



UNIVERSIDAD ALZATE DE OZUMBA
CLAVE DE INCORPORACIÓN A LA UNAM 8898-84

**“ESTRATEGIAS PARA GENERAR EMPATÍA EN LA LABOR
DOCENTE”.**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MARLEM VALENCIA SORIANO

ASESORA:

LIC. ANA ROSA TAPIA GONZÁLEZ

OZUMBA, ESTADO DE MÉXICO

DICIEMBRE DE 2022



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

A DIOS:

Por estar conmigo en los momentos más felices y oscuros de mi vida, pues sin ti jamás lo hubiera logrado.

A MI FAMILIA:

Por su cariño y apoyo incondicional.

A LA MAESTRA MARÍA LUISA:

Por motivarme con mi preparación como profesionista.

A LA MAESTRA ANA ROSA:

Por su acompañamiento en este trayecto, por aceptar ser mi asesora, por su apoyo moral y académico.

A MIS AMIGOS:

Por su amistad incondicional y sugerencias a lo largo de todo este trayecto de mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
PORMENORES DE LA INVESTIGACIÓN	7
CAPÍTULO I.- HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES.	10
1.1 Conceptualización de las habilidades socioemocionales.	10
1.2 Origen de las habilidades socioemocionales.....	11
1.3 Teorías sobre la inteligencia emocional.....	14
1.4 Las habilidades socioemocionales en el contexto educativo.	21
CAPÍTULO II.- LA DOCENCIA	25
2.1 Conceptualización de la docencia.....	25
2.2 El docente del nuevo modelo educativo.	26
2.2.1 Competencias docentes.....	27
2.3 Habilidades docentes para el desarrollo de habilidades socioemocionales.	30
2.3.1 Autoridad y liderazgo en el docente del siglo XXI.....	33
CAPÍTULO III.- MODELO EDUCATIVO CCH.....	37
3.1 Antecedentes del CCH	37
3.2 Generalidades del modelo educativo CCH.	38
3.2.1 Política educativa del CCH.	40
3.2.2 Normatividad del CCH	41
3.3 Curriculum “planes y programas del CCH”	43
3.4 CCH aquí en la Universidad Alzate.	47
CAPÍTULO IV.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	65
4.1 Curso-Taller para los docentes del CCH Alzate en el trato de las habilidades Socioemocionales	65
4.2 Taller	66
CONCLUSIONES.....	96
ANEXOS DEL TALLER	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y CIBERGRÁFICAS.....	149

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos antiguos la humanidad ha tenido que satisfacer sus necesidades, lo que implica, por ende, la interacción de los seres humanos para poder lograrlo, es decir, todo depende de la efectividad de las relaciones interpersonales para poder generar esos satisfactores propios que permiten al hombre seguir vivo ante este entorno cambiante como producto de la dinámica social que se establece por el hecho de estar vivo.

El aspecto social es un parteaguas de las relaciones interpersonales, puesto que gracias a ello el sujeto puede generar un sentido de pertenencia considerando que es parte propia de su instinto por el simple hecho de ser hombre. Es importante recalcar que las relaciones sociales generan consecuencias agradables cómo la creación de productos que permitan satisfacer las necesidades básicas así como más complejas del ser humano, sin embargo, habría que mencionar que la interacción propicia la generación de conflictos interpersonales dado que cada sujeto es complejo por el simple hecho de ser, lo que origina que todo este aspecto se torne en muchas ocasiones sombrío dado que cada humano piensa de manera diferente, es por ello que surge la necesidad de crear estrategias que mejoren tales relaciones y no tiendan a debilitarlas dentro del marco de cualquier sociedad e institución.

La primera institución en donde se originan los lazos afectivos es la familia a la que todo ser humano pertenece, más adelante el sujeto va avanzando en su proceso de crecimiento y por ende empieza a tener contacto con las instituciones escolares, en donde se establece la relación maestro-alumno que es imprescindible dentro del proceso educativo, que permite al docente ir fortaleciendo sus propias competencias así como las del educando y más aún las emocionales como por ejemplo: el liderazgo, la empatía, la comunicación, la motivación etc., con el objeto de comprender a sus pupilos y generar en ellos un sentido de pertenencia y crecimiento emocional que va más allá de lo que comúnmente se trabajaba dentro de la escuela, es decir, dejar a un lado la escuela tradicional y trabajar de lleno en

la generación de habilidades socioemocionales que permiten enriquecer esta labor tan noble que recibe el nombre de docencia.

Actualmente varias investigaciones dentro del marco educativo han apuntado que un Coeficiente Intelectual alto no es garantía del éxito del estudiante. Es decir, autores de la talla del psicólogo Daniel Goleman constatan tal dato en donde hace énfasis sobre la importancia de las emociones, puesto que estas nos guían cuando tenemos que enfrentar un evento desafortunado que va de leve a grave, es decir, enfrentamos problemas que van desde el duelo por reprobar un examen si ese, es el caso o bien la pérdida dolorosa de un ser querido, cuestiones que no se solucionan con el simple hecho de dejar todo en las manos del intelecto.

Lo anterior por su puesto refiere la intervención del aspecto emocional que se debe reforzar día con día y uno de estos espacios es sin duda la escuela. Es por ello la necesidad de la presente investigación en donde se abordará el siguiente contenido: En el capítulo I se habla a profundidad de las habilidades socioemocionales, su origen y su implicación dentro del contexto educativo y la capacidad que estas tienen para generar las competencias emocionales tanto del docente en primera instancia como así mismo del educando.

Enseguida tendremos la aparición del capítulo II, en donde se mostrará el contenido propio de la docencia, es decir, se abordarán elementos propios del docente en relación al nuevo modelo educativo, así como las competencias que este individuo debe de generar en tal labor.

En el capítulo III se abordarán los antecedentes que dieron origen al CCH, así como las generalidades del modelo educativo que denotan las características distintivas que lo hacen innovador y adecuado pedagógicamente en México puesto que denota grandes beneficios generados en el educando. En los próximos temas propios de este apartado se hará mención sobre el CCH aquí en la Universidad Alzate de Ozumba y todos los beneficios que ha generado en el ámbito educativo de esta zona escolar que han permitido que este sistema siga de pie, además se hará referencia al grupo de estudio que permitió llevar a cabo esta investigación.

Ya para el capítulo IV se manejara todo lo referente a la propuesta pedagógica que se generó a partir de los siguientes instrumentos: análisis FODA y cuestionario aplicado al grupo 5020 del Colegio Alzate que permitió generar información; y a partir de ello la creación del taller en el trato de habilidades socioemocionales para los docentes del Colegio Alzate que tiene como objetivo generar las estrategias en la labor docente que permitan obtener rendimientos escolares apropiados y un trato maestro-alumno que tienda a incrementar un lazo que permita la confianza en tan arduo trabajo.

PORMENORES DE LA INVESTIGACIÓN

TEMA: ESTRATEGIAS PARA GENERAR EMPATIA EN LA LABOR DOCENTE

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Interrogante: ¿Cómo generar estrategias socioemocionales en el docente para desarrollar un proceso de enseñanza asertivo en el nivel bachillerato?

JUSTIFICACIÓN

Para Gardner (2010) las habilidades socioemocionales son el conjunto de habilidades, tanto cognitivas como sociales, que configuran unos comportamientos interpersonales efectivos en los diferentes ámbitos de relación. Son la traducción comportamental de la inteligencia social.

Atendiendo a lo antes citado la presente investigación abordara tal tema puesto que, al adquirir habilidades socioemocionales, el alumno se siente más valorado y aceptado por las demás personas, lo que deriva en nuevos comportamientos como por ejemplo manifestar conductas de carácter asertivo, toma de decisiones teniendo en cuenta los propios intereses y los de los demás, así como resolver conflictos en forma abierta y sincera sin daños a terceros.

Cada uno de los grupos cuenta con sus propias particularidades, valores e intereses, por lo que se han de producir intercambios provenientes de sus maneras de pensar y actuar ante las diversas circunstancias.

Debido a la experiencia personal me he percatado de la gran necesidad que existe en cuanto a la generación de empatía por parte del docente, puesto que en muchas ocasiones tanto el educador como el alumno entran en conflicto porque precisamente no se tiene bien desarrollada esta parte concerniente a las habilidades socioemocionales.

Algunas veces los problemas derivados de esta situación se vuelven pesados y más cuando el maestro no tiene esta visión, ya que en muchas ocasiones pone

en primer lugar su ego o bien su apatía en esta importante labor de formación de alumnos.

En mi experiencia profesional en la labor docente desarrollada específicamente en el área de orientación escolar durante 10 años me he percatado de la gran necesidad que existe en torno a esta situación ya que he percibido algunas conductas por parte de algunos docentes que consisten en:

1. Exhibir a los alumnos con intención de perjudicarlos.
2. Cuando se le pregunta sobre una duda y su reacción es agresiva.
3. Cuando con su mirada es arbitrario.
4. Contesta enojada.

Por lo antes citado considero de gran importancia el hecho de realizar esta investigación para dar estrategias que sirvan para hacer frente a tal situación que es de gran relevancia, ya que dentro de la institución donde presto mi servicio como orientadora, no ha habido una propuesta de mejora entorno a este tema.

Para finalizar, el propósito central de esta investigación es brindar herramientas que sirvan en tan importante labor de formación de los educandos, en una situación de relaciones interpersonales docente-alumno.

