A	B	C	D
1. Organizo bien mi tiempo libre								
2. Me siento bien conmigo mismo								
3. Cuando veo que he molestado a alguien procuro pedir perdón								
4. Me gusta tal y como soy físicamente								
5. Me siento triste sin ningún motivo								
6. Cuando tengo un problema pienso en diversas soluciones para resolverlo								
7. Me gusta encargarme de tareas importantes								
8. Pienso seriamente que no vale la pena vivir								
9. Acostumbro a saber qué pasos dar para solucionar mis problemas								
10. Me siento harto de todo								
11. Cuando no sé alguna cosa, busco y encuentro la información necesaria sin demasiada dificultad								

12. Creo que actúo correctamente									
13. Cuando no he podido resolver un problema a la primera, busco otras soluciones para conseguirlo									
14. Me siento satisfecho con lo que hago									
15. Pienso que a vida es triste									
16. Intento pensar en mi futuro, imaginar qué tipo de vida quiero llevar y qué haré para conseguirlo									
17. Hablar con los demás me resulta bastante complicado, hablo poco y encima me da "corte"									
18. Creo que la suerte influye en las cosas que me pasan									
19. Me siento cansado y desanimado sin ningún motivo									
20. Me siento una persona feliz									
TOTALES									

- *Puntuación del cuestionario*

Hay que poner un número en cada casilla del margen derecho del cuestionario de la siguiente manera.

Para las afirmaciones de la 1 a la 20, a excepción de la 17 y 18

Nunca.....0
 Algunas veces.....1
 Con frecuencia.....2
 Siempre.....3

Para las preguntas 17 y 18

Nunca.....3
 Algunas veces.....2
 Con frecuencia.....1
 Siempre.....0

Se suman todos los puntos que corresponden a la columna A y se aplica la siguiente fórmula: 15-suma obtenida de A. Anotar la puntuación en el último recuadro de "totales" de la columna A. En el caso de las columnas B, C y D, se puntúa de la misma manera, sumando los puntos correspondientes, pero sin formula alguna.

- *Interpretación de las dimensiones*

La puntuación de cada columna corresponde a una dimensión, con la siguiente condición

- A.** Conciencia y control emocional
- B.** Autoestima
- C.** Habilidades socio-emocionales
- D.** Habilidades de vida y bienestar subjetivo

✓ ***Diarios para los alumnos***

Se implementaron cuadernillos que los alumnos tuvieron en cada sesión y al finalizar cada una de éstas, escribieron su reflexión del día con base a una serie de preguntas elaboradas previamente por la facilitadora, las cuales correspondieron a los objetivos de cada tema.

La facilitadora revisó y dio retroalimentación individual en el mismo diario y en ocasiones de manera presencial; también se dieron retroalimentaciones de manera grupal sobre lo que escribieron y sobre sus avances.

✓ ***Bitácora para la facilitadora***

Es una bitácora que llevó la facilitadora a lo largo del curso-taller en donde se escribieron las reflexiones de la sesión, las facilidades y dificultades que se presentaron, así como los avances y tropiezos que se tuvieron a lo largo de las sesiones. Cabe mencionar que dicha herramienta fue desarrollada de manera electrónica después de cada una de las sesiones.

Capítulo 8. Presentación y análisis de resultados

Presentación de Resultados

Se presentan los resultados obtenidos a partir del curso-taller, el cual se llevó a cabo dos veces a la semana, de 14:00 a 15:00 hrs., ocupando el espacio correspondiente a tutorías; compuesto por un total de 20 sesiones. A continuación se muestra la tabla del total de participantes, así como de aquellos que concluyeron el Curso-Taller y los que cumplieron con el 80% de asistencia.

Tabla 7.1. Participantes del Curso-Taller

Alum- nos	1*	2*	3*	4*	5*	6	7	8	9	10*	11*	12	13*	14*	15*	16*	17	18*	19	20	21	22*	23	24*	25*	26*	27*
Sexo	F	M	F	M	M	F	M	M	M	F	M	M	M	F	F	M	M	F	F	M	F	M	M	F	F	M	M
Grado	1°	1°	1°	1°	1°	1°	1°	1°	3°	1°	3°	1°	1°	1°	2°	2°	1°	1°	3°	1°	3°	1°	2°	1°	2°	3°	3°
Edad	12	13	12	13	12	12	12	13	15	12	14	13	12	12	14	14	12	12	15	13	15	12	13	12	14	15	14

#* Alumnos que desistieron del taller

#* Alumnos que cumplieron con el 80% de asistencia

Tabla 7.2. Alumnos que finalizaron el curso taller

Sexo	Hombres= 13 alumnos	Mujeres= 7 alumnas		
Grado	1° grado= 13 alumnos	2° grado= 3 alumnos	3° grado= 4 alumnos	
Edad	12 años= 8 alumnos	13 años= 6 alumnos	14 años= 4 alumnos	15 años= 2 alumnos

El grupo se conformó por 27 alumnos de los tres grados, de los cuales 11 fueron mujeres y 16 hombres, las edades van de los 12 a los 15 años de edad. Ahora bien, de los 27 alumnos en total que integraron el grupo, siete se dieron de baja por cuestiones personales. Los demás fueron constantes en las sesiones, pero sólo trece de ellos cumplieron con el 80% de asistencia (16 sesiones), siendo a ellos a quienes se les aplicó la evaluación Pre-Post, correspondientes a la escala y al cuestionario ya señalados; sin embargo tres de éstas pruebas fueron invalidadas por anomalías en las respuestas, por lo que sólo se tuvieron presentes diez pruebas de cada escala para el análisis estadístico descriptivo, es decir, el de diez alumnos. No obstante para un análisis completo del Curso-Taller se tomó en cuenta la bitácora de la facilitadora, y por otro lado, los diarios, los productos de cada sesión y las retroalimentaciones individuales, de los 20 alumnos que finalizaron el curso-taller; trabajando con ellos una conclusión final. Por lo que a continuación se presentará un análisis de una evaluación global y componencial del Curso-Taller que se implementó.

El Curso-Taller se basó en el modelo de Bisquerra y las competencias emocionales que destacan son Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social, y Competencias para la vida y el bienestar.

El análisis de los resultados se hizo mediante una evaluación fundamentalmente cualitativa, sin embargo se emplearon instrumentos de análisis cuantitativo, las cuales ya se mencionaron y se interpretarán con detalle más adelante. Dicho análisis se presentará en cuatro momentos:

1. Detección de necesidades

Entrevistas individuales a todos los alumnos canalizados por la institución

2. Evaluación previa

Aplicación de:

- Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)
- Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)

3. Evaluación intermedia

-Diarios personalizados por los alumnos

Bitácora por parte de la facilitadora

4. Evaluación final

Aplicación de:

-Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)

-Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)

5. Evaluación global

-Comparación de la evaluación inicial y final en conjunto con la evaluación intermedia

Cabe aludir que las retroalimentaciones individuales fueron mediante entrevistas con los participantes, estas fueron de 2 a 3 sesiones por persona, con el propósito de dar un seguimiento a los casos personales en relación a los temas del curso-taller; cada una de ellas con una duración aproximada de 40 a 60 min. También se tuvieron encuentros con seis padres de familia en temas relacionados con la educación de sus hijos; estas entrevistas fueron sugeridas por las autoridades de la institución.

8.1 Detección de necesidades

En un primer momento se hizo la presentación y la propuesta del curso-taller con las autoridades de la institución, lo cual resultó accesible en espacio y tiempo para la intervención. Dichas autoridades canalizaron a la facilitadora 30 alumnos de los tres grados escolares con problemas académicos y de conducta, diez más se acercaron a la facilitadora por iniciativa propia; siendo un total de 40 alumnos, para ello se llevaron a cabo entrevistas individuales en donde los alumnos expusieron las dificultades personales y académicas que presentaban.

Estos alumnos fueron los que se consideraron para conformar del Curso-Taller, esta selección se hizo a través del interés y disposición de los alumnos por participar y por aquellos que tenían dificultades emocionales de mayor magnitud. Cabe señalar que se buscó tener un grupo de alrededor de 25 alumnos para tener un buen manejo de éste, para ello también se consideró el tiempo designado para cada sesión. Esta fase se hizo en el transcurso de alrededor de cuatro semanas.

Cabe mencionar que una vez empezando el Curso-Taller se realizaron 20 entrevistas más, siguiendo la misma dinámica (13 alumnos designados por la institución y siete más por iniciativa propia), pero estos últimos ya no fueron considerados para el desarrollo del proyecto. De este modo, se hicieron un total de 60 entrevistas.

Hay que destacar que las entrevistas se trataron de forma discreta y confidencial, en ellas puede destacarse dificultades para expresar, manejar y autorregularse emocionalmente; a continuación repentinos de humor. Tienen dilemas para actuar en ciertos casos. Muchas veces se quedan callados debido a que no saben cómo expresar su sentirse describen los puntos que sobresalieron en las entrevistas; para los casos más graves se hizo la canalización correspondiente.

- Es constante el duelo que pasan los alumnos de la niñez a la adolescencia. Se sienten desorientados, describen cambios
- Son constantes las discusiones con sus padres por dinámicas en el hogar y por diferencia de opiniones. Hay problemas de comunicación con estos y/o hermanos; en algunos casos los alumnos viven sólo con su madre, o bien, con la madre y el padrastro, lo que causa problemas de convivencia.
- Problemas económicos.
- Fallecimiento de familiares cercanos
- En los alumnos de primer año resaltan conflictos para relacionarse entre compañeros y para hacer nuevas amistades. También hay complicaciones para adaptarse a los horarios de clases y materias, inclusive en la relación que tienen con sus profesores.
- Mientras que en los alumnos de tercer grado, las mayores inquietudes son acerca de su egreso de la secundaria y sus planes posteriores, entre ellos, su ingreso al bachillerato.
- Por otro lado, hay personas que no tienen establecidas metas personales para un proyecto de vida, esto principalmente con los alumnos de tercer grado.
- Las redes sociales tiene un fuerte impacto en cómo se ven a sí mismos y cómo socializan con los demás. Priorizan tener aceptación social, muchos amigos y verse bien en las fotos que comparten.

- Hay estudiantes que mencionan conflictos en el noviazgo, como rupturas y peleas físicas y verbales.
- Sobresalen dudas con respecto a su sexualidad, curiosidades sobre el sexo e inquietudes sobre los cambios físicos y psicológicos. Mencionan que se sienten restringidos en este tema en cuanto a contarle a sus padres.

Dentro de los casos más extremos se hacen notar lo siguiente:

- Abuso sexual.
- Hay una alerta en el consumo excesivo de alcohol, tabaco, inclusive marihuana.
- Se presentan trastornos alimenticios como anorexia y bulimia.

A través de las entrevistas y haciendo un diagnóstico general, puede resaltarse la participación de un orientador o un psicólogo en la institución, pues hay una necesidad por parte de los alumnos por exponer sus inquietudes y dificultades académicas y personales, cabe decir que todas estas problemáticas a su vez les traen dificultades en la escuela, reflejándolo en su conducta y su rendimiento académico.

Asimismo, ante estos casos, de acuerdo con Extremera y Fernández (2013), los adolescentes son el grupo social más vulnerable ante estas conductas de riesgo, y esto se agrava si se le suma una baja Inteligencia Emocional (IE).

8.2 Evaluación Inicial

Una vez conformado el grupo, como parte de la primera evaluación del programa se aplicó la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) para medir inteligencia emocional, basada en el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación Salovey y Mayer. También se aplicó el CCE-R (Cuestionario de Educación Emocional Reducido) elaborado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la universidad de Barcelona.

A continuación se muestran los resultados de la escala y el cuestionario aplicados

Resultados de la primera evaluación del Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)

Se muestran los puntajes de la primera evaluación del Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)

Tabla 7.3 Resultados del TMMS-24
(Primera evaluación)

Escala	Puntaje	Primera evaluación
		(alumnos)
Percepción	Poca	6
	Adecuada	2
	Demasiada	2
Comprensión	Baja	7
	Adecuada	2
	Excelente	1
Regulación	Baja	3
	Adecuada	6
	Excelente	1

En un primer momento hacía la *Percepción Emocional*, seis alumnos prestaban poca atención a sus emociones, y dos de ellos demasiada atención, por lo que en ambos casos, debían mejorarse. Sólo dos de ellos reflejaron una adecuada percepción de sus emociones.

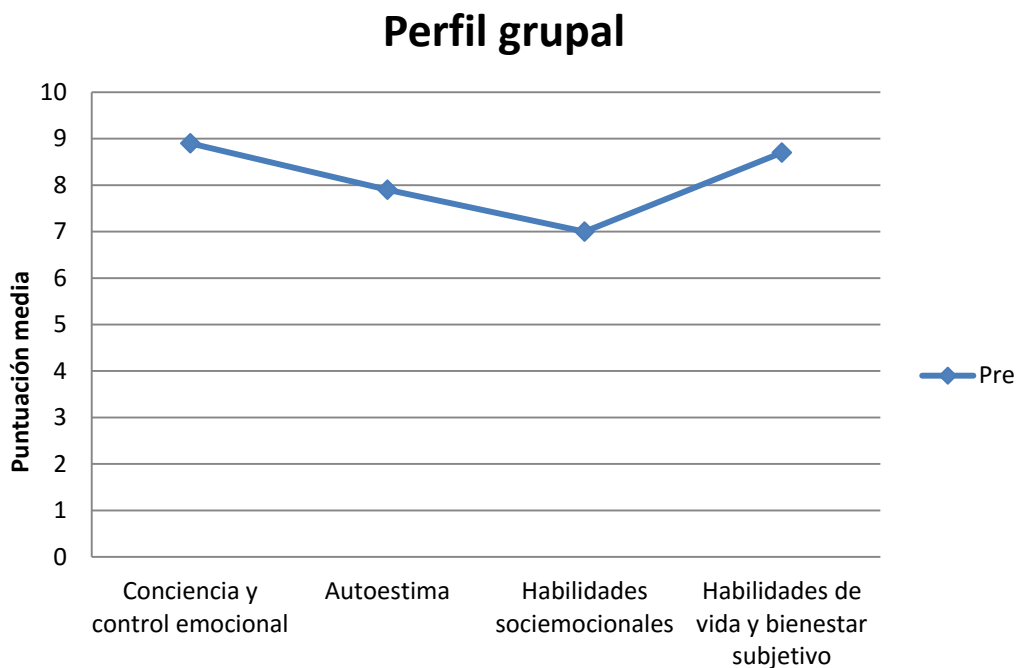
Con respecto a la *Comprensión Emocional*, al inicio siete alumnos manifestaron deficiencia en la comprensión de sus emociones, dos personas con una adecuada comprensión y sólo uno mostró una excelente comprensión emocional.

Finalmente, en la *Regulación Emocional* al principio tres alumnos ostentaron una baja regulación emocional, siete alumnos en total correspondieron a una adecuada regulación y un alumno reportó una excelente autorregulación emocional.

Resultados de la evaluación posterior del Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)

Se muestra el perfil grupal de la primera evaluación del Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)

Figura 7.1 Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)
Primera evaluación



En un primer momento, en *Conciencia y control emocional* se obtuvo un promedio grupal de 8.9; en la parte de *Autoestima* se promedió 7.9, mientras que *Habilidades socio-emocionales* se tuvo una media de 7. Por otro lado, en *Habilidades de vida y bienestar subjetivo*, tuvo un promedio de 8.7.

8.3 Evaluación Intermedia

- ✓ **Diarios de los alumnos y productos de sesión**
- ✓ **Bitácora (facilitadora)**

En esta sección se tomaron en cuenta los productos de las sesiones, los diarios en los que trabajaron los alumnos a lo largo de Curso-Taller y la bitácora que empleó la facilitadora.

En cuanto a los diarios, estos se evaluaron a través de preguntas planteadas y escritas por la facilitadora, de acuerdo al objetivo de la sesión, las cuales iban de cuatro a cinco preguntas aproximadamente. Aunque las preguntas eran distintas, éstas iban encaminadas a que los alumnos expresaran sus ideas y emociones vinculándolo con las distintas competencias emocionales e inclusión.

Los resultados de los diarios fueron analizados a la par de los productos de cada sesión. A continuación se presentan las competencias trabajadas y las sesiones dedicadas a cada una. Cabe mencionar que aunque cada sesión se enfoca en cierta competencia, también llevó de la mano el tema de la inclusión, del mismo modo, conforme se iban avanzando en las sesiones, se fueron tomando en cuenta las competencias previas (ver Formato concentrado de sesiones).

Tabla 7.4 Competencias Emocionales de acuerdo el Modelo de Bisquerra

Competencias Emocionales	Sesiones
Conciencia Emocional	1..-Presentación 2.- Autoconocimiento 3.- Conciencia emocional de uno mismo 4.- Conciencia emocional con los otros 5.-Diversidad en el aula 6.- Discriminación

Regulación Emocional	7.- Regulación emocional: Expresión emocional apropiada 8.- Regulación emocional: Habilidades de afrontamiento 9.-Regulación emocional: Competencias para generar emociones positivas.
Autonomía Emocional	10.- Autonomía emocional: Autoestima 11.- Autonomía emocional: Autoeficacia emocional 12.-Autonomía emocional: Responsabilidad
Competencia Social	13.- Competencia social: Habilidades sociales básicas 14.- Competencia social: Respeto por las diferencias 15.- Igualdad, diversidad y equidad 16.- Competencia social: Asertividad 17.- Competencia social: Comunicación expresiva
Habilidades de Vida y Bienestar	18.- Competencias para la vida y el bienestar: Toma de decisiones 19.- Competencias para la vida y el bienestar: Metas ante la vida 20. Cierre del curso-taller (Recapitulación de todas las competencias emocionales)

Ahora bien, el inicio del taller fue complejo debido a la adaptación del grupo. Para los alumnos la Educación Emocional (EE) era un tema desvalorizado, en la mayoría de ellos reducido a “bien” como un estado emocional, posteriormente se notó una aceptación y priorización de sus emociones como parte importante de su persona. Un aspecto que permitió avanzar fue el interés que tenían acerca del tema. En las primeras actividades los chicos participaban pero mostraban una deficiencia con respecto a lo que pensaban y sabían de las emociones.

A lo largo de las sesiones, los alumnos reflejaron en los diarios descripciones más ricas de sí mismos, utilizando un vocabulario emocional más amplio e identificando su sentir en diferentes ocasiones; inclusive escribían más allá de lo que se les pedía como parte de las actividades en la sesión.

8.4 Evaluación posterior

Resultados de la evaluación posterior del Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)

Se muestran los puntajes de la segunda evaluación del Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24).

Tabla 7.4 Resultados del TMMS-24
(Evaluación posterior)

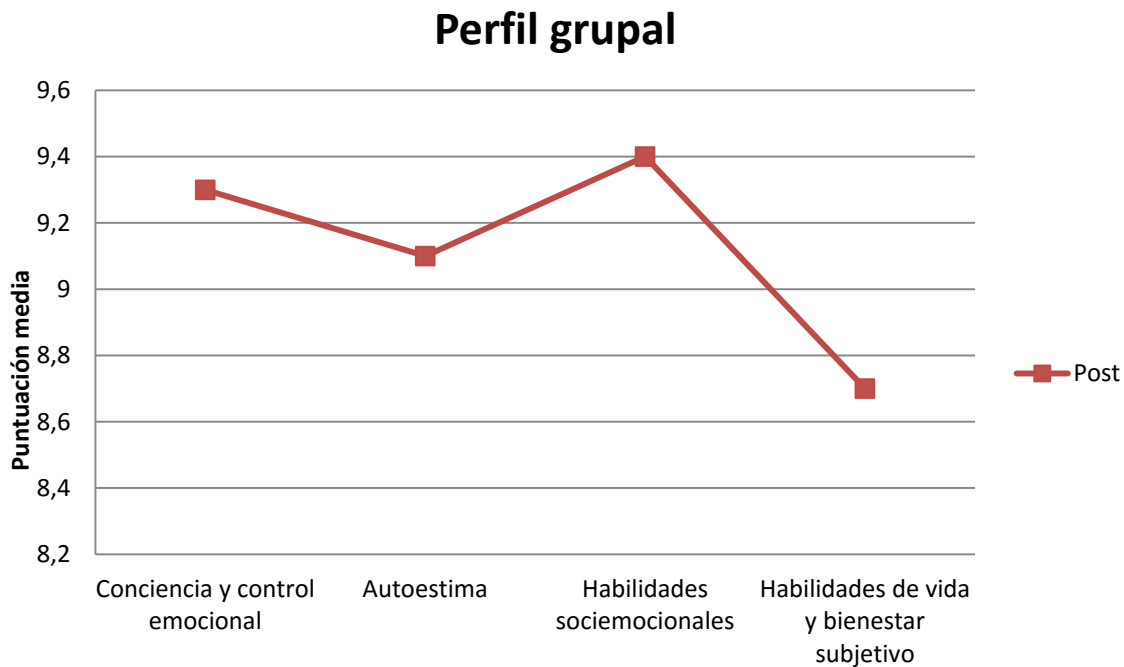
Escala	Puntaje	Evaluación posterior
		(alumnos)
Percepción	Poca	4
	Adecuada	6
	Demasiada	0
Comprensión	Baja	4
	Adecuada	5
	Excelente	1
Regulación	Baja	2
	Adecuada	6
	Excelente	2

En este segundo momento seis alumnos tuvieron una adecuada *Percepción emocional* y cuatro de ellos presentaron poca percepción en sus emociones. Con respecto a la *Comprensión emocional* la mitad de los alumnos a las que se les aplicó la prueba mostraron un nivel adecuado, cuatro personas reportaron una baja comprensión y sólo un alumno tuvo una excelente comprensión de sus emociones. En cuanto a la *Regulación Emocional* dos alumnos mostraron un excelente manejo de sus emociones, teniendo un resultado similar en una baja regulación emocional, con dos alumnos; mientras que seis alumnos obtuvieron una regulación adecuada.

Resultados del Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)

Se muestra el perfil grupal de la segunda evaluación del Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)

Figura 7.2 Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)
Segunda evaluación



La segunda evaluación en *Conciencia y control emocional* se obtuvo un promedio grupal de 9.3; en la parte de *Autoestima* se promedió 9.1; mientras que en *Habilidades socio-emocionales* se tuvo una media de 9.4; finalmente en *Habilidades de vida y bienestar subjetivo*, e tuvo promedios 8.7.

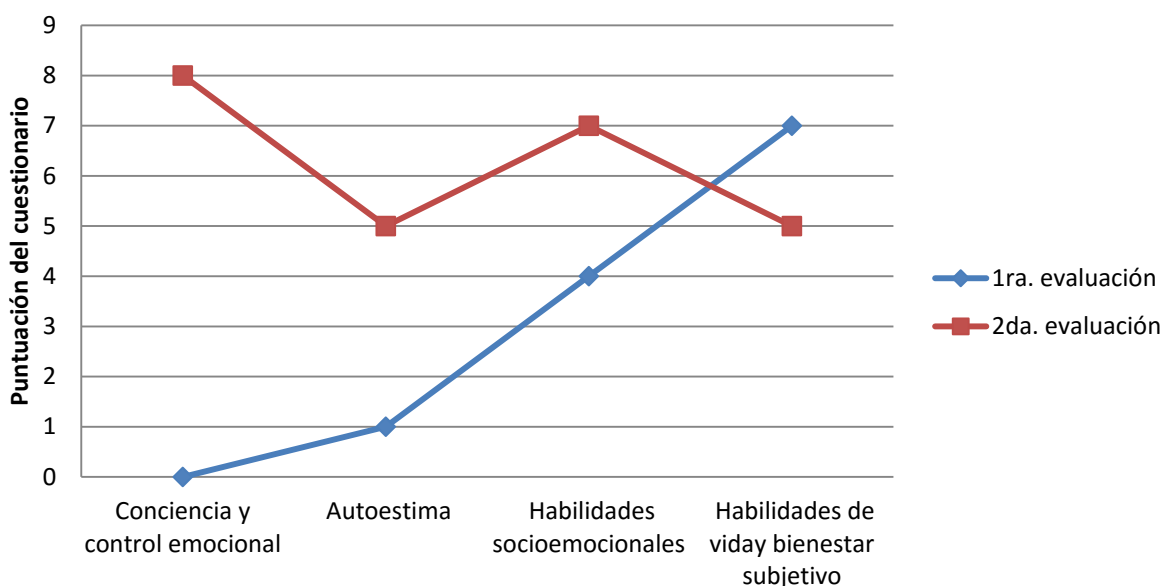
8.5 Evaluación Global del curso-taller

En los apartados previos se mostraron los resultados de la primera y la segunda evaluación del *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, y del *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, con el objetivo de hacer énfasis en el antes y el después de modo grupal, a continuación se presentan los resultados de manera individual teniendo presente ambas evaluaciones de la escala y el cuestionario ya mencionados.

Perfil del alumno "A"

Alumno A			
Escala	Puntaje	Primera Evaluación	Segunda evaluación
Percepción	Poca	18	17
	Adecuada		
	Demasiada		
Comprensión	Baja	18	18
	Adecuada		
	Excelente		
Regulación	Baja		
	Adecuada		
	Excelente	18	18

Alumno "A"



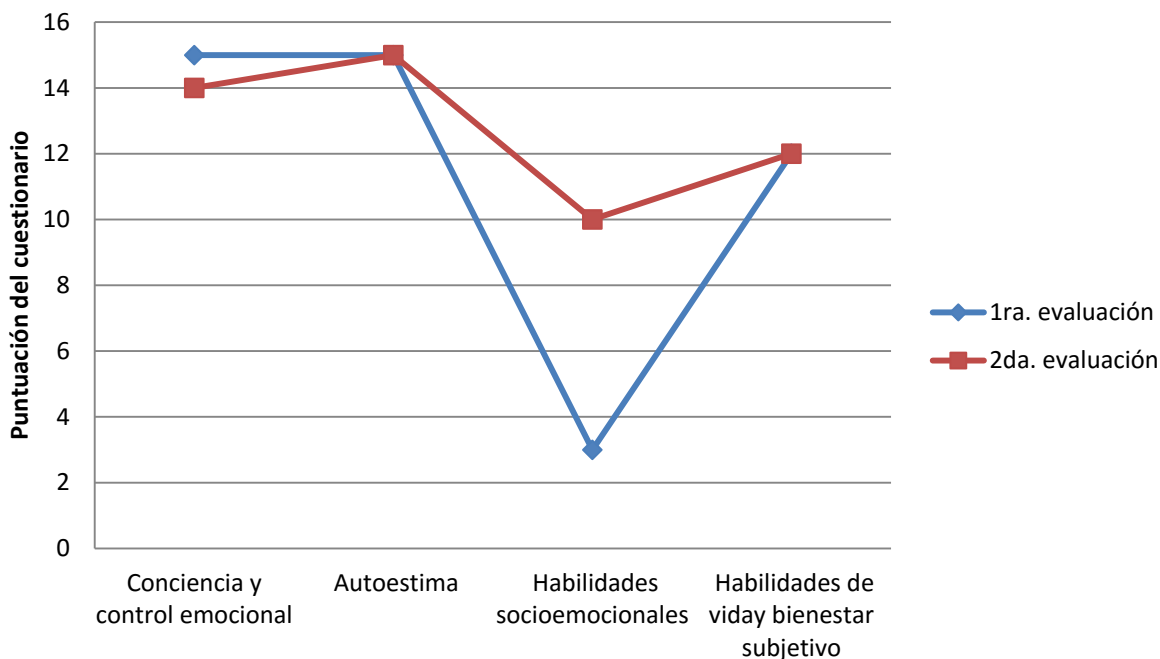
El alumno A en la primera y en la segunda evaluación obtuvo una deficiencia en la Percepción emocional, así como en ambas evaluaciones de Comprensión emocional; mientras que en la Regulación emocional en ambas evaluaciones tuvo una excelente regulación, esto con respecto al *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*. En el *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, en la primera evaluación en Conciencia y control emocional tuvo una puntuación de 0 contra una de 8 puntos al finalizar el curso-taller; en Autoestima hubo un avance de 4 puntos; mientras que en Habilidades socioemocionales se reflejó un progreso de 3 puntos y finalmente en Habilidades de vida y bienestar subjetivo sólo una diferencia de 2 puntos.

En los resultados de la escala no se reflejan progresos en ninguna de las competencias emocionales, sin embargo, en el cuestionario se ve un ligero progreso sobre todo en Control y conciencia emocional, seguido de Autoestima, Habilidades socioemocionales, y Habilidades socioemocionales.

Perfil del alumno "B"

Alumno B			
Escala	Puntaje	Primera Evaluación	Segunda evaluación
Percepción	Poca	15	
	Adecuada		24
	Demasiada		
Comprensión	Baja		
	Adecuada	36	39
	Excelente		
Regulación	Baja		
	Adecuada	32	25
	Excelente		

Perfil del alumno "B"



El alumno B en *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, en la primera evaluación tuvo una baja Percepción emocional, habiendo un crecimiento en la segunda evaluación con una adecuada percepción; en la Comprensión emocional, y en Regulación emocional hubo un nivel adecuado en la primera y segunda evaluación.

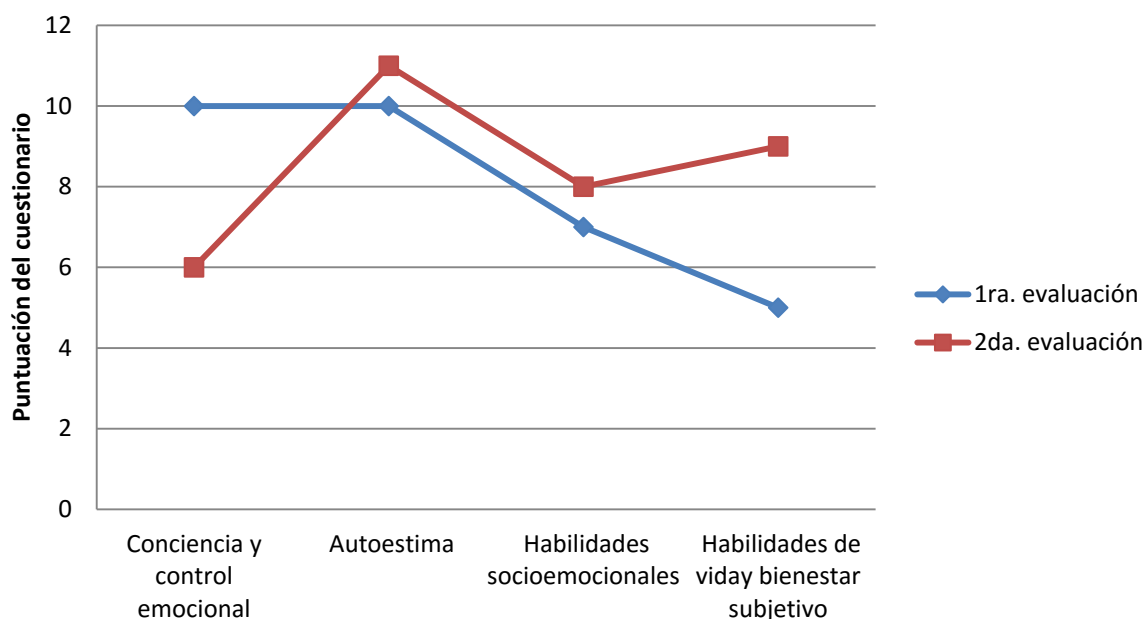
Con respecto al *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, en Conciencia y control emocional en la primera evaluación hubo un puntaje de 15 puntos contra 14 puntos al finalizar, en Autoestima en ambas evaluaciones reflejó una puntuación de 15 puntos, en Habilidades socioemocionales al principio del curso-taller tuvo una puntuación de 3 y al finalizar una evaluación de 10 puntos, mientras que en Habilidades de vida y bienestar subjetivo tuvo una evaluación de 12 puntos antes y después.

En este caso, en la escala, el Alumno B se presentó una adecuada Percepción, Control, y Regulación emocional, logrando un avance en esta primera competencia, ya que al principio del curso-taller éste era deficiente, no obstante, en el cuestionario refleja una disminución de un punto, por lo que podría describirse un mantenimiento de la Conciencia emocional. En cambio en Habilidades socioemocionales es en donde se refleja una mayor progreso.

Perfil del Alumno C

Alumno C			
Escala	Puntaje	Primera Evaluación	Segunda evaluación
Percepción	Poca	21	
	Adecuada		24
	Demasiada		
Comprensión	Baja	13	
	Adecuada		28
	Excelente		
Regulación	Baja		
	Adecuada	33	32
	Excelente		

Perfil del alumno "C"



El perfil del Alumno C en la segunda evaluación del *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, muestra una adecuada Percepción emocional, así como en la Comprensión emocional, lo cual muestra un avance en comparación con la primera evaluación; mientras que la Regulación emocional hay un mantenimiento en el nivel adecuado.

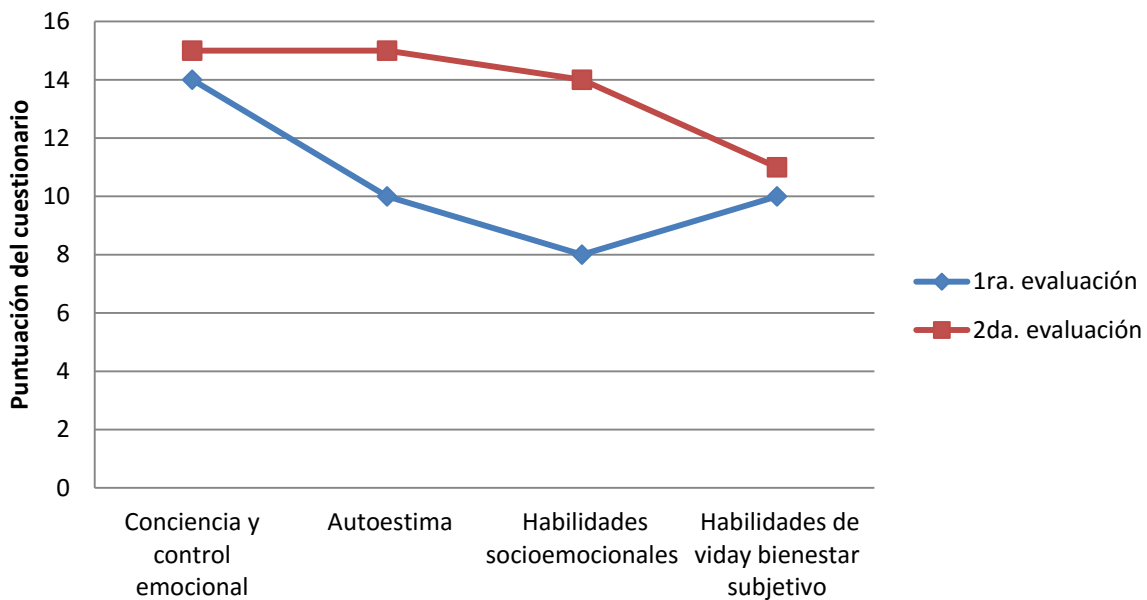
En cambio en el *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, en conciencia y control emocional hubo una disminución en la segunda evaluación en comparación con la primera; en Autoestima, y en Habilidades socioemocionales, hubo un avance sólo de un punto, en cambio en Habilidades de vida y bienestar hubo un progreso de 4 puntos.

De este modo, en la escala indica una mejora en la Percepción emocional, y en el control emocional, manteniéndose en la Regulación emocional; en cuanto al cuestionario, el mayor progreso se nota en las Habilidades de vida y bienestar.

Perfil del Alumno D

Alumno D			
Escala	Puntaje	Primera Evaluación	Segunda evaluación
Percepción	Poca	20	
	Adecuada		26
	Demasiada		
Comprensión	Baja		
	Adecuada	25	
	Excelente		31
Regulación	Baja		
	Adecuada	31	34
	Excelente		

Perfil del alumno "D"



El alumno D, tras los resultados de la segunda evaluación del *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, hay un progreso en la Percepción emocional, así como en la Comprensión emocional pasando de un nivel bajo a un nivel adecuado; Teniendo un mantenimiento en su Regulación emocional.

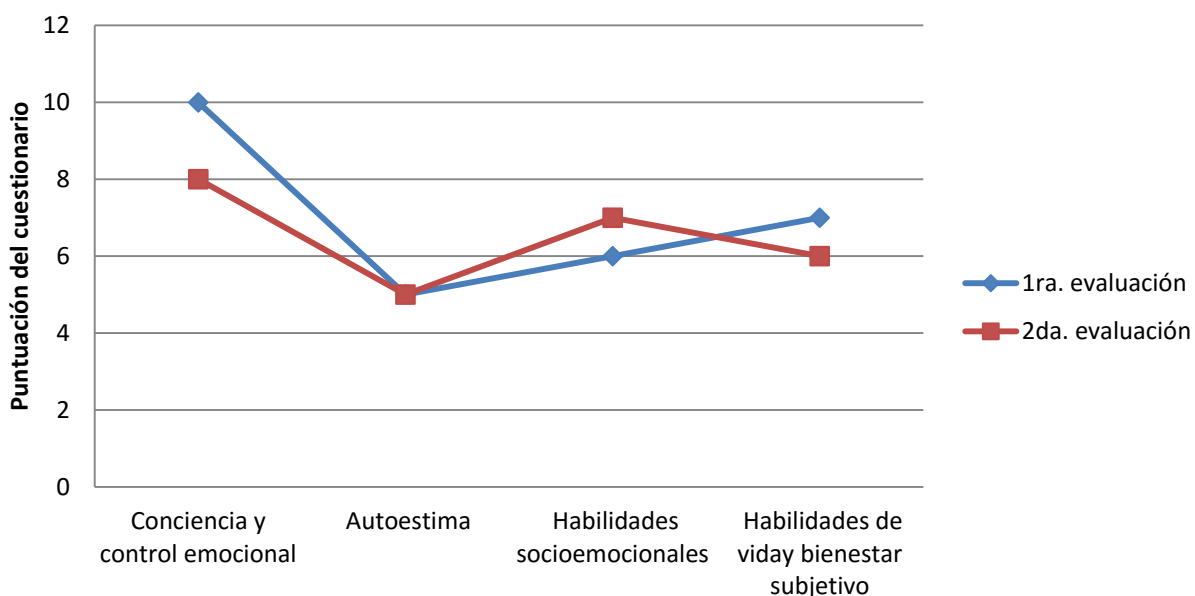
Con respecto al *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, en Conciencia y control emocional, presentó un progreso de un punto, en Autoestima también hubo un avance de 5 puntos, cuanto a Habilidades socioemocionales el avance fue de 6 puntos, finalmente en Habilidades de vida y bienestar subjetivo sólo hubo una mejora de un punto.

El alumno D mejoró su Percepción emocional y Comprensión emocional, notándose un mayor avance en Habilidades socioemocionales.

Perfil del Alumno E

Alumno E			
Escala	Puntaje	Primera Evaluación	Segunda evaluación
Percepción	Poca		20
	Adecuada	26	
	Demasiada		
Comprensión	Baja		16
	Adecuada	32	
	Excelente		
Regulación	Baja		
	Adecuada	29	31
	Excelente		

Perfil del alumno "E"



En el *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, al finalizar el curso-taller el alumno E tuvo un progreso en la Percepción emocional y en su Comprensión emocional logrando un nivel adecuado, en contraste con un nivel bajo en su primera evaluación. Manteniéndose con un nivel adecuado en la Regulación Emocional.