Objetivo general: Desarrollar estrategias de empatía en la labor docente a través de la consideración de habilidades socioemocionales de los educandos.

Objetivo particular:

- ❖ Ejercitar las habilidades socioemocionales a través del conocimiento de estas.
- ❖ Valorar la utilidad de la empatía a través de la consideración de los aportes que hace a la educación.

HIPÓTESIS

Si se imparte una capacitación a los docentes de bachillerato sobre estrategias socioemocionales entonces los alumnos se beneficiarían en su proceso E-A desde una relación asertiva maestro-alumno, así como se elevará el rendimiento académico.

VARIABLES

Variable independiente: Habilidades socioemocionales.

Variable dependiente: Estrategias para generar empatía en la labor docente.

Variable interviniente ¿Cómo generar estrategias socioemocionales en el docente para desarrollar un proceso E-A asertivo en el bachillerato?

METODOLOGÍA

El tema de la tesis que se realizará es de corte psicológico por lo que la metodología a utilizar será de tipo cuantitativo (método científico), en particular se maneja el de investigación acción puesto que se cuenta con la investigación directa del investigador en el contexto natural de la situación por investigar, es decir la persona que lleva a cabo la investigación está en contacto directo con la situación a analizar: “ambiente educativo”, por lo que será más sencillo el hecho de recolectar los datos.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988, 9) definen la investigación-acción como una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de su prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar.

CAPÍTULO I.- HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES.

El éxito de las personas no sólo depende de un Coeficiente Intelectual alto, sino va más allá de este, tan sólo analicemos el caso de Steve Jobs que fue y sigue siendo uno de los hombres más influyentes en el campo de la tecnología con su empresa Apple. Este individuo tenía una capacidad estratosférica de reponerse a los fracasos mayores y de liderar a un equipo que con su sola presencia se sentía inspirado y motivado para lograr los objetivos propios de su organización, puesto que contaba con una extensa gama de características como: ser creativo, tenaz, creer en sí mismo, etc.

Y así como el ejemplo antes expuesto existen muchos otros en donde el parteaguas para que una persona sea exitosa depende de las habilidades socioemocionales, por lo que en el presente capítulo se abordará la definición, origen y teorías de este importante tema.

1.1 Conceptualización de las habilidades socioemocionales.

Las habilidades socioemocionales son definidas y especificadas por el Banco Interamericano de Desarrollo:

1. Habilidades actitudinales (que conllevan la capacidad de colaborar y cooperar con los demás controlando emociones y evitando reacciones negativas en el trabajo).
2. Responsabilidad y compromiso en el marco de los objetivos de la organización y cumplimiento de las tareas asignadas.
3. Habilidades relacionadas con la atención al cliente (amabilidad, buena presencia y respeto, entre otras).

Para enriquecer más este tema se cuenta con otra definición:

La perseverancia, sociabilidad y curiosidad son habilidades socioemocionales que, como su nombre lo indica, están estrechamente relacionadas con las emociones, las cuales se encuentran presentes en todos

nuestros comportamientos y son las encargadas de motivar, energizar y dirigir tanto el pensamiento como la conducta (West, 2016).

Atendiendo a lo antes expuesto se entiende que las habilidades socioemocionales son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, es decir, comprender a los demás y así mismos, lo que permitirá establecer relaciones agradables, así como una toma de decisiones efectiva.

Entendiendo que la palabra “emoción” proviene de la raíz latina motere, que significa “moverse”, lo que sugiere que la tendencia a la acción está implícita en las acciones (West, 2016). Cuando te emocionas experimentas sensaciones de emoción, por lo que es probable que percibas conductas que radican en la repulsión o miedo según la valoración cognitiva (palabras, gestos, movimientos corporales, tonos de voz, etc.) de tu ser individual; por lo que las habilidades socioemocionales te han de permitir el hecho de aprender y mejorar en las múltiples relaciones interpersonales.

En función a lo citado en párrafos anteriores se puede entender que las habilidades socioemocionales representan un recurso básico que permitirá al individuo comprender, tomar decisiones de manera asertiva, establecer un liderazgo dentro de un grupo social determinado, etc., a través de las emociones que son las encargadas de impulsar, motivar y determinar la conducta de este para que alcance el éxito si él así lo desea.

1.2 Origen de las habilidades socioemocionales.

Desde hace mucho tiempo las emociones han sido un tema importante en el campo de exploración para muchos expertos como los filósofos y los psicólogos.

“Los filósofos han venido debatiendo sobre la relación entre las emociones y el pensamiento desde hace al menos un par de milenios. Los estoicos de la antigua Grecia y Roma creían que las emociones eran demasiado impulsivas e impredecibles para aportar alguna utilidad al pensamiento. Las emociones se asociaban también a las mujeres y, por tanto, según su punto de vista, representaban la debilidad, los aspectos más bajos de la humanidad. El

estereotipo de las mujeres como el sexo más “emocional” aún pervive. Pese a que varios movimientos románticos pusieron sobre un pedestal a las emociones durante siglos, la visión estoica de éstas, que las asimilaba, en mayor o menor grado, a lo irracional, persistió hasta bien entrado el siglo XX”. (<http://psiquiatria.facmed.unam.mx/docs/ism/unidad2.5.pdf>).

Para continuar con lo referente al origen de las emociones es importante mencionar que en la antigüedad Aristóteles reconoció la ambigüedad de las emociones dentro de su teoría de la ética, es decir:

“Se ocupó de las pasiones o emociones en el libro I de su tratado Del alma, en relación con el problema de si hay algún acto o afección del alma que sea exclusivo de ella (DA 403a 10). Las teorías más aceptadas en su tiempo proponían dos definiciones contrarias acerca de las emociones; para una, la de los físicos, las pasiones eran fenómenos corporales, en tanto que, para la otra, la de los dialécticos, eran fenómenos dianoéticos o “mentales” (DA 403a 30). Ambas concepciones le parecen inadecuadas porque dan cuenta de una manera parcial de las emociones. La primera considera solamente el principio material de las afecciones, en tanto que la segunda atiende sólo a su principio formal (DA 403b). Aristóteles cuestiona la concepción dialéctica de las emociones a partir del hecho de que: las afecciones del alma parecen darse con el cuerpo: “valor, dulzura, miedo, compasión, osadía, así como la alegría, el amor y el odio. El cuerpo, desde luego, resulta afectado (páschei) conjuntamente en todos estos casos” (DA 403a 16-18). (<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=34316032007>).

La consideración de los griegos se basa en el campo de la reflexión moral, puesto que en esta civilización antigua lo que se tenía eran planes de vida nueva que estuvieran integradas por una serie de virtudes necesarias para la perfección del hombre, en donde intervendría el concepto de razón y la capacidad intelectual, enfoques altamente valorados por diversas corrientes de pensamiento filosófico; por lo que las emociones cumplían con una función negativa ya que se relacionaban

con formas de vida condenables o con vicios destructivos que habrían de señalarse para su extirpación.

Pues bien, en la edad media, la significación valorativa Razón-Emoción adquirió su forma más clara en el pensamiento cristiano.

La razón fue asociada al espíritu o a la presencia de Dios, que a su vez adquiriría un poder de control sobre esos aspectos pasionales que nos ligaban a una naturaleza animal, o a unos deseos que nos alejaban de los ideales perfeccionistas que nos habrían de conducir a la vida eterna.

Desde el ángulo visto por la iglesia la pasión se ligó a un cuerpo, fuente de deseos y susceptible a los vicios y las tentaciones, es decir la emoción se convirtió en un conjunto de fuerzas contrarias al espíritu y un impulso que pondría a prueba nuestra propia voluntad y nuestra búsqueda del amor y perfección divinos, por lo que la doctrina de Cristo habría de darnos la parte espiritual en función de su propio ejemplo de amor incondicional para transformar el cuerpo pecaminoso en un templo que condujera a la voluntad del Creador.

La emoción pasó a verse como parte de ese espacio oscuro donde se generan los deseos que esperan la ocasión para engañar o entorpecer el ejercicio de la razón.

“El pensamiento medieval en torno a las pasiones abarca un largo periodo de tiempo que oscila entre el año 395 d. C., cuando se divide el imperio romano en Oriente (Bizantino) y Occidente (Cristiano), hasta el siglo XV d. C., cuando aparece el movimiento cultural de renovación de cambio denominado Renacimiento”.

https://www.researchgate.net/publication/334524244_emociones_edad_medieval

Sin embargo, muchos conceptos se renovaron debido a los avances de la ciencia de la salud denominada psicología (siglo XX). Para el año 1983 Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, saltó a la fama al diseñar siete formas distintas de inteligencia en su libro *Frames of Mind*. Gardner propuso una “inteligencia intrapersonal”, muy similar al concepto actual de inteligencia emocional. “El punto central”, escribió, “consiste en acceder a los propios sentimientos, al propio abanico de afectos o emociones; la capacidad de efectuar discriminaciones instantáneas entre estos sentimientos, y, finalmente, clasificarlos, estructurarlos en códigos simbólicos, utilizarlos como una herramienta para entender y guiar la conducta.

Lo antes mencionado no dista mucho de las habilidades socioemocionales puesto que estas son vistas como elementos importantes que acompañan a los individuos en los diversos ámbitos de su vida, por lo que gracias a ellas se obtienen desempeños destacados que ponen al sujeto en gran ventaja.