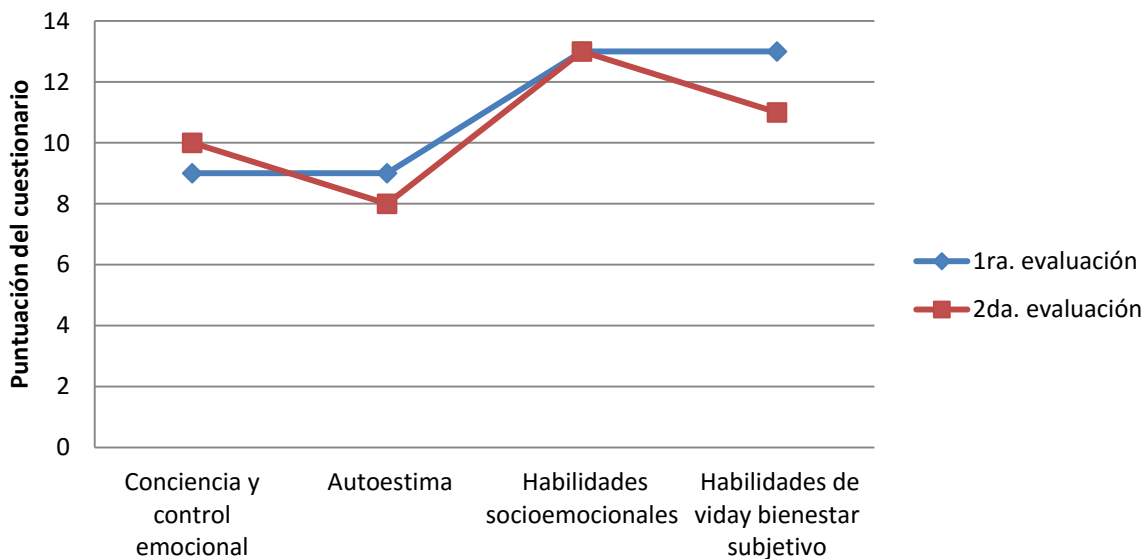
En el *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, hubo una disminución en Conciencia y control emocional, así como en Habilidades de vida y bienestar subjetivo, con una puntuación de diferencia de 2 y 1 punto, respectivamente; en Habilidades socioemocionales, sólo hubo un progreso de un punto, mientras que en Autoestima se mantuvo una puntuación de 5 en ambas evaluaciones.

De este modo, considerando la escala y el cuestionario hay un progreso en la Percepción emocional, pero no en el control emocional; mostrando un ligero avance en las Habilidades socioemocionales.

Perfil de la Alumna F

Alumna F			
Escala	Puntaje	Primera Evaluación	Segunda evaluación
Percepción	Poca	23	23
	Adecuada		
	Demasiada		
Comprensión	Baja		
	Adecuada	26	30
	Excelente		
Regulación	Baja		
	Adecuada	30	
	Excelente		36

Perfil de la alumna "F"



En el *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, la alumna F tuvo un cambio considerable en la Regulación emocional pasando de un nivel adecuado a uno Excelente al finalizar el curso-taller; en cambio en la Percepción emocional y en la Comprensión emocional se mantuvieron en un nivel bajo y un nivel adecuado, respectivamente.

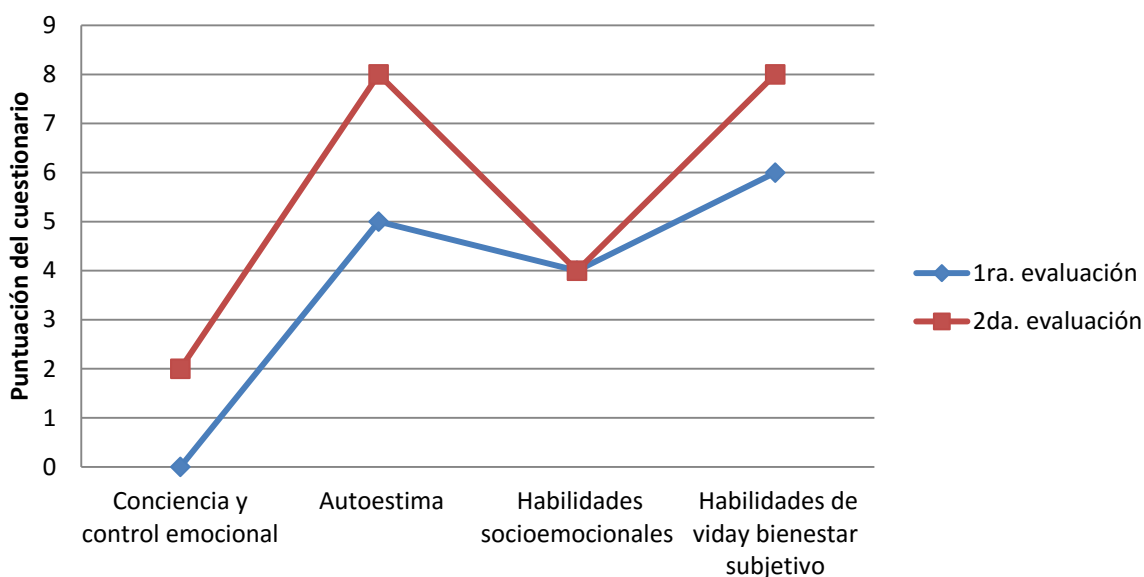
En el *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, los resultados finales en Conciencia y control emocional aumentaron un punto; en cambio en Autoestima, disminuyó uno, y en Habilidades de vida y bienestar subjetivo disminuyó dos puntos; finalmente en Habilidades socioemocionales se mantuvo una puntuación de 13.

Los resultados indican un mantenimiento en la Percepción emocional, y en la Comprensión emocional, teniendo un leve progreso en Autoestima; mientras que en las Habilidades socioemocionales y en las Habilidades de vida y bienestar subjetivo no se reflejan progresos.

Perfil del alumno G

Alumna G			
Escala	Puntaje	Primera Evaluación	Segunda evaluación
Percepción	Poca		
	Adecuada		29
	Demasiada	40	
Comprensión	Baja	13	9
	Adecuada		
	Excelente		
Regulación	Baja		
	Adecuada	33	
	Excelente		25

Perfil de la alumna "G"



La Alumna G, en en *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, mejoró su Percepción emocional pasando de prestarle demasiada a tensión a sus sentimientos a un nivel adecuado; mejorando también en la Regulación emocional, pasando de un nivel adecuado a uno excelente; en cambio, en la Comprensión emocional se mantuvo en un nivel bajo.

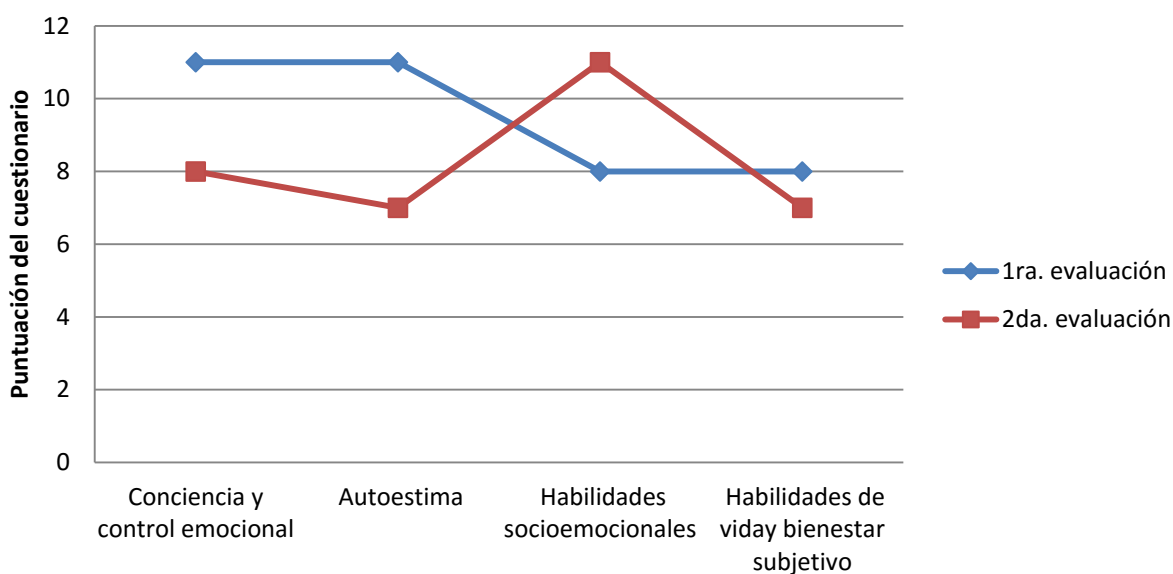
En cambio, en el *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, en Conciencia y control emocional, en Autoestima, y en Habilidades de vida y bienestar subjetivo hubo cambios de 2 puntos, 3 puntos y dos puntos, respectivamente, mientras que Habilidades socioemocionales no tuvo avances.

Así pues, se puede notar un progreso en la Percepción emocional y un leve cambio en las Habilidades de vida y bienestar; aunque en la escala se refleje un cambio considerable en la Regulación Emocional no coincide con el cuestionario, el cual es muy pobre, de modo que no se puede suponer de un progreso considerable.

Alumna H

Alumna H			
Escala	Puntaje	Primera Evaluación	Segunda evaluación
Percepción	Poca		
	Adecuada	27	29
	Demasiada		
Comprensión	Baja		
	Adecuada	23	26
	Excelente		
Regulación	Baja	19	23
	Adecuada		
	Excelente		

Perfil de la alumna "H"



En el *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, la Alumna H mantuvo un nivel adecuado en la Percepción emocional, en la Comprensión emocional, no logrando una mejora en la Regulación Emocional, ya que se mantuvo en un nivel bajo. Mientras que en el *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, en Conciencia y control emocional, Autoestima, y en Habilidades de vida y bienestar subjetivo hubo una

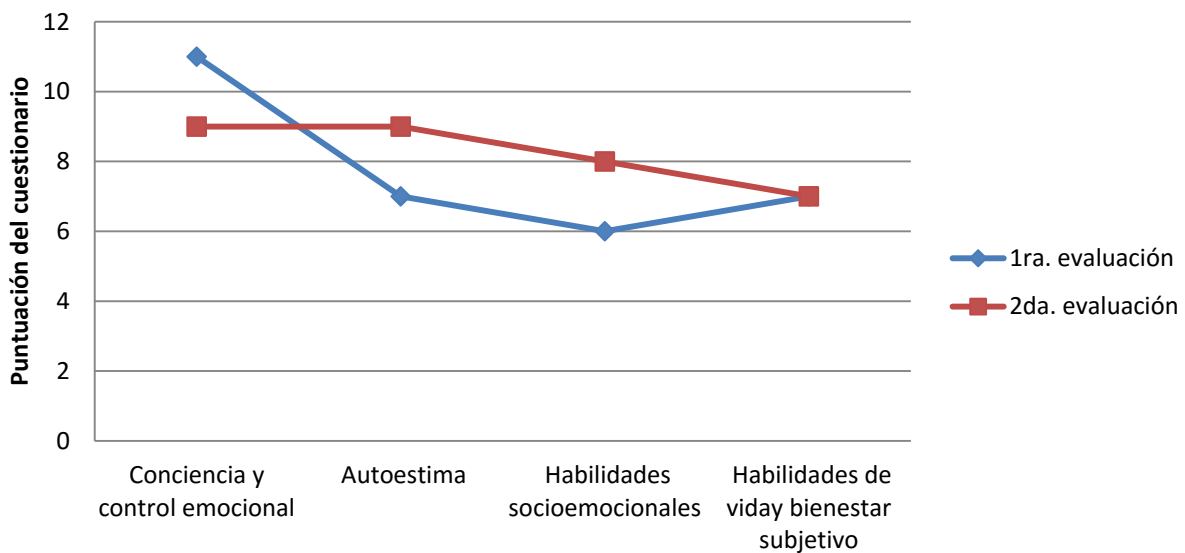
decaencia en la segunda evaluaci3n de 3 puntos, 4 puntos y un punto, respectivamente, s3lo en Habilidades socioemocionales hay un progreso de 3 puntos.

De modo que en este caso no se reflejan cambios significativos en las competencias emocionales de Percepci3n emocional, y Regulaci3n emocional correspondientes a la escala ni en el cuestionario, teniendo s3lo un cambio en las Habilidades socioemocionales.

Perfil del Alumno I

Alumno I			
Escala	Puntaje	Primera Evaluaci3n	Segunda evaluaci3n
Percepci3n	Poca	17	24
	Adecuada		
	Demasiada		
Comprensi3n	Baja		
	Adecuada	18	24
	Excelente		
Regulaci3n	Baja	19	
	Adecuada		29
	Excelente		

Perfil del alumno "I"



El Alumno I, muestra en el *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)* un progreso en la Regulación emocional, pasando de un nivel bajo a uno adecuado; manteniéndose con un nivel bajo en la Percepción emocional, y con un nivel adecuado en Comprensión emocional.

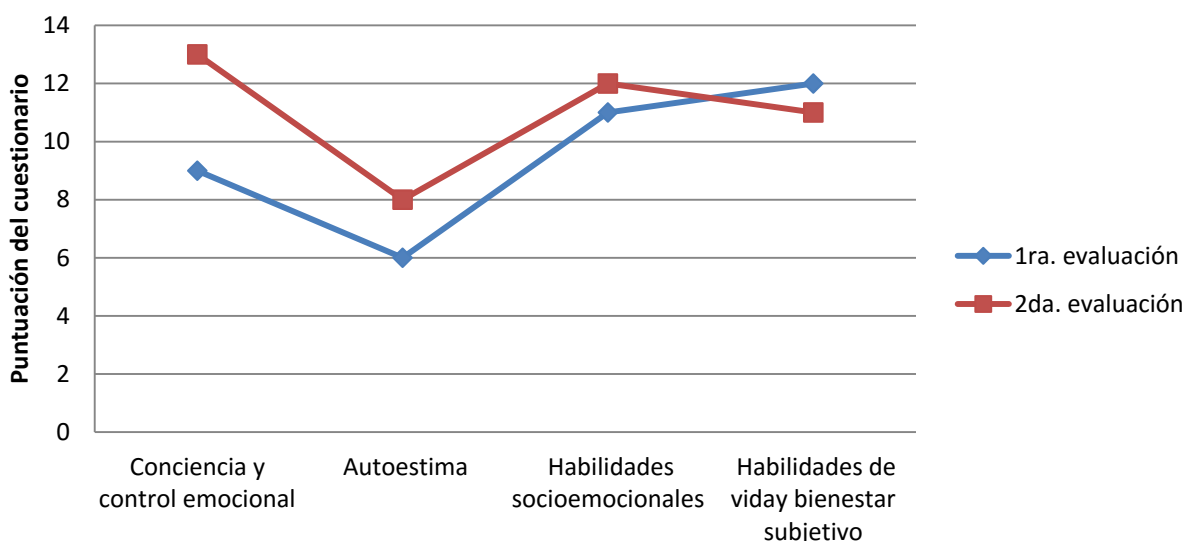
En cuanto al *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, en Conciencia y control emocional, hubo un tropiezo con una disminución de 2 puntos; en Autoestima, y Habilidades socioemocionales, mejoró con una puntuación de 2 puntos cada competencia; mientras que en Habilidades de vida y bienestar subjetivo se mantuvo con una puntuación de 7 puntos.

De acuerdo con estos resultados puede notarse una adecuada Comprensión emocional, y un progreso en las Habilidades socioemocionales; aunque se presume de una excelente Regulación emocional en la escala, no se ve reflejado en el cuestionario.

Perfil de la Alumna J

Alumna J			
Escala	Puntaje	Primera Evaluación	Segunda evaluación
Percepción	Poca		
	Adecuada		
	Demasiada	35	29
Comprensión	Baja	17	20
	Adecuada		
	Excelente		
Regulación	Baja		
	Adecuada	36	39
	Excelente		

Perfil de la alumna "J"



La Alumna J, en el *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, indica un exceso en la atención de sus emociones, teniendo una deficiencia en su Comprensión emocional, esto antes y al final del curso-taller, es decir, no hubo cambios; mientras que en la Regulación emocional se mantuvo con un nivel adecuado.

En el *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, hubo un progreso en Conciencia y control emocional, Autoestima, y en Habilidades socioemocionales en la segunda evaluación, con un avance de 4 puntos, 2 puntos, y 1 punto, respectivamente; en cambio, en Habilidades de vida y bienestar subjetivo la puntuación disminuyó 1 punto.

Por lo que en estos resultados se puede destacar un ligero progreso en las Habilidades socioemocionales, así como en la Percepción emocional, este último puede notarse en las puntuaciones de 35 a 29 de la escala, el cual se aproxima a un nivel adecuado.

Ahora que se han presentado ambas evaluaciones del *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, y del *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, se hará un análisis de resultados tomando en conjunto las evaluaciones intermedias correspondientes a los diarios llevados por los alumnos y la bitácora desarrollada por la facilitadora.

De este modo se tiene que tras el *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, puede notarse una mejora en los tres aspectos de Inteligencia Emocional (*Percepción Emocional, Comprensión Emocional y Regulación Emocional*), indicando una mejor estabilidad emocional de manera proporcional. No obstante, debido al número de alumnos que realizaron el Pre-Post, no pueden notarse cambios significativos en estas cifras.

Mientras que en *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, también se reflejan cambios, haciéndose más notorio en la parte de *Habilidades socioemocionales*, seguido de *Autoestima*; no obstante se muestra una diferencia mínima en *Conciencia y control emocional*, mientras que en *Habilidades de vida y bienestar subjetivo* no se despliegan cambios. Al igual que en la primera escala, no hay diferencias significativas debido al número de participantes.

Hasta este punto tenemos los resultados de las dos pruebas, cabe mencionar que la *Percepción, Comprensión y Regulación* de la TMMS-24 que evalúa Inteligencia Emocional son paralelas a las dimensiones de *Conciencia y control emocional, y Autoestima* del CEE-R. En ambos instrumentos puede notarse un progreso de estas competencias emocionales.

En lo que concierne a las competencias emocionales interpersonales, también hay un avance en las *Habilidades sociales*, pero no hay progreso en las *Habilidades de vida y bienestar subjetivo*, que corresponde a la resolución de problemas, organización efectiva, uso de información y recursos del cuestionario. Esto último puede relacionarse con la etapa de la adolescencia, ya que a esta edad los alumnos tienden a tener dificultades con la planeación de sus actividades, así como no establecer adecuadamente pros y contras en la toma de decisiones, lo que involucra a su vez, recursos de información e indagación de éstos.

A continuación, se tomaron en cuenta estos datos con relación a la participación de los 20 alumnos, los diarios y productos de clase, así como la bitácora de la facilitadora, tomando como base las Competencias Emocionales establecidas en el modelo de Bisquerra. A manera de ejemplificar cada caso se presentan evidencias de los alumnos, los cuales se tomaron tal cual de los diarios, los productos originales se muestran en la sección de anexos.

Conciencia Emocional

Para trabajar *Conciencia Emocional* se propusieron cinco sesiones del curso, las cuales se dedicaron a que los alumnos identificaran sus habilidades y competencias, de modo que al conocerse a sí mismos, esto les facilitaría la comprensión y manejo de sus emociones. También se trabajó en la empatía hacía los demás en la comprensión de las emociones ajenas. Esto se vinculó con la diversidad de pensamientos, características físicas y emocionales, se resaltó la aceptación, la tolerancia y la convivencia fuera y dentro del grupo, dando frente a la discriminación.

En un principio todos los alumnos mostraron una carencia en el vocabulario de sus emociones por lo que tenían dificultades para identificarse con ellas en diferentes momentos, así como para describirse. A lo largo del curso-taller, alrededor de un 80% de los alumnos pudieron puntualizar más habilidades, competencias personales y emociones (ver Anexo 16 y 17):

Alumno A:

“Amor: Cuando me gusta un chavo siento mariposas en el estomago y al igual que cuando algo me sale o va bien, en mi persona y en mi familia

Emocionada: Cuando me regalan algo o cuando vamos a ir a algún lado, como a un museo o cuando fui crei que iba a estar bonito pero en realidad no, el museo estuvo feo.