Es importante reconocer que las habilidades socioemocionales se caracterizan por las cualidades más que por una aguda inteligencia.

1.3 Teorías sobre la inteligencia emocional.

Galton, en 1870, fue uno de los primeros investigadores en realizar un estudio sistemático sobre las “diferencias individuales” en la capacidad mental de los individuos, utilizando un desarrollo de correlación de métodos. Tempranamente, propuso un análisis estadístico como aplicación al fenómeno mental, así como su implicación y uso. También fue pionero en el empleo de cuestionarios y métodos no tradicionales (Roback y Kierman, 1990).

En 1890, Catell desarrolló pruebas mentales con el objeto de convertir la psicología en una ciencia aplicada. Fue el primer psicoanalista en América en darle una cuantificación al estrés, a partir de su trabajo experimental (Catell, 1903). En 1905, por encargo del Ministerio francés, Binet desarrolló un instrumento para

evaluar la inteligencia de los niños. En 1916, dicho instrumento fue modificado por Terman y en él aparece por vez primera el cociente intelectual.

A partir de 1960 se observó un debilitamiento en las posturas conductistas, y se produjo la emergencia de procesos cognitivos con el estructuralismo. Piaget, educado en la tradición del coeficiente intelectual, se opuso a dichas posturas psicométricas y del pensamiento de la información, y aunque no emprendió una crítica contra el movimiento de prueba, su punto de vista se percibe en las acciones científicas que realizó, desarrollando una visión distinta a la de la cognición humana. Según él, el principio de todo estudio del pensamiento humano debe ser la postulación de un individuo que trata de comprender el sentido del mundo (Gardner, 1993). Otra aportación importante es la del psicólogo soviético Vygotsky, quien encontró que las pruebas de inteligencia no dan una indicación acerca de la zona de desarrollo potencial de un individuo.

En 1983, Gardner publicó *Frames of Mind*, donde reformula el concepto de la inteligencia a través de la teoría de las Inteligencias múltiples (ver figura 1.0), bajo la cual se establece que los seres humanos poseen siete tipos de inteligencia y cada una es relativamente independiente de las otras. Estas inteligencias son las siguientes:

1. **Inteligencia auditiva musical:** Se refiere al uso adecuado del ritmo, melodía y tono en la construcción y apreciación musical. Por ejemplo: Madonna, Mozart, etc.
2. **Inteligencia cinestésica-corporal:** Señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza. Por ejemplo, Messi, Ronaldo y el chicharito.
3. **Inteligencia visual-espacial:** Referida a la habilidad para manejar los espacios, planos, mapas, y a la capacidad para visualizar objetos desde perspectivas diferentes. Por ejemplo, los arquitectos, ingenieros civiles, etc.
4. **Inteligencia verbal-lingüística:** Se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus

diversos usos. Por ejemplo, los poetas, novelistas, entre otros. Por ejemplo: Shakespeare, Sor Juana Inés de la Cruz, etc.

5. Inteligencia lógico-matemática: Referida a la facilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas. Por ejemplo: Newton, Einstein, los ingenieros, etc.

Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la inteligencia social de Thorndike: las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Gardner, en 1995 incluyó la inteligencia naturista y en 1998 volvió a modificar su teoría de las IM, agregando un nuevo tipo, la inteligencia existencial.

A continuación, se definen estas inteligencias como:

Inteligencia intrapersonal. Señala la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades.

Inteligencia interpersonal. Muestra la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos.

Inteligencia naturalística. Se refiere la habilidad para discriminar y clasificar los organismos vivos existentes en la naturaleza. Estas personas se reconocen parte del ecosistema ambiental.



figura1.0

fuelle: <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>

La publicación de Emotional Intelligence de Daniel Goleman (1995) significa una propagación de un concepto del que no se había escuchado con tanta peculiaridad. Este libro se convierte en una obra literaria que se empieza a traducir en diferentes idiomas. A partir de mediados de los noventa, la inteligencia emocional es un tema de interés general por parte de la sociedad, de tal forma que empiezan a aparecer artículos (primero en revistas de divulgación y después en las científicas) y libros sobre el tema. Para Goleman (1995: 43-44) la inteligencia emocional consiste en:

1) **Conocer las propias emociones:** El principio de Sócrates "*conócete a tí mismo*" se refiere a esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el

momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.

2) **Manejar las emociones:** La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.

3) **Motivarse a sí mismo:** Una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

4) **Reconocer las emociones de los demás:** Un don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).

5) **Establecer relaciones:** El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva, son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

Ahora bien, surge otra concepción de las inteligencias múltiples que toma en cuenta la perspectiva Neurocientífica basada en la Neurociencia o el cerebro triuno.

Pues bien este cerebro humano está conformado por tres estructuras química y físicamente diferentes a las que Rogert Sperry y MacLean denominaron:

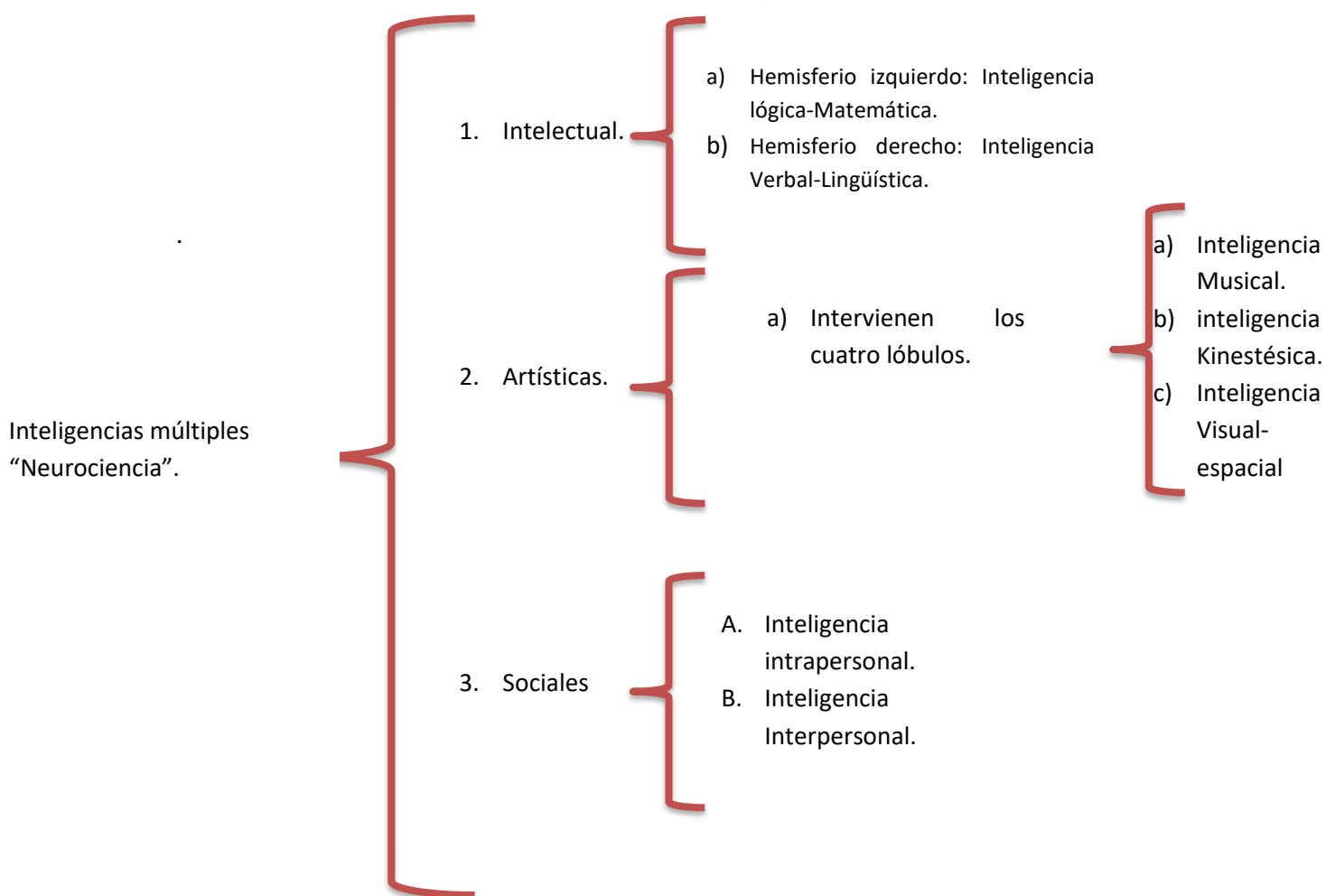
1. Sistema Neocortical		
Está estructurado por hemisferio izquierdo y el derecho.	Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
	Está asociado a procesos de razonamiento lógico, funciones de análisis-síntesis y descomposición de un todo en sus partes.	Se dan procesos asociativos, imaginativos y creativos, asociados con la posibilidad de ver globalidades y establecer relaciones espaciales.
2. Sistema Límbico		
Que se ubica debajo de la neocorteza y se asocia con la capacidad de sentir y desear.	El cual está constituido a su vez por seis estructuras: el tálamo, la amígdala, el hipotálamo, los bulbos olfatorios, la región septal y el hipocampo. En este sistema se dan procesos emocionales y estados de calidez, amor, gozo, depresión, odio, entre otros y procesos relacionados con las motivaciones básicas.	
3. Sistema Reptiliano o básico		
Se relaciona con los patrones de conducta, sentido de pertenencia y territorialidad, así como en el sistema de creencias y valores que se recibe a partir de la primera formación.	Está conformado por el cerebro básico o sistema reptil en el cual se dan procesos que dan razón de los valores, rutinas, costumbres, hábitos y patrones de comportamiento del ser humano.	