Enamorada: Eso me paso cuando íbamos en la primaria, las 2 escuelas iban juntas y ahí conoci a un niño muy amigable, cariñoso y respetuoso desde ahí él y yo nos hablamos y hasta la fecha anadamos siguiendo con respeto, eso es sentirse enamorado, porque tanto el uno como el otro nos respetamos, el viene a

mi casa y hablamos, nos tomamos fotos y conversamos durante un largo tiempo, eso es enamorados

Involucrado: Yo me involucro en todo, en mi escuela, en mi casa, con mi grupo, con seremocias, con mi familia, amigos, etc. Entre muchos otros

Preocupada: Yo me preocupop por todo hasta lo que va a pasar dentro de mucho tiempo, le doy mucha importancia a esta emoción realmente reconozco que es la emoción a la que pongo en practica constantemente” (Anexo 17)

Del mismo modo, comparaban su sentir con el de los demás en circunstancias similares, destacando en ello las diferentes personalidades y actitudes; esta parte refleja qué tanto se conocían y cómo influía su relación con los demás, haciendo énfasis también en el contexto social y cómo es que éste influye en la expresión y manejo de sus emociones.

No obstante, mostraron dificultades para definir con exactitud algunas emociones como la ira y el enojo, así como para tomarse el tiempo suficiente para reflexionar sobre lo que sentían. Esto puede deberse a que para ellos, el reflexionar sobre cómo se sienten y cómo expresan sus emociones era algo nuevo; también les cuesta ser sinceros con sus emociones ya que dicen que no están “acostumbrados” a hacerlo.

Por otro lado, con respecto a la diversidad en el aula, en una primera instancia el 90% de los alumnos lo relacionaban con biodiversidad, posteriormente al hablar de inclusión, pudieron hacer referencias a aspectos físicos, psicológicos y sociales como parte de sus diferencias, relacionándolo con sus emociones (ver anexo 18 y 19).

“Diversidad en el aula

-En el grupo (del curso-taller) ¿Cómo es la diversidad?

Alumno B:

Es el conjunto de seres vivos que habitan en la tierra o que tienen un lugar en la tierra, animales, plantas, seres humanos.

Alumno C:

Muy raro porque hay muchos chicos de 1° 2° 3° y hay unos que son tranquilos y unos muy inquietos pero todos estamos aquí por un propósito controlar nuestras emociones

¿Cuáles consideras tus principales derechos?

Alumno B:

Derecho a la vida, salud, educación, alimentación, derecho a que se cumplan mis derechos, a la libertad

Alumno C:

Considero a la libertad, la libertad de religión, la libertad de decidir lo que yo quiera”

¿Cómo ejerces esos derechos?

Cumpliendo, respetando los derechos de los demás personas para que ellos me respeten mis derechos” (Anexo 18)

“¿De qué manera influyen las etiquetas?

Alumno D:

Influye que discriminando puede ser que nos sintamos superiores” (Anexo 19).

Cabe decir, que al hablar de diversidad e inclusión puede notarse que para ellos el concepto era ajeno, limitándose a aspectos de convivencia. Todos los alumnos expusieron sus derechos y están conscientes que también tienen obligaciones, sin embargo son aspectos que no siempre ponen en práctica, como valores, o acuerdos de convivencia, de tal modo que se siguen agrediendo verbalmente y físicamente entre compañeros, siguen usando de apodos para molestar, se hacen comentarios hirientes o burlas entre ellos.

Durante el curso-taller, estas conductas se fueron disminuyendo por medio de un acuerdo de convivencia que se establecieron en un principio, inclusive, los alumnos eran quienes hacían el recordatorio a los compañeros que no cumplían dichos compromisos. Algunos de estos acuerdos iban desde puntualidad al taller, respeto por las opiniones de los demás, respetar turnos, hablarse con cordialidad, participación en el grupo; pese a ello, fuera de este espacio era más probable a seguir estas conductas violentas.

Regulación Emocional

Se emplearon tres sesiones para *Regulación Emocional* teniendo como objetivo que los alumnos identificaran conductas apropiadas para manejar sus emociones, de modo que propusieran y llevaran a cabo estrategias de autorregulación, para poder generar emociones positivas. Esto a su vez enfocado en la relación con los demás.

Las actividades pretendían que los alumnos pudieran identificar en distintas circunstancias sus emociones, la duración y la intensidad de éstas para poder manejarlas (ver Anexo 12).

Un aspecto que predomina en todos los alumnos como factor que desencadenan emociones positivas, como la felicidad o el amor son las relaciones íntimas que tienen con su familia, pareja amorosa y amigos. En los casos en donde sienten enojo, el 80% destaca discusiones entre compañeros, amigos y hermanos.

Todos los alumnos relacionan sus emociones con una intensidad de alrededor 6 a 10, de una escala que va de 1-10 (1 como menor intensidad y 10 como muy intenso); es decir, apuntan sus emociones (felicidad, amor, enojo, sorpresa) como “intensas”. Cabe decir que se manejaron emociones básicas, porque ello facilitaba que pudieran identificarse con más exactitud, teniendo claro cómo se siente (ver Anexo 20). Aunque son capaces de identificar cierta emoción, sólo el 20%, correspondiente a cuatro alumnos podían establecer con claridad cuánto dura, en qué contexto lo sienten y alternativas para mantenerlos o mejorarlas, según fuera el caso.

Por el otro lado, se limitaban a “ignorar” ciertas emociones, como el enojo, o la tristeza, en lugar de afrontarlas pues las consideran como “malas”. Cabe decir que dos de los trece hombres del grupo mencionaron que llorar era bueno para desahogarse y no se reprimían al expresarse; para los 11 alumnos restantes, llorar representaba debilidad, causa de burla como “nena o marica”, pues según ellos, “los hombres no lloran”. Este tipo de ideología negativa recae en la represión de emociones; hay que tener presente además que durante la adolescencia lo que los demás piensen de sí mismos, tiene una fuerte influencia.

Durante las sesiones se distinguieron las emociones positivas y negativas, sensibilizando ambas, de tal manera que contaron experiencias en ambas direcciones,

reflejando en ello a su vez la empatía. Al finalizar, el 60% de ellos fueron más claros en identificar la situación que desencadenada la emoción, cómo y dónde lo sentían físicamente. Dichos registros se notaron gran parte en la retroalimentación individual.

Ante ello cabe mencionar que el factor social y la educación en casa juega un papel trascendental para la expresión emocional, lo que se vio reflejado en dicho proyecto. De modo que trabajar a la par estas conductas en el ámbito escolar y familiar resulta una tarea necesaria, complicándose si ambas partes no traban bajo un mismo objetivo, en este caso, la Educación Emocional. Como menciona Goleman (1995), la familia es el primer contacto que tienen los alumnos y por lo tanto es la primera escuela emocional y el aprendizaje en esta etapa es de suma importancia.

Por su parte, Alagarda (2015), también apunta que la interacción con otros comienza desde el hogar, pero cuando los alumnos ingresan a la escuela se produce una interacción entre iguales y puede ser un facilitador o un reto adentrarse en una relación con los demás. Adunado a ello hay que tener presente que hay una evolución constante de valores, expectativas y necesidades, y tanto experiencias como fuera y dentro del contexto escolar y el centro familiar son significativas para el desarrollo emocional y personal del alumno.

Por otro lado, se trabajaron técnicas de regulación emocional, como la respiración profunda; cabe decir que en un principio lo tomaron como un juego, por lo fue complicado trabajar este tipo de técnicas, en gran parte es debido a que no habían realizado este tipo de actividades estando consciente de todo lo que ello implicaba.

En donde se notó un avance considerable fue en los casos en donde los alumnos tendían a actuar de manera violenta (físicamente), ya que esta técnica en específico les permitía calmarse, sin embargo, a pesar de que su enojo disminuía, aun así terminaban inclinándose por conductas violentas (golpes o agresión verbal) para desahogarse con los demás. Además, hay que recordar que a esta edad los adolescentes tienden a ser impulsivos y constantemente no analizan las consecuencias, tienden a querer la razón, o tener “la última palabra”, lo que dificulta una solución de problemas asertivas.

Frente a esto, Extremera y Fernández (2013) destacan que los adolescentes en sí, tienden a mostrar mayores niveles de agresividad física y verbal. De igual modo,

Hidalgo y Ceñal (2014), menciona que si bien durante la adolescencia se pasa del pensamiento concreto al pensar abstracto, así como un desarrollo moral; es alrededor de los 25-30 se alcanza por completo, es decir, la maduración definitiva del desarrollo de la corteza prefrontal, la cual es la encargada de planificar, razonar y control de impulsos; lo que implica que los adolescentes sigan tendencias de conductas de riesgo, haciendo más probable dejarse llevar por los primeros impulsos.

Esto podría explicar porque trabajar Inteligencia Emocional con este grupo es aún más complicado, por el mismo motivo es que estos autores resaltan enfatizar la Educación Emocional para que puedan lograr una mejor capacidad de comunicación, tengan una mejor resolución de conflictos, para que sean más empáticos y más cooperativos.

Continuando con las estrategias de autorregulación, para la mitad del grupo escribir resultó un medio efectivo para expresarse, lo que les permitió tranquilizarse ante distintas situaciones. También se apuntó hacia canalizar su energía, calmar su ansiedad, o enojo en actividades que para ellos les resultara útil, como salir a jugar fútbol o escuchar música, por ejemplo. No obstante, a pesar de que tenían claro las técnicas a utilizar y decían que las pondrían en práctica, por la observación que se hizo en el grupo, se sugiere seguir trabajando en ello.

Así pues, la competencia de *Autorregulación Emocional* fue la parte más compleja del curso-taller, puede deberse a su naturaleza y al número de sesiones dedicadas a ésta. Hay que rescatar que es de suma importancia que la competencia de *Conciencia Emocional* debe estar consolidada para dar pie a las demás competencias. Ahora bien, a pesar de estas dificultades, en el transcurso del curso-taller el 60% consiguió relacionar sus emociones con su forma de actuar y cómo éste influía en cómo se sentían, pero sigue siendo insuficiente.

Richard (2012, en Alagarda, 2015) describe que no sólo consiste en “calmar la mente” o concentrarse, sino que debe trabajarse en cultivarla, es decir, debe entrenarse y las dificultades radican en que no se está habituado a tener esa flexibilidad para promover emociones positivas o para “sentir esa respiración”.

También se habla sobre la indefensión aprendida, el cual consiste en un estado psicológico en el que el alumno se cree incapaz de modificar a través de sus conductas,

la situación displacentera por la que está pasando, lo que puede deberse a falta de motivación, desinterés por el conocimiento, miedo o baja autoestima.

Autonomía Emocional

Con respecto a la *Autonomía Emocional* también se dedicaron tres sesiones para esta competencia emocional, el propósito consistió en que los alumnos se responsabilizaran de sus emociones y sus acciones para hacerlas más efectivas en relación con los demás; de igual modo se trabajaron aspectos de autoestima y automotivación.

Se les plantearon distintas situaciones para trabajar dicha competencia, donde ellos debían identificar qué emoción les causaba, lo que hacían al respecto, así como proponer alternativas para mejorar la situación. Al principio de la actividad se deslindaban de lo que sentían responsabilizando a los demás sobre lo que sentían, es decir, veían a las personas como los responsables, más que considerar la situación o sus acciones. Al finalizar la sesión, el 80% de los alumnos reflejó en sus escritos responsabilidad de sus acciones y emociones ante distintas circunstancias; también se notó que eran capaces de proponer alternativas para mantener una buena actitud ante las circunstancias. Sin embargo, llevarlas a cabo en el mundo real era una tarea que les resulta complicada pues es algo nuevo para ellos, además no todas las situaciones que se les planteó son de su interés o no formaban parte de su experiencia (ver Anexo 21).

En cuanto a su persona, se logró un avance en la autoestima teniendo una imagen positiva de sí mismos, destacando sus cualidades pero también viendo sus dificultades como elemento para trabajar en ello. Estas dificultades también fueron enfocadas a la diversidad de ideas y características, relacionándolo con emociones y sentimientos. Cabe aclarar que a nivel grupal se logró un progreso en autoestima y motivación, sin embargo pueden mejorar esta relación que tienen consigo mismos.

En esta misma línea, dos personas decían sentirse insatisfechos con su persona, al principio mencionaban que eran personas “feas y desagradables”, en estos casos en particular fue complejo trabajar el autoconocimiento y valorización de sus habilidades y competencias. Por su parte, Awuapara y Valdivieso (2013), indican que a esta edad los

adolescentes son más vulnerables a tener baja autoestima y pasar por un estado de depresión y autolesiones; hay una mayor sensibilidad a los sentimientos y hacia su conducta moral; abundan los sentimientos encontrados, dudas, cambios, retos y miedos.

Aun así, hay que señalar que se había logrado un avance con dichos alumnos, sin embargo, aspectos amorosos y relaciones familiares tuvieron un efecto negativo en ambas personas, reflejándose en cómo se percibía a sí mismos (ver Anexo 24); lo que puede indicar que dicha competencia no estaba fortalecida para ellos.

Es necesario destacar que el apoyo familiar y el círculo de amistades influye en gran parte en cómo se ven a sí mismos; para ellos es difícil la automotivación cuando en sus relaciones más cercanas les dicen lo contrario, como sus padres, hermanos, compañeros e incluso profesores.

Por otro lado, también se retomó la responsabilidad social, es decir, el papel que juegan ellos en la sociedad, cómo es que las consecuencias de sus acciones influyen en un marco de convivencia. En esta parte, el 80% de los alumnos proponen estrategias, tales como aceptar las diferencias individuales, compartir, interesarse e involucrarse con y por los demás. Un aspecto que vale la pena mencionar es que como parte de las actividades se trabajaron con videos sobre experimentos sociales; tres de los alumnos al verse identificados e interesados con dicho experimento decidieron por iniciativa propia realizar una acción semejante, el cual consistía en dar elogios a desconocidos.

Competencias Sociales

Por otro lado, las *Competencias Sociales* se trabajaron en cinco sesiones, priorizando que los alumnos reconocieran habilidades sociales básicas para tener una buena relación con los demás, teniendo en cuenta las diferencias individuales, derechos y obligaciones. Cabe decir que en esta fase se enfatizó más el tema de inclusión.

El 80% de los alumnos mencionó que el trabajo con estas competencias fue de sus favoritas debido a que uno de sus principales objetivos consistía en socializar más

con los demás, expresarse sin sentirse apenados o juzgados; además, esto les permitió desenvolverse de una mejor forma en clase, en actividades como participar o exponer un tema.

Una actividad que resultó significativa fue que los alumnos expusieron a distintos grupos lo que para ellos era la inclusión, las competencias emocionales y su importancia. Esto permitió que los alumnos sintieran empatía por los docentes que están frente al grupo y los roles que juegan; así como hablar frente a un público, ver a los ojos cuando hablan con alguien, hablar fuerte y claro.

Hubo cambios significativos en la comunicación afectiva, dentro del grupo se mostraron más respetuosos entre ellos que en un principio, frecuentaron las “palabras mágicas” como saludar, despedirse, pedir las cosas por favor y dar las gracias. Se dieron elogios constantemente sin instrucción previa, también pusieron en marcha iniciar y mantener conversaciones con los demás. Cabe mencionar que en un principio sólo querían trabajar con sus amigos, al final del curso-taller se mostraron más accesibles para formar distintos equipos.

Tras el curso-taller, los alumnos hicieron críticas y reflexiones sobre algunas conductas negativas que tenían hacia los demás, como ser groseros, indiferentes y violentos. Comentaron que una cuestión importante es el contexto social, que muchas conductas se contagian y para ellos es difícil desapegarse de eso.

Al 80% de los alumnos les cuesta negociar ante una discusión, porque para ellos es importante “ganar”. Hay que tener en cuenta que en esta etapa, los adolescentes es importante tener la razón, así como la aceptación social, conformar amistades e involucrarse en distintos grupos sociales. Rosalba y colaboradores (2015) afirman que se asumen distintos roles en los diferentes contextos en los que se interactúa, y los adolescentes frecuentan una nueva búsqueda de amistades con quien sienta seguridad y pueda compartir sus dudas, expectativas, experiencias y metas, buscan nuevas maneras de relacionarse, nuevas experiencias y visiones; por lo que mantenerse firme ante distintas alternativas buscando pros y contras es una tarea que puede ser difícil para los adolescentes.

Frente a esto, todos los alumnos plantearon estrategias para favorecer estados emocionales positivos, como alejarse y respirar, ponerse en “los zapatos de los demás”.

Sin embargo, resulta difícil que estas estrategias las pongan en marcha, sí además ciertos contextos no lo favorecen, como las normas de la escuela o la educación que tienen en casa. Expresaron que entre compañeros es más fácil llegar a un acuerdo entre sus diferencias que hacerlo con sus padres o docentes, ya que para ellos éstos últimos representan una autoridad, a veces intransigentes, y son echados de menos por ser menores que ellos o “por no tener la razón”.

Con respecto a la inclusión, ello permitió una familiarización más estrecha entre compañeros, a través de las habilidades sociales básicas ya mencionadas, lo que permitió crear un clima de confianza, tolerancia y respeto. Se recalcaron las diferencias individuales como parte del grupo y como rasgos personales únicos. Los alumnos también expresaron sus derechos y deberes apegados al contexto social y cultural, proponiendo acciones para favorecer su comunidad escolar, tales como como cuidar el mobiliario y cuidar la basura, así como acuerdos para tener una mejor convivencia con los demás; asimismo propusieron una actitud en pro de valores, intereses, y necesidades tomando en cuenta la diversidad. Como enfatizan Bisquerra y Pérez (2007; 2011) trabajar en pro de una estabilidad emocional puede generar en los adolescentes conductas positivas de relación y desenvolvimiento en los distintos contextos en los que se involucran a través de ser consciente de sí mismos y con los demás, haciendo más fácil que puedan poner en marcha cualquier habilidad social a favor de la inclusión.

Además, el desarrollo de habilidades sociales como la asertividad, la empatía, la comunicación asertiva conlleva consigo dejar de lado los prejuicios y estereotipos, teniendo presente valores y respeto de los derechos de los demás y los propios; lo que funciona como un medio a la adaptación al medio social saliendo del individualismo.

No obstante, pese a las propuestas y a las reflexiones que sobresalieron, llevarlos a la práctica a lo largo de la vida es una tarea ardua que requiere insistencia para seguir fortaleciendo estas competencias, así como un trabajo conjunto con la comunidad escolar.

Habilidades de vida y Bienestar

Mientras que para *Habilidades de Vida y Bienestar* se plantearon dos sesiones, en las cuales se ocuparon en que los alumnos identificaran alternativas para una toma de decisiones responsable, y plantearse metas a distintos plazos.

Una de las actividades que resultó valiosa fue escribir un caso personal y compartirlo con los demás, de tal manera que se retroalimentaron entre ellos a través de alternativas para resolver el conflicto, considerando pros y contras (ver Anexo 22).

Alumno E

“Planteamiento del problema: *El problema muy grave es que cuando mi novia me dice que nos veamos casi siempre le digo que si pero en una ocasión no quiero y no sé como decir que no*”

Respuesta: *“Pues mira yo digo que tiene que ver también en como sea o como reaccione también debes buscar las palabras correctas para decirse si te sientes incomodo o que no quieres porque te sientes como muy presionado o asi o que tu quieres pasar tiempo para ti o para convivir con otras personas”*

Alumno F

“*Cuando por muchos problemas vi a muchos compañeros que se cortaban y pues me entró la curiosidad y pues no pude decir no o más bien no encontraba otra manera de desahogarme y por eso me cortaba.*

Respuesta: *La solución a los problemas no es cortarse eso sería algo muy cobarde, lo correcto podría ser darle la cara a los problemas y ver como solucionarlo”*

Alumno G

“Una situación fue cuando fui a una fiesta y mis amigos empezaron a fumar y como yo no fumaba, dije que no y pz algunos compañeros me empezaron a decir cosas y pz me excluían un poco.

Respuesta: Estuvo muy bien por que sabiendo que las drogas son muy malas supiste decir que no, me viera encantado que dijeras a parte que son malas que son adictivas y malas para la salud y muy dañinas.

Un amigo no es aquel que te dice ten fuma sino que te diga mira esta es la tarea. Recuerda amigo no hay en esta vida. Ejemplo: caes a la cárcel crees que tu amigo dira el no fue métanme a mi, ponte a pensar”

A pesar de que se designó poco tiempo a esta competencia, el 80% de los alumnos plantearon soluciones realistas y asertivas, sin embargo, durante la práctica es una tarea que muy pocas veces se cumple, es decir, no ponen en marcha sus propios consejos o alternativas. Como se mencionó en los resultados del TMMS-4, esto puede deberse a que no se plantean adecuadamente, o no se comprometen con éstas, o bien, no actúan de manera impulsiva.

Ante esto, cabe destacar una problemática que hubo entre un par de compañeros, uno de ellos agredió verbalmente a otro, mientras esto pasaba algunos compañeros trataron de calmar la situación expresando su apoyo al compañero que había sido agredido, sin hacer menos al otro compañero. Esto influyó en que al final ambos hablaron y se disculparon mutuamente.

Por otro lado, en relación con el establecimiento de metas, un 70% correspondieron a corto plazo, mencionaron que para ellos eran más realistas si los sentían próximos. Algunas de estas metas iban desde terminar el ciclo escolar con buenas calificaciones, practicar algún deporte o aprender una actividad, como tocar algún instrumento, por ejemplo. El otro 30% se reflejó en metas a mediano y largo plazo, como terminar la secundaria e ingresar al nivel medio superior, o bien, entrar a una licenciatura, conseguir empleo y tener estabilidad económica (ver Anexo 23).

Por otro lado, se pudo notar que muchas veces tienden a actuar de manera impulsiva sin reflexionar sobre las posibles consecuencias, lo que en repetidas ocasiones les traen problemas consigo mismos o con los demás; como parte de ello es la falta de información o la veracidad de ésta. Muchas de las inquietudes y apoyo se basan en el círculo familiar, y constantemente esta unión es débil.

Cabe decir Antona y colaboradores (2003) hablan sobre la dificultad que tienen los adolescente ante la toma de decisiones, en la planificación de metas a diferentes plazos y considerar sus consecuencias futuras; por lo que no es de extrañarse que este hecho predomine en los alumnos, porque además, no acostumbran hacer una planeación para lograr sus objetivos.

✓ ***Bitácora(facilitadora)***

A continuación, mencionaré algunos hechos que me parecen relevantes como parte de la experiencia y aprendizaje en este pasaje; así pues, antes de impartir el curso-taller trabajé previamente estas competencias emocionales como participante, es decir, también tomé un curso-taller con la misma temática, en la Facultad de Psicología. Cabe mencionar que esta experiencia es en gran parte lo que dio pie el presente proyecto, además de que fue de gran importancia en mi vida pues tuvo impacto de manera positiva. Ello me permitió ser más sensible al tema y ser empática con los alumnos sobre el proceso que implica esta educación de las emociones.

Bien es cierto que la Educación Emocional (EE) es una tarea que debe trabajarse a lo largo de toda la vida, pues constantemente enfrentamos con situaciones que pueden parecer “sacarnos de quicio”, en este caso quiero mencionar una situación en donde me costó autorregularme frente al grupo, durante la sesión 18 tras un conflicto que hubo entre compañeros estaba muy molesta por la conducta de uno de los alumnos debido a que insultó a su compañero; finalmente pude responder positivamente ante la situación pero fue difícil para mí, cabe decir que la actitud del grupo me fue de gran apoyo pues finalmente fueron los demás alumnos quienes mediaron el caso.

A excepción de este caso, a lo largo del curso-taller que impartí en la escuela secundaria pude lograr una estrecha relación con los alumnos, lo que favoreció en gran medida el desenvolvimiento de éstos a través del acercamiento que tenían hacia mí para comentar asuntos personales y su situación emocional.

No obstante, un arma de doble filo es mi edad, ya que por un lado resultaba favorable para lograr una cercanía con los alumnos pero por otro, ser joven implicaba desafiar una línea delgada entre facilitadora y “compañera o amiga”; es por eso que los acuerdos de convivencia resultaron pertinentes.

Por otro lado, el curso-taller también me llevó a ser empática en el papel del docente y cómo la Educación Emocional se vuelve una tarea compleja dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, así como el papel que funge el orientador; que a su vez, es imposible separar aspectos académicos, personales, económicos, culturales y sociales.

Para esto último es importante decir que aunque se lograron avances importantes con los alumnos, en ocasiones parecía que los aprendizajes en el curso-taller eran “en vanos” cuando los alumnos se iban a casa pues la situación familiar era un hecho que apostaba casi todo en la conducta y en las emociones de los alumnos, y no es de extrañarse si éstos pasan más de la mitad del día en casa y se involucran en todo lo que esto implica, “estar en casa” (aspectos como divorcios, violencia o desatención); pero además, padres que no se involucran lo suficiente con los alumnos en su educación emocional y/o académica, ya sea por cuestiones de trabajo, por la misma desvalorización del tema, o por el simple hecho de no saber cómo manejarlo.

Ahora bien, continuando con el curso-taller, dentro de las entrevistas individuales que fueron parte de la primera fase, desafortunadamente no pude brindar atención a todos los alumnos que fueron designados, por cuestiones de tiempo y por lo que implica el mismo proceso de orientación, es decir, llevar un seguimiento y una planeación de trabajo; es por ello que se recalca la importancia de un orientador fijo dentro de la institución.

Un aspecto importante que respaldó el curso-taller y que fungió como complemento fueron las pláticas dirigidas a los padres de familia sobre violencia y bullying que la misma institución brindó.

8.6 Análisis de resultados

En este apartado se consideraron los resultados obtenidos de la *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)* y el *Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)*, los diarios que llevaron los alumnos, así como la bitácora por parte de la facilitadora. De este modo se puede destacar que hubo un progreso en la *Percepción y comprensión emocional* de aproximadamente un 60% de los alumnos.

Con respecto a la *Regulación emocional*, de acuerdo con el TMM-24 que mide Inteligencia Emocional, se reporta un perfil “adecuado” del 80% de los alumnos, es decir, ocho alumnos de diez. No obstante, tras el trabajo en las sesiones, las observaciones y productos de clase, es un área en la que los alumnos reportan saber y estar conscientes de conductas positivas y asertivas, de tener presente alternativas para autorregularse, pero son aspectos que no siempre ponen en marcha, ya que siguen mostrando dificultades para autogenerar emociones positivas. Se destaca un avance, pero debe seguir reforzándose.

En *Autonomía emocional*, los escolares también lograron un avance en la percepción positiva de sí mismos, y en la motivación; un factor importante fue el que se atribuyeron más características físicas positivas, habilidades y competencias. En algunos casos, estas ideas positivas pasaban a un segundo plano ante situaciones difíciles, como después de haber reprobado un examen, lo cual los hacía dudar de sus capacidades, sin embargo señalaban que estas ideas eran momentáneas.

En esta parte un aspecto que destacó en gran medida fue la conciencia de responsabilizarse de lo que sienten, no obstante se antepone de nuevo las estrategias de afrontamiento. por lo que son aspecto que se deben trabajar a la par.

En las *Habilidades sociales*, dentro del *CEE-R* es en donde se notó el mayor progreso con un promedio de 9.4 contra un 7.0 que se tenía en un inicio. Asimismo, se notaron progresos en las sesiones a través de una participación más fluida y una mejor relación entre compañeros, destacando actitudes de compañerismo y solidaridad. También mencionaron que participaban más en sus clases y que se acercaban a otros compañeros para conversar o decirse elogios; un elemento que vigorizó estas actitudes

fue la satisfacción que sentían después de decir o hacer algo agradable hacia otra persona.

Con lo que respecta a *Competencias para la vida y bienestar*, los alumnos tienen claro las estrategias para tomar decisiones, contemplando la búsqueda de recursos, y la planeación. También tienen presente cómo plantearse objetivos para cumplir metas a distintos plazos; sin embargo parece que se limita a reflexión, más que adoptar y llevar a cabo dicha postura.

En el curso-taller se destacaron actitudes que llevan a un marco inclusivo, como la premisa de la diversidad como un aspecto normal y necesario, como parte de una cultura; teniendo presente valores como la igualdad, equidad, empatía, asertividad, aceptación y solidaridad. Cabe decir que aunque no se pudo percibir cómo actuaban en casos reales, si lo hacían ante casos ficticios o impersonales.

Estas habilidades sociales se enfocaron en la relación que se tiene con los demás y cómo una buena autorregulación permite favorecer un buen trato con el otro; enriqueciendo entonces una convivencia de aceptación, respeto y tolerancia, basadas en conductas éticas y demás valores. Una actitud ante la vida como forma de resolver conflictos y establecer metas que no sólo tenga que ver con un aspecto individual, sino grupal y social; pero todo ello apegado a un conocimiento de sí mismos y de sus emociones como una responsabilidad personal y social.

Las actividades les permitieron conocer distintas emociones y reflexionar sobre lo que sentían y pensaban y cómo lo hacían en conjunto; esto a su vez los llevó a conocerse más a sí mismos; a relacionarse con los demás y desarrollar sus habilidades interpersonales.

En lo que concierne a Inclusión, es claro que la Educación Emocional influye en este proceso, aunque no se empleó un instrumento que lo midiera, se reflejó en las conductas de los alumnos, tales como tratándose con respeto y asertividad; proponiendo alternativas ante casos de discriminación y abuso. Es preciso señalar que es difícil separar las características inclusivas de una Inteligencia Emocional, ya que al hablar de conciencia, regulación y autonomía emocional, competencias sociales y habilidades de vida y bienestar, se habla a su vez de una conducta apropiada al bien

personal y de los demás, tener presente habilidades y actitudes para comprender, regular y expresar emociones propias y ajenas; lo cual a su vez, dirigen conductas positivas hacía los otros.

Ahora bien, con respecto a la difusión y sensibilización a la comunidad escolar sobre la importancia de la Educación Emocional como parte de una cultura inclusiva, se hace necesario ser más consistente en esta tarea para “empapar” a toda la comunidad escolar; no obstante, en el ejercicio en donde los alumnos del curso-taller exteriorizaron su experiencia sobre la Educación Emocional e Inclusión a demás grupos fue un punto de partida y significativo para los presentadores, ya que pusieron en práctica las habilidades sociales que se plantearon en el curso-taller y hablaron sobre lo que sentían. Además, el hecho de que un alumno le hable a otro compañero puede que sea de mayor impacto, ya que pueden sentirse más identificados; sin embargo, debido a la dinámica de la institución, por final de ciclo escolar (tiempos, espacios y exámenes) no hubo oportunidad de hacer más encuentros con todos los grupos.

Otro aspecto que apoyó la difusión, fueron los encuentros de los directivos con los padres de familia en las juntas de final de bimestre, ya que se hacía mención a gran esbozo sobre las actividades que se estaban llevando a cabo sobre el curso-taller.

Por otro lado, cabe destacar la participación de padres de familia, aunque ésta fue mínima, y siendo éste el primer contacto que tienen los alumnos, es necesario vigorizar esta área para que el impacto del trabajo con los jóvenes, junto con la escuela pueda ser mayor. Esta necesidad también se hace presente con los docentes, ya que muchos docentes no muestran estas competencias emocionales, lo cual se ve reflejado en los comentarios de los alumnos; casos en donde los docentes les gritan a sus alumnos cosas como “burros”, “tontos”; se muestran disgustados en clase, se desquitan con “los alumnos problema”; incluso, un profesor retó a los alumnos para que se pelearan entre compañeros; en otro caso, una profesora tuvo un problema con un alumno y como “solución”, lo que restaba del ciclo escolar (cuatro meses, aproximadamente), este chico tomó clases solo en la sala de computo, siendo excluido del grupo en la materia correspondiente, lo que ocasionó que el alumno se mostrara angustiado y triste.

Asimismo, es cierto y vale la pena reconocer que también hay docentes comprometidos con sus alumnos y con los procesos de enseñanza-aprendizaje, que muestran interés y preocupación por su rendimiento escolar. Lo que favorece en gran medida estas competencias emocionales. No obstante, de los trece profesores que estaban frente a un grupo donde sus alumnos participaron en el curso-taller, sólo cuatro de ellos mostraron una involucración más profunda, preguntando sobre sus alumnos y haciendo reportes del proceso en el curso-taller.

Otro aspecto a mencionar es acerca de las actividades, una herramienta importante fue el empleo de videos, éstos permitieron que los alumnos tuvieran una visión más clara de lo que se estaba tratando como tema del curso-taller, se sintieron más identificados y mostraron empatía. De acuerdo con la UNESCO (2006), las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen un gran potencial para divulgar conocimiento y fomentar un aprendizaje, además de que considera la diversidad de necesidades, expectativas, intereses y contextos culturales.

Además de realizar lo correspondiente a las actividades, en los diarios, el 60% de ellos escribían más de lo que se les pedía, como diferentes situaciones personales e interpersonales y cómo se sintieron al respecto, esto con el fin de recibir una retroalimentación. Para los alumnos el diario fue un medio para desahogarse o expresarse sin sentirse juzgados. Un aspecto que apoyó esta parte fue la retroalimentación que se les dio, lo que les permitió sentirse escuchados y orientados.

Ello también reflejó que eran más desinhibidos en sus emociones y conscientes de su importancia como parte de su persona. No obstante, aunque reflejaban interés sobre sus emociones, tenían dificultades para ser claros en ellas. Este progreso fue proporcional a las sesiones, aproximadamente en la quinta sesión fue donde empezó a notarse la riqueza de sus escritos, a excepción de 3 alumnos, que se resistían a escribir (ver Anexo 24).

Alumno H:

“En estas vacaciones han pasado muchas cosas malas, mis amigos me contaron que veían pornografía y entonces yo también empecé a ver por

curiosidad y se ha convertido en una adicción y de hecho me dan ganas de hacer cosas de esas con una persona.

Y me masturbo tenia que decirle eso quiero que me ayude a que se me quite esa adicción”

Alumno I:

“Querida Mamá:

Esta es una carta para ti y sepas esto quiero que dejes de trabajar o aunque sea estar unos minutos conmigo y jugar. Me siento triste porque nunca puede hir a ninguno de mis consiertos o festivales. Me siento peor porque todos abrazan a sus mamas y yo no”

Quiero que pases uno minutos conmigo jugando un juego de mesa o viendo la tele.

-Atentamente tu hijo”

Alumno J:

“Hola Gema tengo ganas de llorar me acorde de lo que paso con la maestra X ...” (Anexo 24).

Conclusiones

La presente tesis tuvo como objetivo principal el diseño, desarrollo y evaluación del curso-taller en pro a la Educación Emocional como estrategia para favorecer una cultura de inclusión en los alumnos de la Secundaria Técnica No. 97 Lic. Andrés Henestrosa. El curso-taller fungió como un espacio que les permitió a los alumnos expresarse libremente y tener una retroalimentación individual y grupal ante el tema mencionado.

Cabe mencionar que el grupo se caracterizó por ser diverso en grados escolares, edad, sexo, orientación sexual, color de piel, personalidad, intereses, habilidades, sólo por mencionar algunos. Al finalizar con el curso-taller el grupo formó su propia identidad como compañeros interesados y enfocados en un objetivo común (sus emociones y la inclusión), pero al mismo tiempo con intereses y metas propias e individuales. Por ejemplo, algunos alumnos estaban centrados en su ingreso a la preparatoria, otros a pasar una materia en específico, o aprender a tocar un instrumento o a cocinar algunos más, tenían el objetivo de mejorar la relación con un familiar.

Así pues, como parte de los logros, se puede señalar una sensibilizar a este grupo sobre las competencias emocionales y cómo éstas influyen en su forma de ser y actuar, en su bienestar personal y social. El 80% de los alumnos tuvo un progreso en el desarrollo de las competencias de *Conciencia Emocional*, y *Competencia Social* como parte de su Inteligencia Emocional a través de la toma de conciencia de la importancia de sus emociones y de la de los demás, así como del desarrollo de habilidades sociales básicas.

A pesar de estos avances se hace necesario seguir trabajando en ello para consolidarlas, sobre todo en las microcompetencias de *Conciencia Emocional* que forman la base de las demás competencias emocionales. En cuanto a la *Regulación Emocional*, *Autonomía Emocional*, y *Competencias para la Vida y el Bienestar*, es ineludible enfatizar en éstas para poder fortalecerlas de tal manera que los alumnos se empoderen de ello, pues al parecer, los alumnos son capaces de reflexionar y proponer

acciones a favor de su desarrollo emocional pero llevarlas a cabo es una tarea que difícilmente ponen en práctica debido a la arduidad del proceso.

Es por eso que no es de extrañarse que se tengan tropiezos y avances paulatinos debido a la riqueza del tema y a la complejidad de la conducta humana. Aun así, se puede hacer alusión al curso-taller como un paso adelante hacia vislumbrar una cultura que contemple la inclusión como parte del estilo de vida a través del desarrollo de competencias emocionales.

Como señala Fragoso (2015), estas competencias emocionales deben trabajarse en escenarios reales con el propósito de favorecerlas, ya que son en estos escenarios en donde se ponen en práctica, situaciones cotidianas. Además, es importante considerar que el ciclo de vida es un zigzag en donde hay continuos cambios y transformaciones tanto desde un aspecto personal como social, y en este caso es trascendental considerar la etapa de la adolescencia. En este proceso, Hidalgo y Ceñal (2014) dicen que el periodo de adolescencia desde un punto físico es el más sano, no obstante desde una postura psicosocial es considerado el más problemático y de alto riesgo.

Por otro lado Bisquerra señala (2000, 2007, 2009) que la Educación Emocional debe ser una tarea que debe trabajarse a lo largo de toda la vida pues es un proceso educativo continuo y permanente. De este modo, las competencias emocionales deben tenerse presente en todas las etapas de la vida, y su importancia como estrategia inclusiva se relaciona con la autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales, con principios morales, valores éticos, un aspecto cultural, una ciudadanía efectiva y responsable, lo que lleva una mejor adaptación al contexto, favoreciendo un afrontamiento efectivo ante distintas circunstancias,

De igual modo, es preciso trabajar en conjunto con la institución y el plan de estudios, de modo que los docentes estén al tanto de los temas, que se empleen estrategias adecuadas, pero sobre todo que el espacio de tutorías se ocupe de su objetivo principal.

Sin duda, se presentaron dificultades en el proceso del curso-taller, pero también se vislumbran mejoras en éste, las cuales se señalan a continuación.

Dificultades durante el curso-taller

- La duración del curso-taller, tanto en el número de sesiones como en el total de horas trabajadas son insuficientes; ésta es una limitante para que todos puedan expresar lo que piensan y sienten, y por lo que implica el propio proceso de educación. Pese a ello, las sesiones que se tuvieron de manera individual fue una parte importante que permitió reforzar los contenidos del curso-taller. Cabe aclarar que los tiempos fueron designados por la dirección de la secundaria.
- Los alumnos que desistieron del curso-taller fue en gran parte por la restricción que tuvieron por parte de los docentes responsable de los grupos.
- Mal empleo del espacio de tutorías. Hay que fortalecer la participación de los docentes en este proceso, así como el vinculación con el círculo familiar, ya que la involucración de los padres en este aspecto es mínima; ello puede deberse a que el tema es desconocido o desvalorizado; considerando con ello la parte cultural, la cual tiene un peso significativo. Resulta transcendental debido a que estas conductas, aptitudes y estrategias dirigidas por ellos benefician o dificultan el desarrollo emocional. Esto podría ser a través de dinámicas o talleres con ellos, lo cual también involucra un plan de trabajo.
- La naturaleza de la etapa de la adolescencia. Los factores biopsicosociales por los que se atraviesa en esta etapa pueden ser un arma de doble filo, sin embargo es necesario considerar estos aspectos como un potencial a desarrollar, es decir, contemplar a los jóvenes capaces de desarrollar competencias emocionales, propuestas y acciones personales y sociales en y desde diferentes vertientes.

Sugerencias para futuras investigaciones

- Trabajar Educación Emocional con los docentes y padres de familia a la par de los alumnos. Este trabajo en conjunto favorecería un equilibrio emocional en el ámbito escolar y familiar y las relaciones que implica.