Esquema 1
Fuente: Autoría de la tesista.

“La teoría del Cerebro Triuno concibe la persona como un ser constituido por múltiples capacidades interconectadas y complementarias; de allí su carácter integral y holístico que permite explicar el comportamiento humano desde una perspectiva más integrada, donde el pensar, sentir y

actuar se compenentran en un todo que influye en el desempeño del individuo, tanto en lo personal y laboral, como en lo profesional y social. A través del uso de estas múltiples inteligencias, el individuo es capaz de aprovechar al máximo toda su capacidad cerebral, para ello los docentes deben crear escenarios de aprendizaje variados que posibiliten el desarrollo de los tres cerebros. Asimismo, el currículo debe girar alrededor de experiencias reales, significativas e integradoras; desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje integradas, variadas, articuladas, que involucren los tres cerebros”. (<file:///E:/inteligencias%20múltiples.pdf>).

A continuación, se presenta un esquema en función de la teoría del cerebro triuno (esquema 1.2) con respecto a las inteligencias múltiples:



Esquema 1.2
Fuente: Autoría de la tesista

1.4 Las habilidades socioemocionales en el contexto educativo.

Actualmente, los adolescentes pasan bastante tiempo dentro de los centros educativos, y éstos constituyen unos espacios de mediación social, lo que se interpreta como la adquisición y desarrollo de toda una serie de habilidades socioemocionales, puesto que durante su estancia en la escuela, el alumno deberá aprender a compartir, a negociar, a renunciar, a solucionar pequeños o grandes conflictos, a explicar con frecuencia lo que le pasa, a escuchar un cúmulo de informaciones y opiniones a menudo contrapuestas a las suyas.

La perseverancia, sociabilidad y curiosidad son habilidades socioemocionales que, como su nombre lo indica, están estrechamente relacionadas con las emociones, las cuales se encuentran presentes en todos nuestros comportamientos y son las encargadas de motivar, energizar y dirigir tanto el pensamiento como la conducta.

Por lo que es importante destacar que:

“Estos procesos no son nuevos en el ámbito psicológico, lo que resulta novedoso y prometedor del trabajo que se ha realizado respecto de las habilidades sociales y emocionales es que las investigaciones realizadas en este ámbito han cambiado la manera en la que se concibe a dichas habilidades, pasando de ser consideradas rasgos fijos de personalidad a habilidades que se pueden aprender y mejorar” (Freshman y Rubino, 2002; Segal, 2002; como se cita en West, 2016).

“Sin embargo, en el contexto educativo, la UNESCO ha señalado como fundamentales para el aprendizaje en el siglo XXI habilidades como la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal, la productividad y la creación de contenido. De igual forma, resalta la importancia de diferentes competencias, como las personales (capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad, asunción de riesgos y creatividad), las sociales (trabajo en

equipo, trabajo en red, empatía y compasión) y las de aprendizaje (gestión, organización, capacidades metacognitivas y habilidad para convertir las dificultades en oportunidades, o de transformar la percepción del fracaso y la respuesta al mismo), competencias que resultan de suma importancia tanto en el mundo laboral y académico como en el aspecto personal” (Scott, 2015).

Cabe señalar que esta gama de habilidades tiene como objetivo la función integradora y holística del individuo.

“Por su parte, el National Research Council (nrc) y la National Academy of Sciences (nas) de los Estados Unidos organizaron las habilidades del siglo XXI en tres categorías: a) habilidades cognitivas, b) habilidades interpersonales y c) habilidades intrapersonales”.

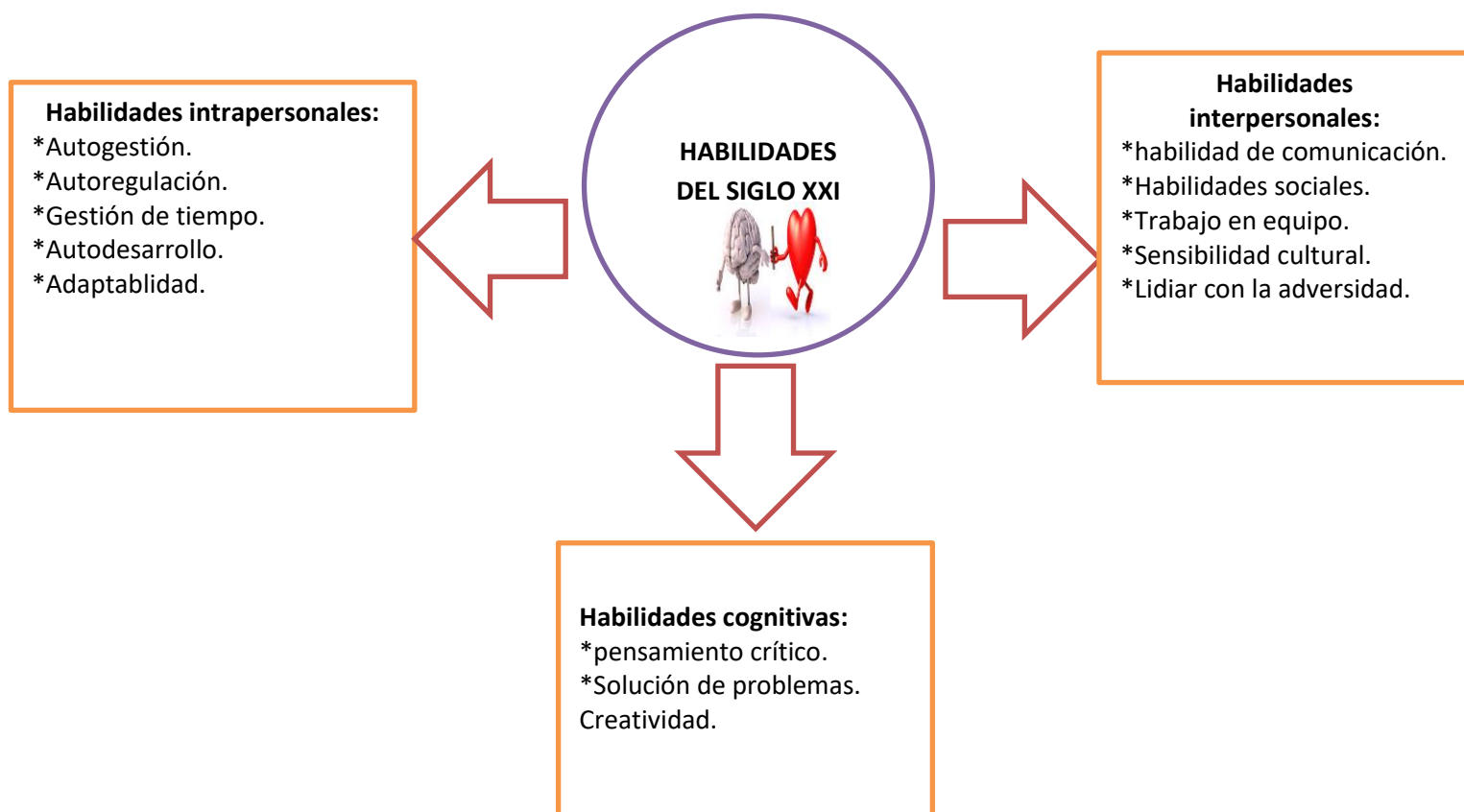


Figura: 1.3

Fuente: Revista digital universitaria.

En este esquema, se puede observar que para que una persona se desempeñe con éxito, es necesario contar con habilidades cognitivas, así como intra e interpersonales. Lo que implicara en determinado momento el poder cumplir con las metas personales y contar con competencias necesarias para influir en el mundo que nos rodea.

Como se señaló anteriormente, en gran medida nuestras habilidades socioemocionales de perseverancia y toma de decisiones están vinculadas, fundamentalmente, con la conciencia y regulación de nuestras emociones.

“En el ámbito académico, Pekrun (2014) ha clasificado las emociones que se pueden presentar en el contexto escolar en cuatro categorías: a) emociones de logro, que se relacionan con las actividades académicas y con el éxito y el fracaso resultantes de ellas; b) las emociones epistémicas, desencadenadas por problemas cognitivos, y especialmente importantes para aprender tareas nuevas y no rutinarias; c) emociones tópicas, es decir, aquellas que pertenecen a los temas presentados en las lecciones y que pueden despertar el interés de los estudiantes en el material de aprendizaje, y d) emociones sociales, que surgen en las relaciones con los maestros y compañeros en el aula y son especialmente importantes en la interacción profesor-alumno y en el aprendizaje grupal”.

Dentro del ámbito escolar, especialmente dentro del salón de clases se llevan a cabo interacciones entre el docente y los educandos, por lo que al tener este contacto se desarrollan sentimientos, emociones y actitudes hacia: sus compañeros, el maestro y la misma asignatura. Las interacciones del aula escolar afirman que las emociones que el maestro experimenta son contagiosas puesto que pueden tener efectos profundos en las emociones que experimentan los estudiantes, lo cual sucede tanto con las emociones positivas, como el disfrute, la emoción y el orgullo durante la enseñanza, como con las emociones negativas,

como la ira, la ansiedad o la frustración. Por lo tanto, cuando el profesor experimenta emociones positivas, puede promover el disfrute del aprendizaje en el aula y esto tiene efectos duraderos en el valor del aprendizaje percibido por los estudiantes hacia una asignatura determinada.

Países como Brasil, Chile y México han incluido la promoción de su desarrollo como un objetivo de sus sistemas educativos, aunque sólo Chile y México los han incluido específicamente en sus planes de estudio (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016). En México se han definido cinco tipos de HSE (Habilidades Socioemocionales) para educación preescolar, primaria y secundaria, autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración; y seis para educación media superior, autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma de decisiones y perseverancia.

CAPÍTULO II.- LA DOCENCIA

La formación de los alumnos siempre ha sido un elemento fundamental y más en el siglo XXI puesto que los cambios debidos a los factores: políticos, económicos, culturales y sociales han generado un impacto de gran magnitud mismo que sirve como referente en las personas que se dedican a la docencia.

La docencia es un aspecto relevante para el campo de la educación puesto que es la encargada de transmitir la enseñanza a otras personas que reciben el nombre de alumnos.

En este capítulo se hablará a profundidad sobre la importante labor de la docencia.

2.1 Conceptualización de la docencia.

“La docencia se concibe más que como transmisión, como un proceso complejo donde interactúan diversidad de elementos, entre ellos, de manera destacada, la información y la relación pedagógica entre profesores, estudiantes y otras instancias académicas, donde la atención se centra en los procesos de diversos aprendizajes: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etcétera”.

La docencia es un proceso creativo puesto que los individuos enseñan y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, por lo que en consecuencia estos últimos establecen su propia lógica de construcción de aprendizaje. Esto genera que esta importante labor denominada docencia sea una tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional en el más estricto de los sentidos.

Sin embargo, habría que valorar otros conocimientos en torno a esta profesión en donde:

“El cognitivismo y el constructivismo derivados de Bruner (1969) y Piaget (1971) respectivamente, señalan que cada sujeto construye sus conocimientos, a la vez que sus estructuras cognitivas, por lo que el maestro sólo puede enseñar a aprender, a investigar, a cuestionarse y trazar estrategias para descubrir los principios y las leyes que rigen el mundo físico, químico, biológico y social. Esto presupone estudiantes curiosos, ansiosos de saber y capaces de adquirir, con ayuda del maestro, las habilidades necesarias para localizar la información, procesarla, comunicarla y actuar en función de ella, mientras se construyen una concepción del mundo basada en los adelantos de la ciencia actual, en permanente proceso de elaboración”.

Sin embargo, Vigotsky hace énfasis sobre la comprensión de: si somos genéticamente sociales, ya que la educación se da a partir de la acción y la comunicación que el sujeto realiza a través de su proceso de vida en diferentes etapas, por lo que el individuo ha de estar inmerso en su momento histórico-social y a través del ejercicio será capaz de trascenderlo en tanto se transforme así mismo y pueda incidir en su transformación al mundo.

“Es por ello la importancia de las instituciones educativas. Se requiere tener conciencia de que la subjetividad se forma mediante un complejo proceso de lo exterior a través de lo interior y lo interior a través de lo exterior” (Vigotsky, 1968, p. 98).

2.2 El docente del nuevo modelo educativo.

Nos enfrentamos constantemente a desafíos propios de una nación cambiante en donde se ofrece cada vez más un mundo interconectado y cambiante brindado por el denominado fenómeno de la globalización en donde todos a favor o en contra somos partícipes.

Atendiendo a lo citado en el párrafo anterior es un hecho que el sector educativo representa una importancia de una magnitud extensa, por lo que el rol que simboliza el docente es de gran relevancia puesto que a lo largo de todos estos

años ha exigido una transformación profunda y trascendental a lo largo de la historia de la educación, ya que la tarea principal del docente es educar a sus alumnos y su gestión debe estar centrada en el desafío que conlleva transmitir un cúmulo de conocimientos a cada alumno.

Es por ello que en la actualidad se entiende que el docente debe buscar su continuo crecimiento profesional para un buen desempeño en su quehacer educativo, es decir, debe de pensar en enriquecer su acervo profesional y en consecuencia los fundamentos de su conocimiento, destrezas, métodos pedagógicos para que sea portavoz del siguiente enunciado: A mayor educación del maestro mayor serán los beneficios en el proceso de desarrollo educativo y cognitivo de sus alumnos.

En lo expuesto en las líneas anteriores es de suma relevancia considerar que el siglo XXI ha traído múltiples cambios en donde se debe de considerar las competencias clave de las que debe disponer y proponer el docente para con sus educandos, porque tiene como objetivo la formación de sus alumnos.

2.2.1 Competencias docentes.

Para empezar, es importante definir el termino de las competencias, pues implican una definición bastante amplia que puede derivar en un conjunto de habilidades, emociones e inteligencia que son de gran utilidad para el ser humano en su diario vivir, sin embargo, fundamentando la definición de competencias en un sentido más formal todavía, es decir desde el ángulo de:

“Zavala y Arnaud (2008) quienes logran una interesante definición de competencia que se enunciaría de la siguiente manera: “Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar

actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de manera interrelacionada.”

En función de la definición anterior y trasladándola al ámbito educativo, se puede mencionar que:

a) Las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone.

b) Para dar respuesta los problemas que plantean dichas situaciones es necesario estar dispuestos a resolverlos con una intención definida, es decir, con unas actitudes determinadas.

c) Una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución de los problemas planteados, con unas actitudes determinadas, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la acción que se debe llevar a cabo.

d) Para que dichas habilidades lleguen a buen fin, deben realizarse sobre unos objetos de conocimiento, es decir, unos hechos, unos conceptos y unos sistemas conceptuales.

e) Todo ello debe realizarse de forma interrelacionada: la acción implica una integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

Es un hecho que el factor clave para el desarrollo de competencias es la necesidad, puesto que sin este elemento no tendría lugar la dinámica de los conocimientos, habilidades y actitudes. Esto obviamente tiene un fundamento que se observa en el tercer peldaño de la teoría de la jerarquía de las necesidades de Abraham Maslow que habla sobre las necesidades de pertenencia, afiliación o sociabilización, que son aspectos importantes para que el individuo interactúe con sus semejantes y esto le propicie una integración a la sociedad formada dentro de una institución escolar que le beneficiara en gran medida.

“Por lo que según Patricia Frola (2011) el diseño de situaciones didácticas desde el enfoque por competencias por parte del docente, debe

contemplar este hecho y enfocarse a la generación de necesidades en los alumnos para que estos a su vez movilicen sus recursos para resolverla.

Una de las funciones primordiales del docente es precisamente el diseño de situaciones didácticas y para ello debe tomar en cuenta algunas consideraciones que son esenciales como las siguientes:

1. Las situaciones didácticas deben estar diseñadas para abonar y promover a un perfil de egreso previamente definido, para evidenciar una o varias competencias apegadas a un plan de estudios y/o programa.
2. Se debe verificar que genere necesidades en el estudiante y en el grupo.
3. Debe pensarse como actividad en vivo y en una sola exhibición.
4. Planteada preferentemente en equipo o en pares.
5. Resuelve la necesidad o situación problemática planteada.
6. Especifica los niveles de exigencia (Indicadores).
7. Los indicadores se orientan al proceso y al producto.
8. Especifica formas cualitativas de evaluación
9. Especifica una herramienta de calificación
10. Se define un criterio de logro, para declarar la competencia lograda o en proceso". (Frola: 2011).

Es importante mencionar que las competencias con las que debe contar el docente para el logro de sus objetivos son:

- a) **Creatividad e innovación que implica:** Ser abierto y receptivo a perspectivas nuevas y diversas; es incorporar un grupo aportaciones y comentarios en el trabajo; ver el fracaso como una oportunidad para aprender; es utilizar de forma adecuada, en función de la situación durante la docencia , las diferentes clases de razonamiento ,inductivo, deductivo, etc.; así como potenciar también el uso del pensamiento sistémico , es decir analizar cómo las partes de un todo interactúan entre sí en los sistemas complejos para producir resultados globales .

b) **Pensamiento crítico y resolución de problemas:** Analizar y evaluar de forma efectiva las evidencias, argumentos, demandas y creencias, analizar y evaluar los principales puntos de vista alternativos, sintetizar y hacer conexiones entre la información y los argumentos, Interpretar la información y extraer conclusiones basadas en el mejor análisis, reflexionar críticamente sobre las experiencias de aprendizaje y procesos; resolver diferentes tipos de problemas no familiares en ambas formas convencionales e innovadoras

c) **Acceso y gestión eficaz de la información**

Puesto que los docentes deben ser ingeniosos, mantener los ojos abiertos con los avances tecnológicos, abrazando las nuevas oportunidades a medida que surgen, a la vez que colaboran con los demás y construyen relaciones efectivas. Deben de ser precursores en compartir ideas, inspirar y motivar. Un docente está en un lugar privilegiado donde se redefine constantemente y donde puede seguir aprendiendo, es decir, se convierte en precursor de compartir ideas, inspirar y motivar.