- Conformar un grupo no sólo con aquellos alumnos con problemas académicos, sino hacer un grupo aleatorio para enfatizar en la inclusión, considerando las necesidades propias de la institución.
- De ser posible, extender la duración de las sesiones para tener un contenido más rico.

Es necesario insistir en dicha educación hasta que la Educación Emocional y la Educación inclusiva se vuelvan una realidad, más que propuestas sobre la mesa. Este proyecto permitió percibir que estas dos vertientes son deficientes en la escuela Sec. Tec. No. 97. Ahora bien, al hablar de inclusión, dentro de la matrícula escolar no había ningún alumno con alguna discapacidad pero si fuera el caso, la escuela no cuenta con la infraestructura ni material necesaria en caso de que debiera atender alguna necesidad educativa, como es el caso de rampas o material braille, por ejemplo. Lo cual dichas situación no es cuestión de los docentes o los directivos de la institución, sino una responsabilidad del estado, lo que en gran medida tiene que ver con las práctica educativa en nuestro país, lo cual se caracteriza por ser deficiente.

Además, hay que tener presente que para poder considerar una educación de calidad, debe enfocarse en una educación para todos, lo cual forzosamente incluye respuesta a la diversidad, acceso y respeto de los derechos. Centrarse en las características, necesidades, intereses, fortalezas, debilidades, estilos y ritmos de aprendizaje, expectativas de los alumnos, lo que necesariamente también va atado a una inteligencia emocional.

Es incuestionable que es una tarea difícil porque se relaciona con diferentes aspectos culturales y sociales. *Este proyecto pretende ser una semilla a favor del desarrollo emocional y una cultura inclusiva*; aunque es verdad que se encuentran deficiencias en esta investigación, también es cierto que se hizo una contribución con aquellos alumnos que participaron, pues aprendieron más sobre sí mismos y sobre sus emociones y sobre la diversidad como base de la inclusión, personas que pondrán en marcha lo que aprendieron como parte de un estilo de vida, teniendo presente que la Educación Emocional no debe limitarse a contextos escolares.

Por otro lado, esta experiencia me permitió contribuir en la vida personal de los alumnos, en algunos con más impacto que en otros pero comprendiendo que cada uno de nosotros tiene una historia que nos forja con cierta personalidad que nos hace hacer y sentir. Trabajar emociones con adolescentes es una necesidad para sentirse en plenitud, y por experiencia propia se requiere de una actitud y un compromiso personal, como también lo hace la inclusión ante la diversidad, yendo a un nivel social; mi interés por ello vislumbra por la errónea idea que “ser diferente cuesta”, ya sea por el color de piel, por el género, la orientación sexual o el nivel socioeconómico; entender algo diferente a nosotros parece ajeno y termina convirtiéndose en indiferente; por lo que sembrar en los alumnos una actitud positiva ante la diversidad y apoyarse con el significado pleno de “compañerismo” para reafirmar valores como la solidaridad, el respeto, la igualdad y la equidad, es una iniciativa ante una cultura positiva.

Esto también me permitió mostrarme más empática con los alumnos, entendiendo sus inquietudes e intereses; así como comprender el papel que desempeñan los docentes frente a un grupo en donde abunda la diversidad.

Del mismo modo, entender que los patrones culturales se van repitiendo como los estilos de crianza, los cuales pueden favorecer o entorpecer una educación emocional plena.

Finalmente, puede afirmar que fue una experiencia grata que conllevó consigo un reto personal y social, un compromiso con los alumnos y con la institución siendo una tarea enriquecedora en ambas direcciones, que como en cualquier investigación hay desafíos y aciertos, de este modo la parte más satisfactoria, más que escribir los buenos resultados, fue notar el antes y después de los alumnos; es claro que hay que seguir reforzando estos temas como el propio proceso de educación lo plantea, sin embargo, es un inicio que no se queda en el salón de clases o en los apuntes escolares, sino que es una actitud ante la vida de los alumnos y mía.

Referencias

- Antona, A., Madrid, J. & Aláez, M. (2003). Adolescencia y salud. *Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 23 (84), 45-53.
- Alagarda, A. (2015). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: Implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Supervisión*, 21(36).
- Álvarez, M. (Coord.) (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Álvarez, M.; Bisquerra, R.; Fita, E.; Martínez & Pérez N. (2000). Evaluación de Programas de Educación Emocional. *Investigación Educativa*, 18 (2), 587-599.
- Ángel, L. & Monsalve, J. (2015). *Control de emociones en el trabajo, el juego de los sentimientos organizacionales* (Proyecto de Grado). Medellín: Universidad de Medellín, Facultad de Administración.
- Awuapara, S. & Valdivieso, M. (2003). Características bio-psicosociales del adolescente. *Odontol Pediatr*, 12 (2), 119-128.
- Ballesteros, J. (2005). *Por cuatro esquinitas de nada (Jérôme Ruillier)*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=z7jJNpbebDo>
- Barra, W. (s/f). Sistema Límbico. *Curso de Capacitación Docente en Neurociencias*. Argentina: Asociación Educar para el Desarrollo Humano.
- Barragán, A. (2012). Psicología positiva y humanismo: Premisas básicas y coincidencias en los conceptos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (4), 1512-1531.
- Barragán, A. & Morales C. (2014). Psicología de las emociones positivas: Generalidades y Beneficios. *Enseñanza e investigación en Psicología* 19(1), 103-118.

- Belmonte, C. (2007). Emociones y Cerebro. *Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 101(1), 59-68
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En Navarro J. (Coord.) (2011). *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En Soler J.; Aparicio L.; Díaz O.; Escolano E.; Rodríguez M. *Inteligencia Emocional y Bienestar II Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.20-31). España: San Jorge.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación*, 21 (10), 61-82.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación Emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16(1), 1-10.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión*. Traducción castellana. *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Evaluación Inclusiva (2002)
- Carbajo, M. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. *Tabanque Revista Pedagógica*, 24, 225-242.
- Carlson, N. (2006). *Fisiología de la conducta*. (8° Ed.) Madrid: Pearson Educación.

- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: El proceso emocional. *Departamento de Psicología Básica*. Recuperado de:
<https://www.valencia.edu/~cholz/Proceso%20emocional.pdf>.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. (3ra. Ed.) México: Pearson Educación.
- Coll, C. (2002). *Desarrollo Psicológico y Educación*. México: Alianza.
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). *Estrategia Emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cortina, L. & Berenzon, S. (2013). Traducción al español y propiedades psicométricas del instrumento Positivity Self Test. *Psicología Iberoamericana*, 21(1), 53-64.
- Declaración de Salamanca (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. Recuperado de
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París. Recuperado de: Recuperado de: <file:///C:/Users/Gemma.DESKTOP-9NMIGDO/Documents/TESIS/Educaci%C3%B3n%20Inclusiva/Declaraci%C3%B3n%20Universal%20de%20Derechos%20Humanos.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo (S/F). *Escuela Secundaria Técnica "Escuela Secundaria Técnica Núm. 97"*. Recuperado de:
<http://www.desysa.net/webescuela/15dst0097m/index.html>.

- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX*, 1(5), 77-96.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebrantando”. *Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11(2), 99-118.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción par e desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* 12, 26-46.
- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Educación* 327, 31-48.
- El Economista (2017). *México cuenta con 123.5 millones de habitantes*. Recuperado de: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Mexico-cuenta-con-123.5-millones-de-habitantes-20170710-0116.html>.
- El país (2015). El rector de la UNAM critica la reforma educativa de México. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2015/12/10/mexico/1449772536_057787.html
- El Universal (2013). *SEP: Obligatoria, educación hasta nivel medio superior*. Recuperado de: <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/928738.html>
- El Universal (2017). *En Edomex, 30% de embarazos son de menores de 20 años*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/metropoli/edomex/2017/03/9/en-edomex-30-de-embarazos-son-de-menores-de-20-anos>
- Ellis, A. & Dryden, W. (1987). *Práctica de la Terapia Racional Emotiva*. New York: Desclée de Brouwer.
- Escudero, J. & Martínez B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación* 55, 85-105.

- Estrada, M. (2009). *Educación emocional: una necesidad de nuestro tiempo. Consideraciones sobre la importancia de la vida afectiva en la escuela hacia una formación integral del niño de primaria* (Tesis de licenciatura). De la base de datos de la UNAM.
- Esquivel G. y Aguilar Y G. (2015). *Análisis del proceso de inclusión educativa en una escuela primaria pública del Distrito Federal* (Tesis de licenciatura). De la base de datos de la UNAM.
- Excelsior (2017). Reforma Educativa y aprendizaje. Recuperado de:
<http://www.excelsior.com.mx/opinion/opinion-del-experto-nacional/2017/02/19/1147215>
- Extremera, N. & Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 2-17.
- Extremera, N. & Fernández, P. (2013). Inteligencia Emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352, 34-39.
- Extremera, N. & Ruiz, D. (2012). *Inteligencia Emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. (Tesis doctoral) Universidad de Málaga.
- Fernández, C. (2011). La Inteligencia Emocional como Estrategia Educativa Inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 133-150.
- Fernández, G. (2013). *La Inteligencia Emocional en la Educación Secundaria: Propuesta de un taller para docentes* (Tesis de Licenciatura). Obtenido de:
<http://132.248.9.195/ptd2013/octubre/0702057/Index.html>.
- Fernández P. & Extremera N. (2005) La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19 (3), 63-93.

- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación superior*, 16 (6), 110-125.
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Frijda, N. (1998). The laws of Emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349-358.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples* (2a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno de la Republica (S/F). *Reforma Educativa*. Recuperado de <http://reformas.gob.mx/reforma-educativa/que-es>
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: Su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16(1), 81-94.
- Guerrero, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención. *Evaluación Externa Referencia*, 16, 1-12.
- Guerrero, V. (2015). Cerebro y emociones ¿Podemos elegir qué sentir? ¿Cómo ves?, 16, 10-14.
- Gutiérrez, G. (1991). Joy Paul Guilford (1897-1987). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23 (1), 125-127.
- H. Ayuntamiento Constitucional (2013). *Sistema Municipal de Información Estadística y Geografía*. Recuperado de: <http://www.ecatepec.gob.mx/Cuaderno%20de%20Inf.%20Est.%20y%20Geog.%20%202.pdf>.

- H. Ayuntamiento Constitucional (2014). *Cuaderno de Información Estadística y Geográfica Municipal No 5*. Recuperado de:
<http://www.ecatepec.gob.mx/Cuaderno%20de%20Inf.%20Est.%20y%20Geog.%20No.%205.pdf>
- H. Ayuntamiento de Ecatepec de Morelos (2016). *Orienta Gobierno de Ecatepec a Jóvenes para prevenir embarazos a temprana edad*. Recuperado de:
<http://ecatepec.gob.mx/orienta-gobierno-ecatepec-jovenes-prevenir-embarazos-temprana-edad/>
- Hernández, G. (2005). *La Educación Emocional y su influencia en la expresión en hombres* (Tesis de licenciatura). Huejutla, Hidalgo.
- Herrera, C. (2017). La farsa del “nuevo modelo educativo”. Recuperado de:
<https://aristeguinoticias.com/0705/mexico/la-farsa-del-nuevo-modelo-educativo-articulo-de-carlos-herrera-de-la-fuente/>
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: Una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23, 3), 23-41.
- Hidalgo, M. & Ceñal, M. (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *An Pediatr Contin*, 12(1), 42-6
- Huerta, V. (2014). *Niños de la calle, una reflexión desde la educación inclusiva* (Tesis de licenciatura). De la base de datos de la UNAM.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Catálogo de claves de entidades federativas, municipios y localidades / Tabla de equivalencias*. Recuperado de:
<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=150330204>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México: INEE
- Kirchner, T.; Torres, M. y Forns, M. (1998). *Evaluación psicológica: modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós.

- La Jornada (2018). *DIF de Ecatepec atiende a 239 estudiantes por "bullying"*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2018/01/22/dif-de-ecatepec-atiende-a-239-estudiantes-por-2018bullying2019-6125.html>
- Langner, A. (2017). México, el segundo país más violento en toda América. *El Economista*. Recuperado de <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2015/06/17/mexico-segundo-pais-mas-violento-toda-america>.
- Lantieri, L. (2010). Las emociones van a la escuela. *National Geographic*, 19, 66-73.
- Lasso, M. (2015). Cultura inclusiva en la escuela. *Para el Aula*, 14, 24-25.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López, D.; Valdovinos, A.; Méndez, M. & Mendoza, V. El Sistema Límbico y las Emociones: Empatía en Humanos y Primates *Psicología Iberoamericana*, 17 (2), 60-69.
- López, É. (2005). La Educación Emocional en la Educación Infantil. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Lozano, J. (2012). Habilidades Sociales como herramienta para una Inclusión Educativa: Una reflexión crítica. *Monográfico*, 6, 64-73
- Luque L. y Delgado R. (2002). Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. *Intervención Psicosocial*, 11(2), 143-165.
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la Inclusión Educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3-4), 201-223.
- Marina, J. (1993). *Teoría de la Inteligencia Creadora*. Barcelona: Anagrama.

- Molina, E. (2014). *Inteligencia Emocional y Educación Inclusiva*. (Trabajo Fin de Grado). España: Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Mora, J. & Martín, M. (2007). La Escala de Inteligencia de Binet y Somin (1905) su recepción por la psicología posterior. *Historia de la Psicología*, 28 (2/3), 307-313.
- Moreno, J. (2006). Aprender a convivir en una escuela intercultural. En E. Soriano (Coord.). *Convivencia y mediación intercultural* (pp. 11-17). Almería: Ed. Universidad de Almería.
- Morris, C., Maisto, A. (2001). *Introducción a la Psicología* (10° Ed.). México: Pearson Educación.
- Muntaner, Joan (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, Mª y Soto, F. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M. & Parra, Á. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que promueven. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de salud.
- OMS (2017). *Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones*. Nota descriptiva. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>
- Oros L. & Vargas J. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. *Suma Psicología* 19 (1), 68-80.
- Oros, L.; Manucci, V. & Richaud-de Minzi, M. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educ. Educ*, 14(3), 493-509.
- Pacheco, N. & Fernández, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes *Padres y maestros*, 352, 34-39.

- Palmero, F. & Fernández-Abascal, E. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: Un modelo de Educación para todos. *ISEES*, 8, 73-84.
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: Un modelo de Diversidad Humana. *Educación y Desarrollo Social*, 1, 139-150.
- Pascual, V. & Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Peña, A. & Canga, M. (2009). La educación emocional en el contexto escolar con el alumnado de distintos países. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (3), 199-210.
- Peréz, N. & Castejón, J. (2006). *Relaciones entre Inteligencia Emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*, 9(22). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/texto.html>
- Pérez, R. (2007). La Personalidad de adolescentes de secundaria básica. *REMO*, 11, 32-36.
- Pieck, E. (2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *Investigación Educativa*, 10 (25), 481-507.
- Pineda, C. (2012). *Inteligencia Emocional y Bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Pinel, J. (2007). *Biopsicología*. (6° Ed.) Barcelona: Pearson Educación.
- Pinto, J. (s.f.) Educación especial necesidades educativas especiales. *Observatorio de la Discapacidad Instituto de Mayores y Servicios Sociales*. Recuperado de: http://www.paidopsiquiatria.com/TDAH/EducacionEspecial_NEE.pdf
- Piqueras, J.; Ramos, V.; Martínez, A. & Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicología*, 16(2), 85-112.

- Proceso (2012). *Decreta Calderón bachillerato obligatorio... aunque sin escuelas*. Recuperado de: <http://www.proceso.com.mx/297757/decreta-calderon-bachillerato-obligatorio-aunque-sin-escuelas>.
- Proceso (2013). *Publican decreto que hace obligatorio el bachillerato*. Recuperado de: <http://www.proceso.com.mx/344507/publican-decreto-que-hace-obligatorio-el-bachillerato>
- Ramos, J. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿De qué se habla? Una respuesta desde el Sistema Educativo. *Interamericana de Educación de Adultos*, 34 (1), 76-96.
- Reséndiz, A. (2015) *¿Cómo educar las emociones en el ámbito escolar y familiar?: Recomendaciones para a puesta en práctica de una educación emocional* (Tesis de licenciatura). De la base de datos de la UNAM.
- Rigo Lemini, M. A. (2003). *Guía para la titulación en Licenciatura* [Documento de circulación interna]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Robles, M., Sánchez, D. & González M. (2013). Estudio piloto sobre habilidades de comunicación y counseling en estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 107, 7-19.
- Rodríguez, C. (1998). Emoción y cognición. James, más de cien años después. *Anuario de Psicología*, 29(3). 2-23.
- Rojas, E. (2006). *Taller: Inteligencia Emocional como una estrategia de educación para el desarrollo de habilidades emocionales y de comunicación en los alumnos de la escuela superior de educación física* (Tesis de licenciatura). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Ciudad de México, México.
- Rosabal, E.; Romero, N.; Gaquín, K. & Hernandez, R. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Cubana de Medicina Militar*, 44 (2), 218-229.

- Ruillier J. (2005). Por cuatro esquinas de nada. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, D.; León, S. & Barragán C. (2014). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica*, 4 (15), 126-132.
- Sánchez, J. & Francisco, R. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de Psicología*, 20(2), 223-240.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo*. El ciclo vital (6° Ed.). Barcelona: McGraw-Hill.
- Santana, A. (2005). Louis Leon Thurstone. *Avances en Medicina*, 5, 172-174.
- Santiago, V. (2008). *Se trata de la capacidad. Una explicación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. United Nations International Children's Emergency Fund. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Se_trata_de_la_capacidad_053008.pdf
- Scherer, K. (2009). Emotions are emergent processes: they require a dynamic computational architecture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 364, 3459-3474.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro*. Recuperado de: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/tutoria/sec_tutoria2011.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. Recuperado de: <http://comisioniberoamericana.org/gallery/planestudios11.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (2011c). *Programa Escuelas de Tiempo Completo*.

Recuperado de:

http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-UZOqFI3bg7-c_mo_se_organiza_y_funciona_una_etc_en_nivel_secundaria.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2016). Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Recuperado de:

<https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo*. Recuperado de:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf

Secundaria Técnica No. 97 Lic. Andrés Henestrosa (2017). *Plataforma Digital*.

Recuperado de: <https://sectecnica97.blogspot.mx/?m=1>

Sternberg R. & O'Hara, L. (2005). Creatividad e Inteligencia (Trad. E. Aladro).

Cuadernos de Información y Comunicación, 10, 113-149 (Obra original, publicada en 1999).

Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Barcelona: Save the Children.

UNESCO (2005). *Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf>.

UNESCO (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>

UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de referencia. Recuperado de:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

- UNESCO (2011). *La UNESCO y la Educación. Toda persona tiene derecho a la educación*. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- Uruñuela, P. (2014). Inteligencia Emocional y conductas disruptivas. En Zaitegi, N. (2014). *Inteligencia Emocional y Convivencia. Asociación CONVIVES*, 6.
- Vallejo, J. (s/f). *La importancia de la Educación Emocional en la búsqueda de la Educación Inclusiva* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social.
- Vallés, A. (2007). *Inteligencia Emocional para la convivencia escolar: el programa Piece*. Madrid: EOS.
- Velarde, V. (2011). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Empresa y Humanismo*, 15, 115-136.
- Vega, Z., Muñoz, S., Berra, E., Nava, C. y Gómez, G. (2012). Identificación de emociones desde el modelo de Lazarus y Folkman: Propuestas del cuestionario de estrés, emociones y afrontamiento (CEEAA). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (3), 1051-1073.
- Zerbikas Fundazioa (2010). *Aprendizaje y servicio solidario: una estrategia para la inclusión social*. Recuperado de: <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/3.pdf>

Anexos

ANEXO 1: Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

		1	2	3	4	5
1.	Presto mucha atención a los sentimientos					
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento					
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones					
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo					
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos					
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente					
7.	A menudo pienso en mis sentimientos					
8.	Presto mucha atención a cómo me siento					
9.	Tengo claros mis sentimientos					
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos					
11.	Casi siempre sé cómo me siento					
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas					
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones					
14.	Siempre puedo decir cómo me siento					
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones					
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos					
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista					
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables					
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida					
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal					
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme					
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo					
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz					
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo					
25.	Presto mucha atención a los sentimientos					

ANEXO 2: Cuestionario de Educación Emocional Reducido (CEE-R)

CUESTIONARIO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Nombre completo: _____ Edad: _____

Grado y grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Responde con sinceridad a las siguientes preguntas. Para ello, piensa en ti antes de responder. Coloca una X en la casilla que tú consideres más adecuada.