2.3 Habilidades docentes para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En el contexto educativo intervienen factores: económicos, culturales, políticos, económicos y sociales, en donde distintos modelos de la psicología han puesto en notoriedad la importancia de la interacción entre los sujetos que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje en el aula y los significados que le otorgan a ésta y a la tarea que conjuntamente realizan, por lo que han distinguido que aunque el contexto es conocido y compartido por los que participan en él, cada uno lo interpreta personalmente y lo representa de una manera particular.

“Por ello, y por la necesidad de conocer con mayor profundidad la relación e intercambio social que se establece entre maestro y alumno durante la actividad conjunta en el aula, se han recuperado varias teorías psicológicas,

entre ellas la psicología sociocultural de Vigotsky, pues aporta elementos sustanciales para explicar la importancia de los procesos de mediación en la relación interpersonal y como uno de los principales elementos explicativos del aprendizaje y el desarrollo humano. En este sentido, si se quiere comprender por qué el profesor y los estudiantes se relacionan de determinada manera y se conducen como lo hacen en sus intercambios, es necesario poner atención no sólo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las concepciones asociadas con los mismos o bien a las representaciones que éstos elaboran”.

A continuación, los autores Coll y Miras opinan al respecto:

“La representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las interpretaciones y capacidades que les atribuye, no sólo es un filtro que le lleva a interpretar de una u otra forma lo que hacen, sino que puede llegar incluso a modificar en ocasiones el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación. Pero el principio opera también en sentido inverso, y la representación que los alumnos tienen de su profesor, lo que piensan y esperan de él, las capacidades e intenciones que le atribuyen, condicionan en gran medida su interpretación de todo cuanto hace y dice y puede llegar también, en algunos casos a modificar el comportamiento del profesor en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación” (1993: 299).

Los autores identifican cuatro tendencias básicas en el contenido y organización de las representaciones de los estudiantes acerca de sus profesores:

- 1) La importancia de los aspectos afectivos y relacionales del comportamiento de los profesores.

- 2) El desempeño del rol del profesor.
- 3) El contenido de la enseñanza.
- 4) La activación del profesor ante situaciones conflictivas.

Un elemento fundamental para comprender como funcionan los procesos de selección y categorización en la construcción de las representaciones mutuas entre el profesor y los estudiantes radica en la concepción del papel de cada uno de ellos, puesto que debido a ese factor se generan consecuencias agradables o desagradables según sea el caso, por lo que es importante analizar la empatía escolar desde el siglo XXI que en primera instancia:

“Es sintonizar de una forma espontánea y natural con los pensamientos de otra persona, sean los que sean. No se trata únicamente de reaccionar a una serie de emociones de los demás, como pueden ser la pena o la tristeza; sino de leer la atmósfera emocional que rodea a la gente. Se trata de ponerse, sin esfuerzo, en la piel del otro, de negociar sensiblemente una interacción con otra persona sin ánimo de ofenderla ni hierirla, de preocuparse por sus sentimientos. Cuando Titchener (1909) tradujo la noción de Einfühlung por empathy, sirviéndose del griego “empathia”, que significa “estar dentro”, con ello quería subrayar una identificación tan profunda con otro ser que le llevará a comprender los sentimientos del otro con los músculos de la mente. La empatía, tal y como la comprende Stein (1916), es un acto del conocimiento que no se confunde ni con la memoria, ni con la imaginación, ni con la percepción externa, aunque tiene que ver con ellas. En el proceso empático intervienen, a su juicio, tres momentos: el primero es la percepción de la situación del otro, de su vivencia; el segundo consiste en la interiorización de su vivencia y el tercer momento se produce cuando esa vivencia ajena que he percibido en el otro se percibe como propia. Estos tres momentos se dan casi simultáneamente, pero en el orden conceptual es fundamental distinguirlos. La empatía requiere de estos tres momentos, de tal modo que la finalidad del proceso no tiene por objeto el conocimiento del otro, sino la comprensión del otro. La empatía presupone una concepción del hombre como ser abierto, o

mejor todavía, como ser permeable, capaz de interactuar con su entorno y con sus semejantes y de establecer vínculos afectivos con ellos. Como actitud (más que como mera técnica), la empatía lleva a una persona a intentar comprender el mundo interior de otra, sus emociones y los significados que las experiencias adquieren para él. Los mensajes percibidos encuentran en su interior un eco o referente que facilita la comprensión, manteniendo la atención centrada en la persona del otro. Este proceso de interiorización de las emociones de otras personas se basa en un aspecto fundamental: la conciencia de uno mismo. Es decir, cuanta más conciencia tengamos de nuestras emociones y sentimientos y seamos capaces de reconocer los procesos.

La empatía y su relación con el acoso escolar que anteceden y derivan de lo mismo, mayor será nuestra habilidad para detectar y comprender la de los demás. La empatía o la capacidad de sintonizar con los demás, puede asumir diferentes grados o niveles: a) El primer nivel sería la capacidad de identificar e interpretar adecuadamente las emociones ajenas. b) El segundo, lo constituiría la habilidad de percibir y responder a las preocupaciones o sentimientos inexpresivos de los demás. c) Un tercer nivel sería la comprensión de los problemas que se ocultan detrás de los sentimientos. Comprender a los demás significa identificar las emociones, percibir los sentimientos y puntos de vista y, además, interesarse activamente por las preocupaciones ajenas”.

Como se puede apreciar el marco teórico de esta investigación radica en la apreciación teórica de autores como: Gardner, Freshman y Rubino.

2.3.1 Autoridad y liderazgo en el docente del siglo XXI.

Cuando viene a la mente el concepto de liderazgo fácilmente se asocia con personas que han cambiado la historia y que por lo tanto han dejado un legado. Ya

que estos personajes han mostrado cualidades extraordinarias como seres humanos con experiencias valiosas y de gran influencia a nivel mundial. Es de importancia capital el hecho de mencionar que un buen liderazgo siempre debe de ir acompañado de la autoridad entendida como la capacidad de mandar y hacerse obedecer ya que eso ayudará a manifestar cierta seguridad respecto a los educandos.

“El liderazgo educativo se establece con la dinámica de la acción formativa de las personas fundamentada en ideales filosóficos, y, por consiguiente, en la formación integral. En cuanto a lo estratégico y técnico con esencia sostenible frente a la comprensión, intervención y transformación de la cultura, lo ambiental y lo social. Así, se permite la proyección del ser, hacia el sentido de la educación humana, la cual se refleja en todas sus dimensiones y escenarios los cuales garantizan mejorar la calidad de vida, en lo profesional y personal, sustentado sobre la ética y en la valoración de los recursos de las generaciones futuras. Es así como Hargreaves & Dean Fink (2003), citados por Rodríguez, (2009), al fundamentar el desarrollo humano integral manifiestan:

Lejos de la obsesión por la eficacia competitiva de algunas reformas corrientes, los cambios que necesitamos para el aprendizaje profundo y duradero de nuestros estudiantes requieren procesos sostenibles, democráticos y justos. Han de inspirarse en ciertos principios como amplitud, profundidad, continuidad, diversidad, justicia, disponibilidad de recursos y conservación de la memoria. Merecen ser proyectados sobre diversas esferas de influencia recíproca entre la escuela y la comunidad, el sistema educativo en su conjunto y los movimientos sociales... El liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo de todo aquello que se difunde y que consigue perdurar en el tiempo, de modo que no cause perjuicio alguno y que propicie de hecho un beneficio positivo para las personas que se encuentran a nuestro alrededor, ahora y en el futuro.

La educación del siglo XXI se encuentra en una encrucijada; por un lado, se busca ganar egresados para incorporarse en forma efectiva al mundo

del trabajo, y, por el otro, formar ciudadanos disciplinados para responder a las nuevas relaciones que impone la sociedad del conocimiento y a las competencias que demanda la economía global (Touraine, 2005). Por tanto, se requiere responder al sentido de la educación en cuanto al qué, al para qué, al por qué, al cómo y al hacia dónde. Estos interrogantes definen una propuesta innovadora, que es consecuente con las necesidades del contexto. Es necesario preparar a los jóvenes más que para la vida, para el vivir el mundo, para interpretarlo, para pensar, para soñar, para actuar de manera íntegra, para vivir felices, para encontrarse a sí mismos y al otro, para compartir con el otro, para disfrutar las cosas pequeñas de la vida, para amar la naturaleza, para crear, para innovar, para cambiar, para transformar, para intuir, para recrear, para...”.

Por lo que es necesario aclarar que el desarrollo del tema de liderazgo educativo responde a la educación formal e informal, teniendo en cuenta todos los niveles de formación: preescolar, primaria, básica secundaria, media vocacional y educación superior, que incluye pregrados y posgrados.

Figura 1.2. Aspectos que definen el liderazgo educativo.



Figura 1.2. Aspectos que definen el liderazgo educativo.

Fuente: <http://www.scielo.org.co/pdf/ean/n81/n81a06.pdf>

CAPÍTULO III.- MODELO EDUCATIVO CCH

CAPÍTULO III.- MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH)

3.1 Antecedentes del CCH

“Los fundamentos pedagógicos y los principios filosóficos que dieron origen al CCH se encuentran en la Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971, conocida como Gaceta amarilla. En ella se formula el principio de una propuesta educativa distinta a las organizaciones curriculares existentes en ese momento, caracterizada, entre otros elementos, por un compromiso social expresado en la idea de “educar más y mejor a un mayor número de mexicanos”.

“Pablo González Casanova, rector de la UNAM (1969-1972) y principal impulsor de esa propuesta educativa, apuntó que el Colegio debía coadyuvar a alcanzar un país que fuera “...cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias”; además propuso que se atendiera una demanda creciente de estudiantes del nivel medio superior en el espíritu de una nueva universidad construida por su comunidad, al respecto afirmó: “el Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas e institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades” (Gaceta UNAM, 1º de febrero, 1971: 7)

La Gaceta amarilla, integrada por seis secciones, reúne un conjunto de orientaciones académicas que dieron estructura a la nueva institución. Éstas serían fundamento de la expresión “Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades”, junto con los señalamientos institucionales y declaraciones registradas en números posteriores de la Gaceta UNAM de ese primer año. Algunas ideas relevantes de ese primer año de vida del Colegio eran:

- La crítica al enciclopedismo, como tendencia educativa dominante en ese momento, y la apuesta por las materias básicas, que permitieran fomentar la vivencia y la experiencia de los métodos y lenguajes.
- El impulso a un plan de estudios, que proponía formar en un tipo de cultura que privilegiara el aprender a aprender (Gaceta UNAM, 1971, 1º de febrero: 7).
- La concepción del “maestro como orientador” en el proceso de aprendizaje y promotor de una enseñanza activa; el profesor como guía y compañero” (Gaceta UNAM, 1971, 1º de febrero: 7).

3.2 Generalidades del modelo educativo CCH.

“Una de las características distintivas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de otros bachilleratos, que lo hacen innovador y de los más adecuados pedagógicamente en México y América Latina, es su modelo educativo, el cual es de cultura básica, propedéutico (esto es, preparará al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Esto significa que la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales”.

<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>.

El CCH realiza la actualización permanente de los contenidos de sus programas de estudio; por lo cual, este bachillerato, enseña a los educandos acorde a los requerimientos del siglo XXI.

El Colegio se preocupa por que el alumno se apropie de los conocimientos relacionados a las TICS, enseñándole tanto los lenguajes utilizados para la producción y la transmisión de la información y el conocimiento, como la forma de entenderlos, aplicarlos y hacer uso responsable de dicha información. Si esto no se

realizara, el estudiante de hoy podría quedar marginado de forma semejante a la del analfabeta en épocas anteriores.

La lectura de los libros es vital para este modelo educativo, pues dentro de esta modalidad se lleva a cabo una extensa selección y organización de textos escritos en nuestra lengua, lo que ofrece una amplia gama de provecho para el aprendizaje de los estudiantes; el Colegio tiene en sus bibliotecas un acervo de más de un millón de textos, además de millones de libros en bibliotecas de otras escuelas de la UNAM, todos para fundamentar sus estudios.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, el CCH se preocupa por que todos sus alumnos se inicien en los idiomas inglés y francés, porque son las lenguas, además del español, que predominan en los intercambios de todo género y en la comunicación a través de las redes mundiales.

El Colegio constantemente refuerza el valor de nuestra cultura, haciendo énfasis en toda la historia que antecede nuestro país y posteriormente la reafirma mediante la confrontación de ideas provenientes de otras culturas.

Las matemáticas son un aspecto fundamental para la educación, puesto que este ofrece una comprensión de temas que tienen que ver con diversos factores pertenecientes al entorno cambiante de la sociedad, entre los que podemos mencionar: economía, ciencias naturales, ciencias sociales, así como la propia comunicación.

La investigación es un acto de importancia capital, puesto que ofrece en el educando competencias que generan soluciones a conflictos de diversa índole, por este motivo existen dentro del CCH materias encargadas para su enseñanza, lo que pondrá al educando en un determinado campo de conocimiento para resolver sus dudas en los sitios adecuados.

“Actitudes y valores como la postura de la investigación, el aprecio por el rigor intelectual, la exigencia, la crítica y el trabajo sistemático, así como dimensiones éticas derivadas de la propia adquisición del saber, no están fuera del modelo educativo, al contrario, constituyen una vértebra fundamental.

Vinculado a lo anterior, en el Colegio aprenderá a observar,

experimentar, modificar, aplicar tecnologías; ser capaz de elaborar productos y materiales útiles”.

(<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>).

3.2.1 Política educativa del CCH.

La política educativa alcanza una dimensión de dos sentidos. En primer lugar, como el flujo articulado, regulado que se moviliza desde el Estado para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes desde el nivel preescolar hasta su graduación de la educación media superior, según lo establece el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley General de Educación (LGE). Este flujo de acción es, en esencia el resultado de la toma de decisiones de actores con peso político de tamaño estratosférico. Sin embargo, atendiendo al objetivo principal de este escrito es de importancia capital el hecho de hablar exclusivamente de la política educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

“De acuerdo con el Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, esta Unidad tiene como función “... impartir enseñanza media superior en los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad”.

Tal responsabilidad, así enunciada en términos generales, se concreta en una organización y planes de estudio que resulten de la combinación interdisciplinaria de diferentes especialidades, así como en la necesaria cooperación entre dependencias académicas de la Universidad.

El plan de estudios y sus métodos de enseñanza, según el artículo 2 del mismo Reglamento, se orientarán, en sus contenidos y organización, a dotar al alumno “de una cultura integral básica, que al mismo tiempo que forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los

habilite para seguir estudios superiores”. Se enuncia así la función social del Bachillerato del Colegio, destinado a formar en ciencias y en humanidades, en conocimientos, habilidades y actitudes, ciudadanos que mantengan una relación positiva, de servicio y solidaridad con su entorno, ya sea que continúen sus estudios en el nivel de licenciatura o se incorporen a la vida activa al término o en el transcurso del Bachillerato”.

(<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>).

3.2.2 Normatividad del CCH

Es importante recalcar que las políticas dentro de una institución de cualquier índole siempre se deben de dar a conocer, sobre todo porque existe un reglamento que ha de regular cualquier actividad entorno a las funciones, planes, programas, etc. que contendrá cualquier organización. Es por ello que a continuación se presenta el capítulo I del reglamento que ha de brindar la normatividad académica del Colegio de Ciencias y Humanidades, que recibe el nombre de:

Reglamento de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades:

“Aprobado en sesión del Consejo Universitario el día 22 de septiembre de 1998 Publicado en Gaceta UNAM el día 28 de septiembre de 1998. Universidad Nacional Autónoma de México Oficina del Abogado General Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria”.

(http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/archivos/LegUniv/40ReglamentoEscuelaNacionalColegioCienciasHumanidades_rem38_021220.pdf).

Y su contenido es el siguiente:

CAPITULO I.- DE LAS DISPOSICIONES GENERALES

“Artículo 1o.- La Escuela Nacional "CCH", en lo sucesivo "el Colegio", tendrá como función impartir enseñanza media superior en los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad.

Artículo 2o.- La organización del Colegio y de sus planes de estudios serán el resultado de la combinación inter y multidisciplinaria de diferentes especialidades. En sus transformaciones futuras deberá conservar la cooperación entre distintas dependencias académicas de la Universidad. La orientación, contenidos y organización del plan de estudios y métodos de enseñanza dotarán al alumno de una cultura básica integral, que al mismo tiempo que forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores. La formación académica de los alumnos se complementará con actividades de extensión y difusión de la cultura, de educación física y de orientación escolar y vocacional.

Artículo 3o.- El Colegio combinará los estudios académicos con la capacitación práctica en la proporción y forma que lo determinen los reglamentos que se expidan sobre el particular. Dentro de este espíritu, el Colegio desarrollará proyectos permanentes o transitorios de opciones técnicas en tecnologías aplicadas, artes u oficios que durante o al término del bachillerato capaciten al estudiante para desempeñar trabajos y ocupar puestos en la producción de bienes y servicios. Estos estudios tendrán carácter optativo.

Artículo 4o.- La Universidad otorgará el grado de bachiller a quienes hayan cubierto todos los créditos del plan de estudios; y diploma de técnico, en el nivel de bachillerato, en la rama, arte u oficio correspondiente, a aquellos alumnos que hubiesen cumplido con las actividades y requisitos que para la opción técnica establezca el Consejo Técnico del Colegio”

http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/archivos/LegUniv/40ReglamentoEscuelaNacionalColegioCienciasHumanidades_rem38_021220.pdf

Los artículos antes mencionados son los que establecen los lineamientos que operan dentro del CCH.

3.3 Curriculum “planes y programas del CCH”.

“El Plan de Estudios Actualizado del 1996 retoma la definición de cultura básica de 1971 como aquella que “se propone contribuir a que el alumno adquiera un conjunto de principios, de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas”, por lo que “hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante” a saber, “las matemáticas, las ciencias experimentales, el análisis histórico social y la capacidad y hábito de lectura, así como el dominio de la lengua para la redacción de escritos y ensayos.”