	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
1. Organizo bien mi tiempo libre				
2. Me siento bien conmigo mismo				
3. Cuando veo que he molestado a alguien procuro pedir perdón				
4. Me gusta tal y como soy físicamente				
5. Me siento triste sin ningún motivo				
6. Cuando tengo un problema pienso en diversas soluciones para resolverlo				
7. Me gusta encargarme de tareas importantes				
8. Pienso seriamente que no vale la pena vivir				
9. Acostumbro a saber qué pasos dar para solucionar mis problemas				
10. Me siento harto de todo				
11. Cuando no sé alguna cosa, busco y encuentro la información necesaria sin demasiada dificultad				
12. Creo que actué correctamente				
13. Cuando no he podido resolver un problema a la primera, busco otras soluciones para conseguirlo				
14. Me siento satisfecho con lo que hago				
15. Pienso que a vida es triste				
16. Intento pensar en mi futuro, imaginar qué tipo de vida quiero llevar y qué haré para conseguirlo				
17. Hablar con los demás me resulta bastante complicado, hablo poco y encima me da "corte"				
18. Creo que la suerte influye en las cosas que me pasan				
19. Me siento cansado y desanimado sin ningún motivo				
20. Me siento una persona feliz				

Fin del cuestionario, comprueba si contestaste todas las preguntas.

ANEXO 3. Lista de Características: Me conozco

Claro en los propósitos	Objetivo y analítico	Optimista
Emprendedor	Líder	Cumplido
Realista	Seguro de sí mismo	Integro
Viable	Comprometido	Inteligente
Tengo sentido del humor	Digno de confianza	Fiable
Justo	Desinteresado	Humanitario
Amable	Independiente	Cariñoso
Tranquilo	Motivado	Responsable
Comprensivo	Consiente	Organizado
Bueno para planear	Bueno para regular emociones	Bueno para resolución de conflictos
Receptivo	Observador	Discreto
Directo	Exitoso	Eficiente
Influyente	Considerado	Humilde
Solitario	Respetuoso	Constante
Agradecido	Valiente	Sincero
Honesto	Solidario	Persistente
Persuasivo	Sociable	Creativo
Buen cocinero	Compasivo	Paciente
Atento	Buen amigo	Confiado
Negociador	Satisfecho	Amo incondicionalmente
Empático	Calmado	Informado
Competitivo	Culto	Sensible
Admito errores	Autodisciplinado	Fuerte
Autoconsciente	Prudente	Tolerante
Maduro	Simpático	Desinteresado
Amistoso	Se escuchar	
Capaz de manejar los cambios	Bueno para trabajar en equipo	

ANEXO 4: Compartiendo mis...

Yo soy: _____

1.-Comparte con alguien una cualidad tuya: _____

2. Comparte con alguien tu mayor fortaleza: _____

2.- Comparte con alguien una habilidad tuya: _____

3.- Comparte con alguien un defecto tuyo _____

4.- Comparte con alguien una parte de tu cuerpo que te gusta: _____

5.- Comparte con alguien una parte de tu cuerpo que no te gusta: _____

6.- Comparte con alguien cómo actúas cuando estás alegre:

7.- Comparte con alguien cómo actúas cuando estás enojado:

ANEXO 5: Un poco más de mí

¿Qué te disgusta de ti?

Nombra a dos personas que te hayan apoyado en tu vida

¿Alguna vez te has sentido desconsolado? ¿Cuándo?

¿Qué te gusta más de tu vida: tu apariencia, tu personalidad o tu intelecto?

Si pudieras revivir un año de tu vida, ¿cuál sería y por qué?

¿Cuál fue un momento crucial en tu vida y por qué?

¿Qué te anima a enfrentarte a la vida?

¿Cómo decides entre lo correcto y lo incorrecto?

¿Qué lección o lecciones en la vida has aprendido?

¿Cuáles son tus metas e ideales y por qué?

¿Qué piensas cuando recuerdas tu niñez?

¿En qué piensas cuando no puedes dormir?

¿Qué aspectos tuyos consideras que la gente recordará?

¿Qué harías si supieras que vas a morir pronto?

¿Qué te aseguraría disfrutar la vida?

¿Cuáles son tus esperanzas y temores para el futuro?

¿De qué manera te pareces a tus padres?

Si pudieras crear una ley para guiar la vida de las personas, ¿cuál sería?

¿Alguna vez te has sentido culpable, por qué?

¿Qué no conoce nadie de ti?

¿En qué piensas cada día?

¿Qué deseas poder cambiar en tu vida?

- ¿Qué te motiva día tras día?
- ¿Qué no haces?
- ¿Qué te hace feliz?
- ¿Qué te gustaría hacer antes de terminar el año?
- ¿Qué haría tu vida más fácil?
- ¿Cuándo haces una pausa?
- ¿Qué edad te gustaría tener y por qué?

ANEXO 6: Lo que siento y experimento

- 1.- De vez en cuando soy consciente de tener sentimientos de ira, de irritación leve o rabia.
- 2.- Cuando estoy con otra persona normalmente soy capaz de decir qué emoción está sintiendo: miedo felicidad, tristeza, ilusión o enfado.
- 3.- Demuestro mis sentimientos porque no me avergüenza cómo me siento.
- 4.- Soy consciente de que a veces tengo sentimientos de amor y felicidad.
- 5.- Cuando estoy en una habitación llena de gente, puedo decir cómo se está sintiendo el grupo: emocionado, enojado, aburrido o asustado.
- 6.- Cuando me sudan las manos o mi corazón empieza a latir muy rápido puedo saber por qué me estoy sintiendo así.
- 7.- Sé que tengo sentimientos intensos y soy capaz de hablar de ello con otras personas.
- 8.- Cuando tengo que tomar una decisión importante, normalmente sé cómo me siento; si estoy asustado, emocionado, enojado, o alguna combinación de emociones.
- 9.- Cuando estoy feliz puedo sentir esa sensación en diferentes partes del cuerpo.
- 10.- Puedo diferenciar si me siento apenado o culpable

ANEXO 7: Síntomas físicos de los sentimientos

1. Ira	... El corazón late más rápido
2. Depresión	...Querer dormir continuamente
3. Felicidad	...Presión en el pecho
4. Temor	...Sentir malestar estomacal
5. Preocupación	...Respiración rápida y superficial
6. Tristeza	...Sentir liviano y enérgico
7. Emoción	...Sentirse cansado/brazos paralizados
8. Frustración	...Pesado, con un sentimiento sombrío en el corazón
9. Relajación	...Manos sudorosas
	...Músculos rígidos/ dolor en el cuello y los hombro
	...Frío y tembloroso
	Dolor de cabeza
	Cálido, cómodo
	Contracción de los músculos
	Nudo en la garganta

ANEXO 8: Lista de palabras sobre sentimientos

Amor	Aceptado	Tristeza	Temor	Confundido
Emocionado	Alerta	Miedo	Ira	Desagradecido
Interesado	Eufórico	Cansado	Furiosos	Descontento
Pícaro	Entusiasmado	Herido	Inaccesible	Inexperto
Agradecido	Involucrado	Confundido	Insensible	Temeroso
Satisfecho	Estimulado	Frustrado	Alterado	Inseguro
Enamorado	Excitado	Culpable	Alarmado	Amenazado
Creyente	Preocupado	Desconcertado	Amargado	Inquieto
Travieso	Curioso	Engañado	Rebelde	Tenso
Alegre	Ansioso	Decepcionado	Agresivo	Nervioso
Relajado	Hiperactivo	Histérico	Defraudado	Asustado
Arrogante	Comprometido	Apático	Alejado	Vulnerable
Aliviado	Intrigado	Indiferente	Apenado	Impresionado
Tranquilo	Encantado	Inocente	Irritado	Arrepentido
Amistoso	Atento	Deprimido	Menospreciado	Desilusionado
Fiable	Jubiloso	Preocupado	Insultado	Perplejo
Paciente	Motivado	Preocupado	Intolerante	Negativo
Feliz	Optimista	Desolado	Excluido	Celoso
Despreocupado	Independiente	Retraído	Abandonado	Desmotivado
Cordial	Animado	Pensativo	Temperamental	Incompleto
Capacitado	Confiado	Inferior	Defensivo	Romántico
Descansado	Capaz	Afligido	Frustrado	Simpático
Seguro	Enérgico	Fatal	Odiado	Traicionado
Maravilloso	Optimista	Estable	Utilizado	
Calmado	Realizado	Determinado	Irresponsable	

ANEXO 9. Rompecabezas para Trabajar Diversidad en el Aula



ANEXO 10: Moldeando mis emociones

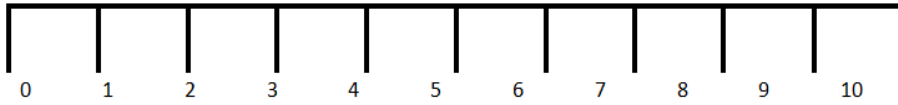
<i>Cómo me siento</i>	<i>Cómo reacciono</i>	<i>Mi comportamiento es apropiado</i>	<i>Mi comportamiento no es apropiado</i>	<i>Posible comportamiento apropiado</i>
<i>Triste</i>				
<i>Enojado</i>				
Deprimido				
Emocionado				
Rechazado				
Amado				
Feliz				
Asustado				
Solo				
Desilusionado				
Aceptado				
Herido				
Calmado				
Asustado				

ANEXO 11: Mi ira

- ¿Controlo mis emociones negativas?
- ¿Cómo expreso mi rabia?
- ¿Cómo me siento después de mostrar mi enojo?
- ¿Qué quería que pasara y qué pasó?
- ¿Pude haber manejado la situación de manera diferente para tener mejores resultados?
- ¿Por qué no lo maneje de manera diferente?
- ¿Qué dice eso de mí?
- ¿Puedo perdonar?
- ¿Qué aprendí de la situación?

ANEXO 12: Termómetro emocional

Emoción:



¿Cuánto dura?

¿Con quién lo siento?

¿Qué puedo hacer para mejorarlo?

ANEXO 13: Casos

Pedro se ha reído, seguramente de mí. Soy un payaso. Todos se burlan de mí	Nadie me entiende, nadie se interesa por mí, no le importo a nadie.
He reprobado tres materias. Nunca conseguiré aprobar. Mis maestros me odian, por más que lo intento, todo sale mal.	Los chicos mayores se meten conmigo y yo me dejo para que no me peguen, no sé hacer otra cosa. Todos se burlan de mí, me siento mal.
Carmen ha revelado mi secreto. No puedo confiar en nadie. Todo el mundo me engaña.	En clase me da pena participar, si me equivoco todos se burlan de mí. Pensarían que soy un tonto.
De un tiempo a esta parte, no paro de hacer tonterías ¡Soy un tonto!	Mi nariz es enorme, con lo fea que soy ¿Quién se fijaría en mí?
Me siento triste, soy una persona cobarde. Nunca aprenderé a ser fuerte.	Los chicos no se interesan por mí, soy tan bajo.
Me ha salido mal un problema de mate, no sé hacer ninguno. Todo me sale mal.	Mi amigo se enojó conmigo. No tengo amigos, nadie me habla. Soy una mala persona.
He derramado un vaso de refresco sobre mi compañera Sofía, soy un tonto, estropeo todo.	Seguramente no aprobaré el examen, soy un desastre y no me acordaré de nada, ya lo verás me saldrá fatal.
Mis papás quieren más a mi hermano. Nadie me quiere.	He pedido ayuda a un compañero de clase para un trabajo pero me ha dicho que no puede, nadie quiere saber nada de mí.

ANEXO 14: Mis sentimientos, mi...

Situación:	¿Qué me causa?	¿Qué hago al respecto?	¿Quién es responsable de lo que siento?	¿Qué puedo hacer positivamente?
Mi mamá me grito en la mañana				
Mis amigos dijeron algo malo de mí				
Un compañero se burla de mi música				
Publiqué una foto en FaceBook y mis amigos se burlaron de mí				
Le estaba contando a un amigo algo importante y no me hizo caso				
Ayer vi que un señor le pegó a un perrito en la calle				
Mi mejor amigo me regaló algo que quería hace mucho tiempo				
Mis padres me dijeron en la mañana que me querían mucho				
Mi profesor me felicitó por mis buenas calificaciones				
Mi papá sufrió un accidente				
Mi mascota favorita murió				

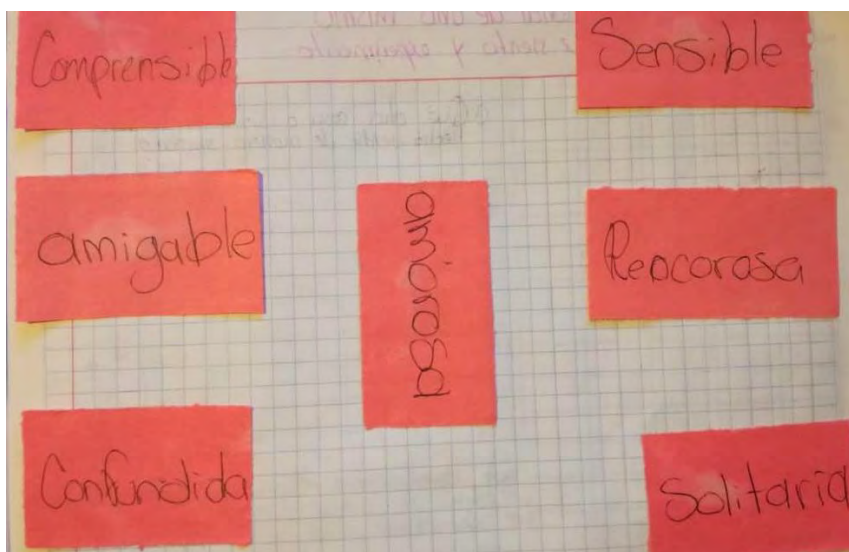
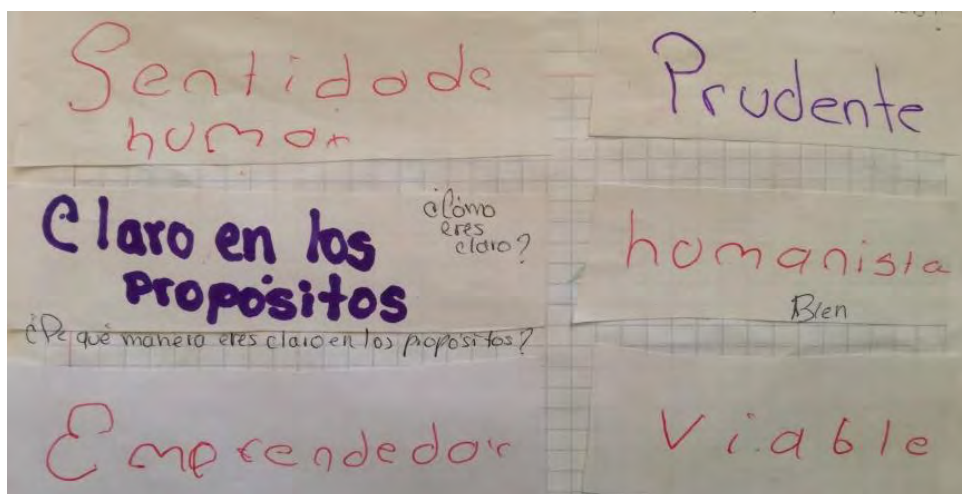
ANEXO 15: Mis metas

	Meta a _____ plazo en _____
¿Qué es?	
¿Es realista?	
¿Para qué lo quiero?	
¿Cómo me sentiría?	
¿Cómo lo voy hacer?	
¿Cuándo?	
¿Qué me motiva?	

Productos de sesión

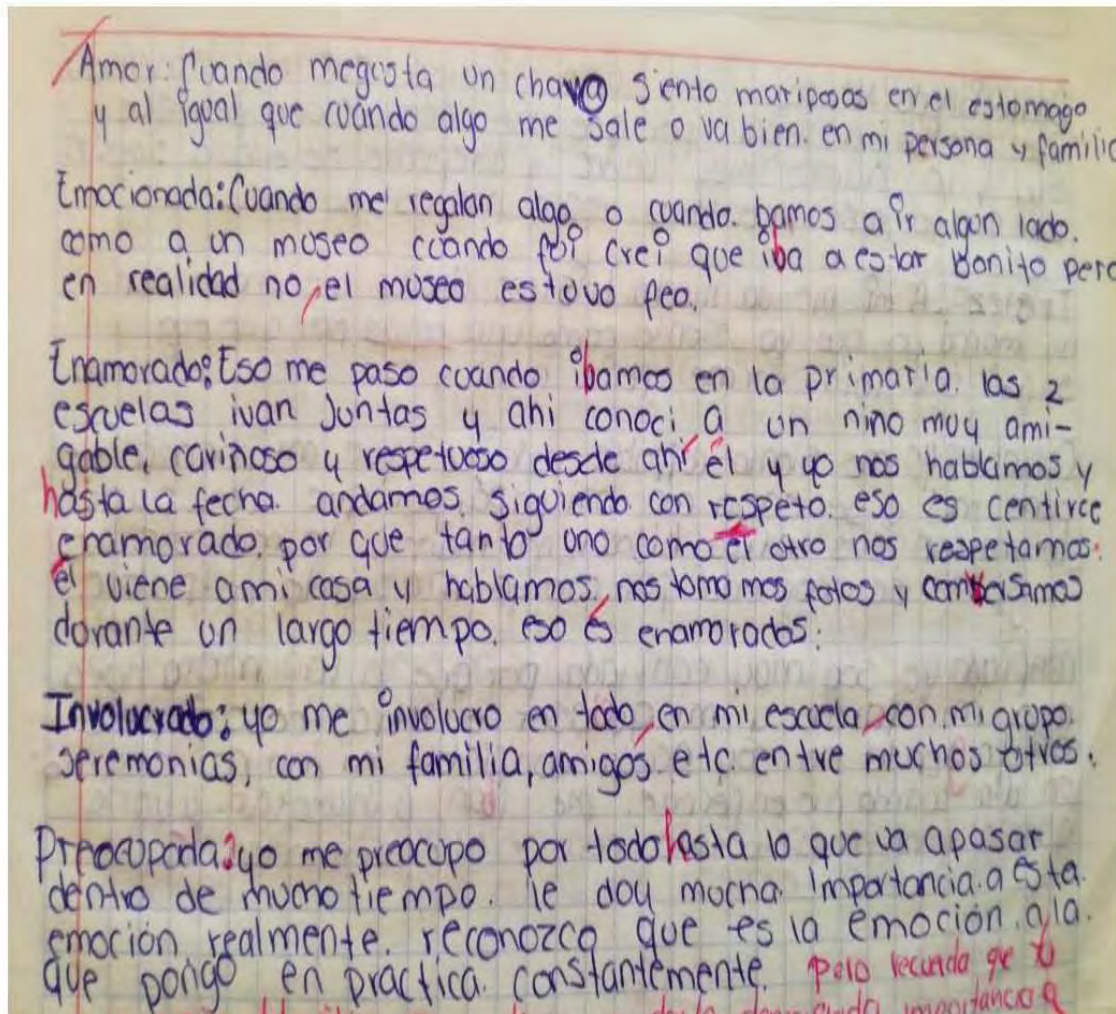
ANEXO 16: Sesión 2-Autoconocimiento

En esta sesión los alumnos escribieron en recuadros de papel algunas de sus características, reconociendo aspectos positivos y negativos.



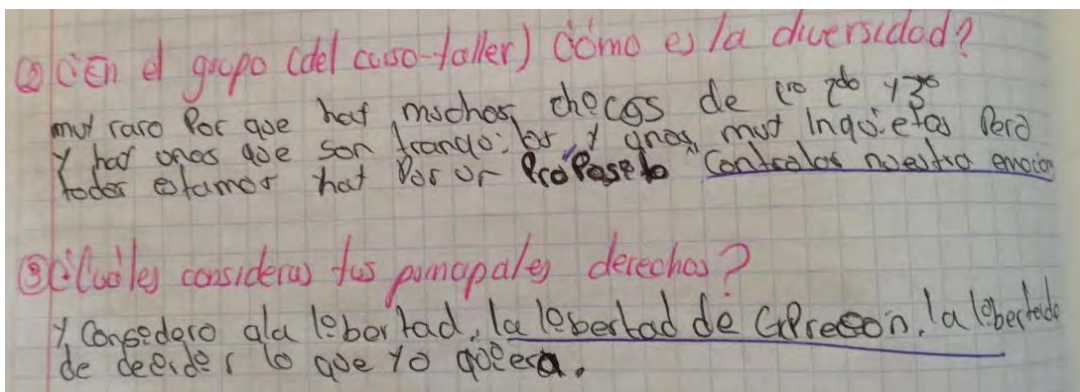
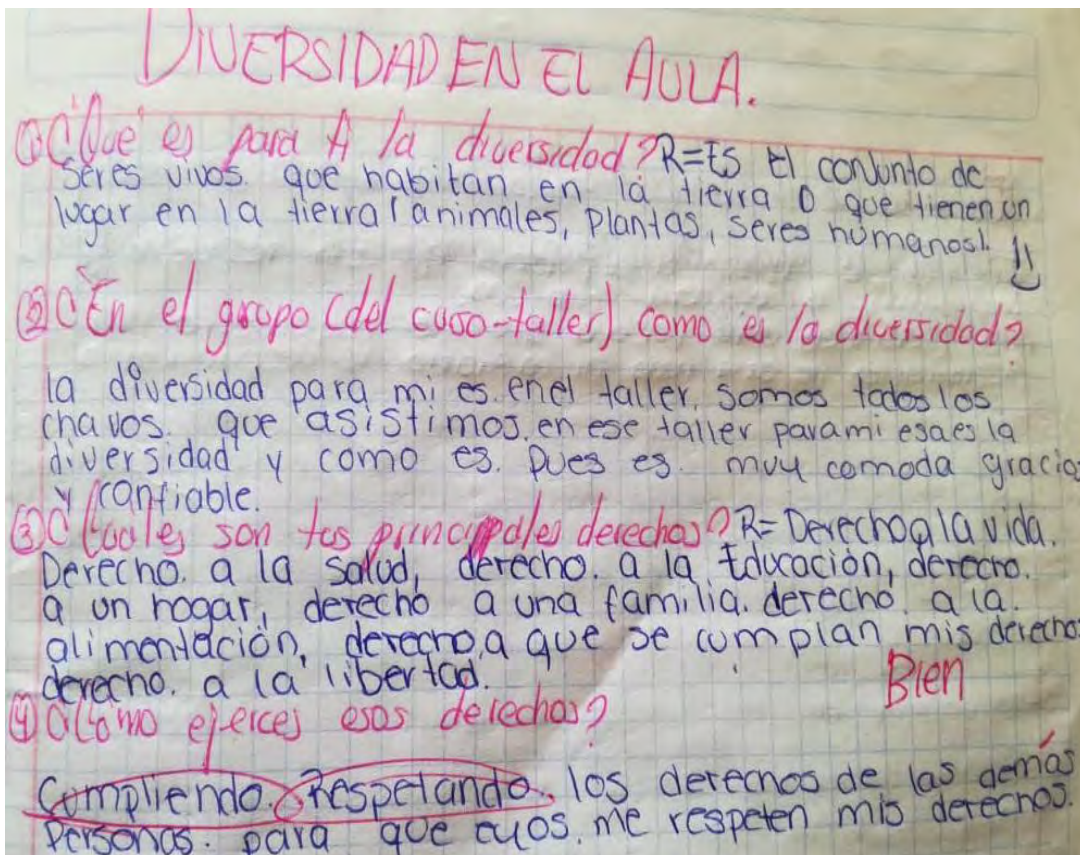
ANEXO 17: Sesión 3-Conciencia emocional de uno mismo

Los alumnos describieron sus emociones en distintos contextos, esto les permitió reflexionar acerca sus emociones, de cómo y cuándo lo sienten.



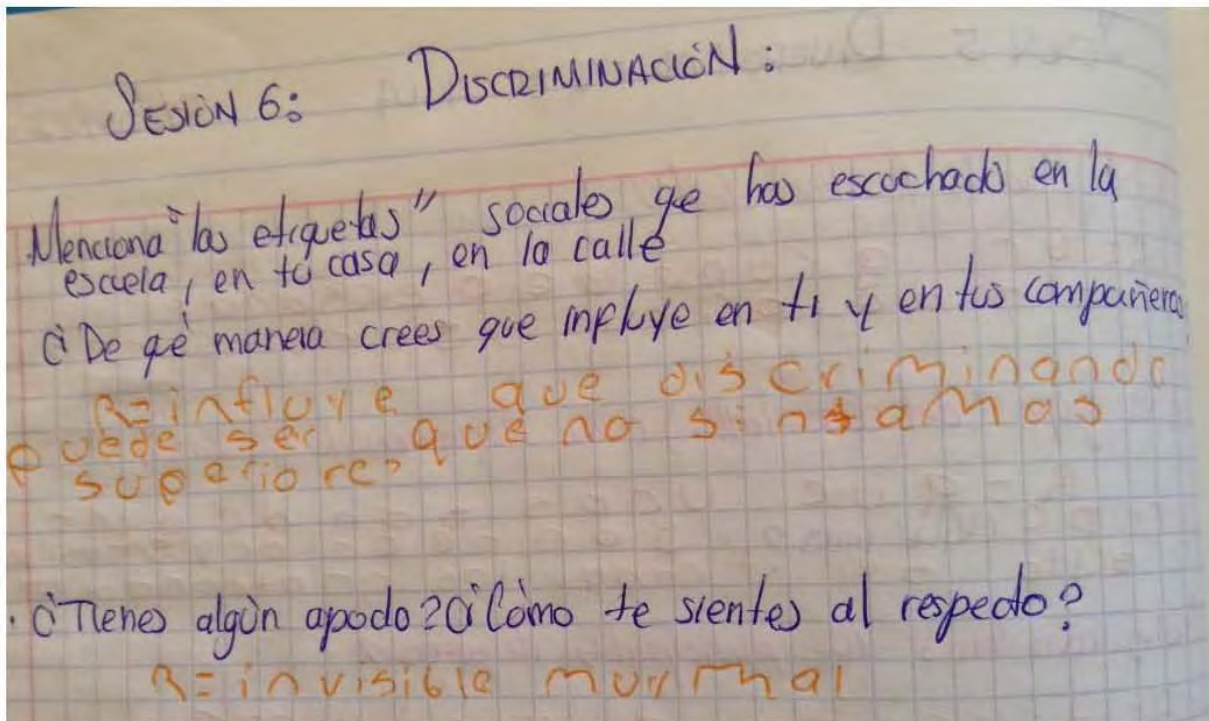
ANEXO 18: Sesión 5- Diversidad en el aula

En esta sesión a través de preguntas elaboradas previamente por la facilitadora, se habló acerca de la diversidad en el aula, algunos de los alumnos hablaron de biodiversidad. Sin embargo, todos hablaron sobre las diferentes características entre ellos como parte de un mismo grupo. También mencionaron sus derechos, y hablaron sobre el respeto de los derechos de los demás. Estos puntos resultaron un buen inicio hacía el tema de diversidad humana. No obstante, se podría haber incluido la relación entre sus emociones como parte de las preguntas de reflexión.



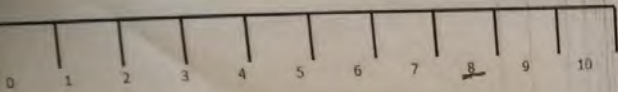
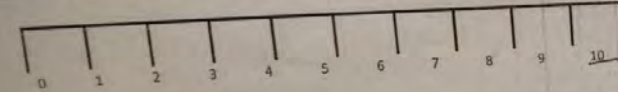
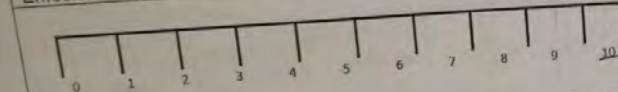
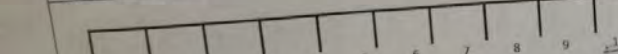
ANEXO 19: Sesión 6-Discriminación

En esta sesión, se hizo hincapié en los apodos, la discriminación y las emociones al respecto. En esta sesión los alumnos comentaron cómo estos términos se relacionan entre sí y cómo influye en la convivencia con los demás.



ANEXO 20: Regulación emocional: Habilidades de afrontamiento

En esta sesión se habló sobre la duración de las emociones básicas y su intensidad. Esta pequeña recta les permitió identificar su intensidad con más facilidad. Como observación, se pudiera haber trabajado más emociones, o alguna emoción en particular para cada alumno, como aquellas en donde tuvieran dificultades para autorregularse, por ejemplo.

Emoción: Miedo cuando me iban a atrapar		¿Cuánto dura? 5 minutos ¿Con quién lo siento? con el chater del carro ¿Qué puedo hacer para mejorarlo? mirar u ambos lados en la calle
Emoción: Amor con mi madre familia		¿Cuánto dura? 3.º semestre ¿Con quién lo siento? con mi familia ¿Qué puedo hacer para mejorarlo? hacer haciendo más convivencia con mi familia
Emoción: Enojo con mi hermano		¿Cuánto dura? 10 minutos ¿Con quién lo siento? mi hermano ¿Qué puedo hacer para mejorarlo? controlar mi enojo
Emoción: Sorpresa		¿Cuánto dura? 5 minutos ¿Con quién lo siento? cuando me sorprenden con regalos ¿Qué puedo hacer para mejorarlo? controlar la emoción

ANEXO 21: Sesión 12- Autonomía emocional, Responsabilidad

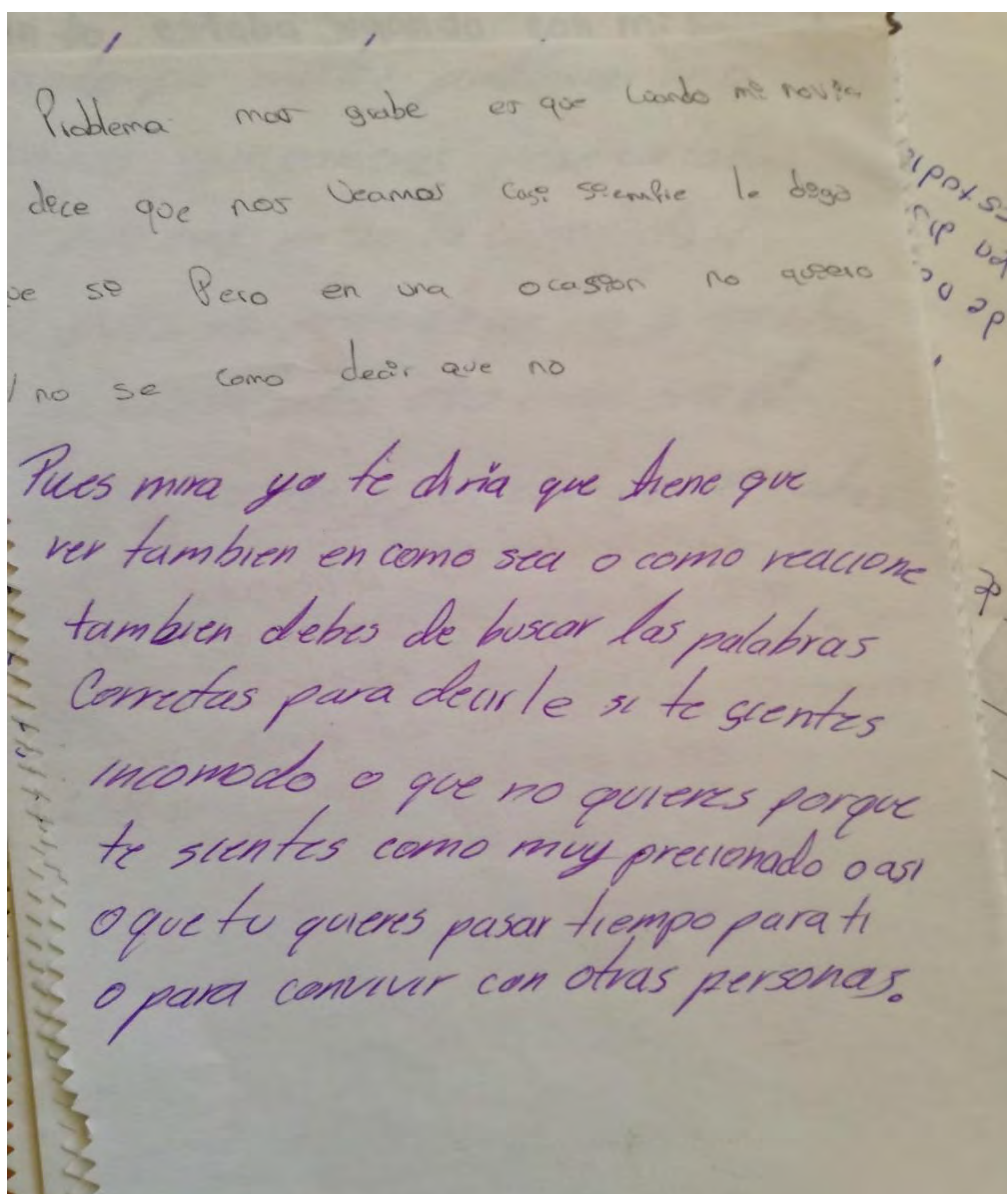
En esta sesión se trabajó la responsabilidad emocional. En un principio consideraban que sus emociones eran responsabilidad de ellos y de otras personas. Esta tabla les permitió identificar qué les ocasionaba cierta circunstancia (apegadas a un contexto real), cómo tendían a actuar al respecto, cómo podrían actuar de un modo positivo y enfatizar en su responsabilidad emocional.

AUTONOMIA EMOCIONAL: Responsabilidad			
Situación:	¿Qué me causa?	¿Qué hago al respecto?	¿Quién es responsable de lo que siento?
Mi mamá me grito en la mañana	Enojo y tristeza	me quedo callada o a veces le respondo	yo misma y mamá que me da
Mis amigos dijeron algo malo de mí	Enojo y tristeza.	pues oculto lo que siento y trato de aburrir	yo misma y mis amigos
Un compañero se burla de mi música	Risa, alegría e indiferencia	Le digo que nada quien sus gustos que respete los míos	yo misma y mis amigos
Publiqué una foto en FaceBook y mis amigos se burlaron de mí	Risa.	Razono y pienso no todos somos perfectos.	yo misma y mis amigos
Le estaba contando a un amigo algo importante y no me hizo caso	Enojo	Le debo de contar y busco el momento adecuado para contarle.	yo misma y mis amigos

Emocional.	
¿Qué puedo hacer positivamente?	
Decirle a mi mamá que no me hable de esa manera por que me duele	✓
Buscar una solución y tranquilizarme.	Bien
Respetar su opinión y su música	✓
Razonar y pensar que no todos los humanos somos perfectos.	✓
Esperar el momento adecuado para contarle.	✓

ANEXO 22: Sesión 18- Competencias para la vida y el bienestar, Toma de decisiones

En esta actividad, los alumnos escribieron un caso en particular que les preocupara o quisieran resolver y otro compañero le comentó alternativas asertivas al respecto. Los alumnos comentaron que esta sesión les gustó mucho porque fue una oportunidad para compartir sus inquietudes o dificultades y darse consejos entre ellos, además fungió como un medio para mostrarse empáticos y ver similitudes entre ellos en cuanto a sus dificultades o dudas, como problemas con hermanos, falta de comunicación con sus padres o en la escuela



Cuando por muchos problemas vi a muchas compañeras que se cortaban y pues me entro la curiosidad y pues no pude decir no o más bien no encontraba otra manera de desahogarme y por eso me cortaba.

La solución a los Problemas no es Cortandose, eso sería algo muy Cobarde, lo Correcto podría Ser darle la Cara a Los Problemas y Ver Como Solucionarlos.

Una situación fue cuando fui a una fiesta y mis amigos empezaron a fumar y como yo no fumaba, dije ~~que~~ que no y pz algunos compañeros me empezaron a decir cosas y pz me excluyeron un poco.

Estaba muy bien por que sabiendo que las drogas son muy malas supiste decir no me usera ~~encantado~~ que dijeras aparte que son malas son adictas y malan para la salud y muy dañinas

Un amigo no es aquel que dice ten fuma si no que te diga meo este es la tarea Recuerda amigos no har en esta vida

Ejemplo: Caes ala Corral Crees que tu amigo dice si no fue meo
→ amigo ponte a pensar.

ANEXO 23 Sesión 19- Competencias para la vida y el bienestar, Metas en la vida

En esta sesión los alumnos establecieron metas a corto, mediano y largo plazo, considerando que éstas fueran realistas, el objetivo y la motivación de llevarlas a cabo, cómo y cuándo lo lograrían, así como la emoción generada por ésta. Estas metas iban desde aspectos académicos como lúdicos, todos dedicaron una meta al aspecto académico.

	Meta a <u>corto</u> plazo en <u>aprender a tocar la guitarra</u>
¿Qué es?	Tocar la guitarra
¿Es realista?	Si
¿Para qué lo quiero?	Para poder aprender a tocarlo
¿Cómo me sentiría?	Me sentiría feliz por que aprendiera, la música me da alegría
¿Cómo lo voy hacer?	Practicando
¿Cuándo?	En un año empezando desde el Agosto
¿Qué me motiva?	Mis ganas de aprender y poder controlar mis emociones.

	Meta a <u>Largo</u> plazo en <u>Terminar mi carrera</u>
¿Qué es?	Mecatronica.
¿Es realista?	Si
¿Para qué lo quiero?	Para poder sostenerme en un futuro
¿Cómo me sentiría?	Bien.
¿Cómo lo voy hacer?	Poniendo un gran esfuerzo de mi parte y centralizarme en mi meta.
¿Cuándo?	10 años
¿Qué me motiva?	Mis ganas de sobresalir en la sociedad

ANEXO 24: Notas

Las siguientes notas fueron comentarios que escribieron los alumnos en sus diarios, de manera voluntaria y a modo de compartirlas con la facilitadora. Entre los que más destacaron, fueron aspectos sobre su sexualidad, y sobre cómo se sentían en casos particulares: como falta de comunicación y convivencia con sus padres, y aspectos que involucraban la escuela, como la relación con sus compañeros o docentes.


En estas vacaciones han pasado
muchas cosas malas
Mis amigos me ~~contaron~~ ^{contaron} que ~~veían~~
porografía y entonces ~~yo~~
empeze a ver por curiosidad
Y se ha convertido en una adicción
de hecho hasta me dan ganas de
hacer cosas de esas con uno
perbono.
y me mostrobo tenía que decirle
eso
quiero que me ayude a que se
me quite esa adicción

Hola Gema tengo ganas de
llorar ~~de~~ me acuerdo
de lo que paso con la
maestra ~~por~~ ~~que~~
para ~~que~~ ~~me~~ ~~ayude~~

Que jodi mamá

Esta escuela para y seras esto xifra de deas de
Trabaja o aue se a Aedes ES **tarunas** minutos conmigo y
Jugar. Meceño triste Porque nunca Aedes **18** a
ninguno de mis **Consejos** o **Festivales** Meceño
Por Porque todos abrazan a sus mamá y **1000**.

Quiero que **18** ses unos minutos conmigo jugando en la
go de mesa o viendo la tele.

 Atentamente tu hijo **11**