El plan actualizado de 1996 señala que el carácter universitario del bachillerato se da a conocer en que el alumno sepa que hace y por qué sabe, es decir, se impulsan conocimientos que fomenten su capacidad de razón y de conciencia humanista, que en consecuencia lo harán generar competencias para los diversos ámbitos que enfrenta. Por otra parte:

“En la comunidad del Colegio la cultura básica se ha expresado en algunas frases, hoy comunes en diversos ámbitos educativos como es el caso muy representativo del Aprender a aprender, que convierte el bachillerato del Colegio en un bachillerato de enseñanza estratégica, atento al manejo de fuentes diversas del conocimiento, así como de incorporación de habilidades de trabajo intelectual, con las que el alumno tenga un acceso directo y por sí mismo al conocimiento, y no solamente a través de los puntos de vista del profesor; pero igualmente en el manejo de estrategias de aprendizaje que lo conduzcan a mejorar su estudio, manejo de información y la adquisición de procedimientos para acrecentar su autonomía como bachiller” (véase Bazán 2001).

La orientación social del Modelo Educativo del CCH está dada por la función de un Bachillerato Polivalente en su misión frente a la sociedad: que forma para la vida, para el trabajo y para la continuación de estudios profesionales.

“El Plan de Estudios vigente, el cual conserva las orientaciones y principios pedagógicos esenciales del Plan de Estudios que dieron origen al CCH en 1971:

- **Aprender a aprender: nuestros alumnos serán capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia**
- **Aprender a ser: donde se enuncia el propósito de atenderlos no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también en el desarrollo de los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística.**
- **Aprender a hacer: el aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos”.**

Las asignaturas que se impartirán en el CCH son:

- Para el primero y segundo semestres son cinco asignaturas obligatorias (además de cursar la materia de Computación en el primer o segundo semestres, según se asigne en la tira académica).
- Para tercer y cuarto también estudiarán seis asignaturas en cada uno de ellos.
- Para quinto y sexto llevarán siete asignaturas por cada uno de los semestres, las cuales podrán ser elegidas por ellos mismos, de acuerdo con sus intereses profesionales.

“Tanto la Secretaría Estudiantil, como los departamentos de Psicopedagogía de esa Secretaría y de los planteles del CCH, informarán y ayudarán a que despejen dudas respecto del aprendizaje.

El CCH contempla la formación para el trabajo de los estudiantes que libremente deseen capacitarse profesionalmente en alguna de las especialidades, que se ofrecen por medio del Departamento de Opciones Técnicas. La capacitación consta de dos semestres, más un periodo de actividades prácticas que deben realizarse en alguna empresa o institución. Al término de esto reciben un diploma de técnico a nivel bachillerato.

También ofrece de manera extracurricular, cursos-talleres y talleres denominados Aplicaciones Tecnológicas, cuya finalidad es complementar y apoyar los aprendizajes de las materias curriculares desde el primer semestre, reforzando los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Al término de estos se les otorga una constancia. La duración es como máximo de un semestre” (<https://www.cch.unam.mx/plandeestudios>).

Sin embargo, el plan de 1996 ha sufrido algunos cambios en los contenidos académicos, por lo que estos fueron actualizados en el año 2016. A continuación, se presenta el mapa curricular:

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
SECRETARÍA GENERAL**

Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios
MAPA CURRICULAR – AÑO PLAN 1996 “CCH”
CONTENIDOS ACADÉMICOS ACTUALIZADOS 2016

PLAN: 98		GRADO QUE OBTIENE: BACHILLERATO	
AÑO PLAN: 1996 COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES		TOTAL DE CRÉDITOS: 332	
SISTEMA: ESCOLARIZADO		CRÉDITOS OBLIGATORIOS: 236	
FACULTAD O ESCUELA: 06 CCH		CRÉDITOS OPTATIVOS: 96	
NÚMERO DE SEMESTRES: 6		SERIACIÓN: NO	

CLAVE	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	TIPO DE MATERIA
PRIMER SEMESTRE		
1101	Matemáticas I (Álgebra- Geometría)	Obligatoria
1103	Química I	Obligatoria
1104	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Obligatoria
1105	Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I	Obligatoria
1107	Inglés I	Obligatoria
SEGUNDO SEMESTRE		
1201	Matemáticas II (Álgebra –Geometría)	Obligatoria
1102	Taller de cómputo	Obligatoria
1203	Química II	Obligatoria
1204	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Obligatoria
1205	Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II	Obligatoria
1207	Inglés II	Obligatoria
TERCER SEMESTRE		
1301	Matemáticas III (Álgebra-Geometría)	Obligatoria
1302	Física I	Obligatoria
1303	Biología I	Obligatoria
1304	Historia de México I	Obligatoria
1305	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III	Obligatoria
1307	Inglés III	Obligatoria
CUARTO SEMESTRE		
1401	Matemáticas IV (Álgebra-Geometría)	Obligatoria
1402	Física II	Obligatoria

1403	Biología II	Obligatoria
1404	Historia de México II	Obligatoria
1405	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV	Obligatoria
1407	Inglés IV	Obligatoria
QUINTO SEMESTRE		
1501	Cálculo integral y diferencial I	Obligatoria
1502	Filosofía I	Obligatoria
1506	Física III	Obligatoria
1507	Química III	Obligatoria
1509	Administración I	Obligatoria
1521	Taller de comunicación I	Obligatoria
1516	Psicología I	Obligatoria
SEXTO SEMESTRE		
1601	Cálculo integral y diferencial II	Obligatoria
1602	Filosofía II	Obligatoria
1606	Física IV	Obligatoria
1607	Química IV	Obligatoria
1609	Administración II	Obligatoria
1621	Taller de comunicación II	Obligatoria
1616	Psicología II	Obligatoria

Esquema: 1.3
Fuente: Autoría de la tesista.

3.4 CCH aquí en la Universidad Alzate.

En México al nivel de estudios del bachillerato o preparatoria se le conoce como nivel medio superior, esta funge como antecedente de la educación superior o universitaria. Por otra parte, es importante mencionar que existen diferentes

modalidades de la educación media superior, por ejemplo: Colegio de Bachilleres (COBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Preparatorias técnicas agropecuarias, Escuela Nacional Preparatoria (ENP), Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), CBT (Centro de Bachillerato Tecnológico), etc.

El CCH en el Corporativo Alzate inició actividades de bachillerato en el año de 1995, es decir, cuando se logra la incorporación a la UNAM, posterior a ello se reafirmó cuando se constituyó la Universidad Alzate de Ozumba en el año 2000.

Lo antes mencionado fue por iniciativa de un grupo de personas con visión, por alcanzar dicha meta. Actualmente, además del bachillerato, se cuenta con las carreras de Administración, Arquitectura, Derecho, Psicología, Pedagogía y Derecho (Sistema Universidad Abierta). Y a partir del ciclo escolar 2015-2016 se imparte educación en el nivel Secundaria y la Licenciatura en Enfermería.

Actualmente el Colegio Alzate sistema CCH es una institución que tiene una matrícula de aproximadamente 150 alumnos, trabaja con seis grupos (primer semestre: grupo 1010 y 1020, tercer semestre grupo: 3010 y 3020, quinto semestre grupo: 5010 y 5020), sus estudiantes vienen de municipios de Amecameca, Chalco, Atlautla, Tepetlixpa, Juchitepec, Ciudad de México, Valle de Chalco, etc., es decir, gracias al trabajo efectivo que ha realizado tal organización se ha dado a conocer en muchas zonas geográficas propias del Estado de México y de la ciudad de México.

Los indicadores de calidad del Colegio Alzate se manifiestan en función del aprovechamiento que genera cada uno de los estudiantes a la hora de realizar el examen de admisión para universidades de la talla de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Dentro del Colegio Alzate, sistema CCH se ha logrado involucrar a los educandos en las diferentes actividades y concursos que convoca la DGIRE

(Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios), llegando a obtener los primeros lugares en teatro, artes plásticas, ajedrez, ciencias biológicas y químicas y de la salud, un ejemplo de ello tuvo lugar en el año 2012 en donde:

Se obtuvo el primer lugar por la participación en el área de ciencias biológicas, químicas y de la salud en el Estado de Morelos y el Gobierno del Estado de México certificó al Colegio Alzate para participar en la Intel Feria Internacional de Ciencias e Ingenierías 2012 en Pittsburgh, Pensilvania, EE.UU.

El Colegio Alzate se encuentra ubicado en la Av. México S/N norte 4 A municipio de Ozumba, Estado de México, dentro de la presente institución se encuentra la primaria, secundaria y universidad Alzate, por lo que se le considera como zona educativa.

El Colegio Alzate es una escuela de nivel bachillerato que forma parte de la UNAM (con clave de incorporación: 7898), tiene un carácter propedéutico y general. Esto significa, que la formación que se recibe en CCH servirá para continuar estudios superiores en los campos humanístico, social, científico y tecnológico.

Esta institución cuenta con una población estudiantil de los 3 grados de bachillerato y son educandos que tienen entre 14 y 18 años de edad.

A continuación, se presenta la misión y visión del Colegio Alzate:

MISIÓN

Ofrecer una Educación integral y de calidad, que proporcione en los estudiantes una amplia Cultura, Constituida por habilidades intelectuales, así como conocimientos básicos en disciplinas científicas y humanísticas que en el futuro les permitan ser individuos responsables y competitivos.

VISIÓN

Convertirnos en un factor decisivo para el desarrollo social dentro y fuera de nuestra comunidad, a través de la investigación científica, la difusión cultural y el fomento del deporte.

Enseguida, se presenta el cuestionario que se aplicó al grupo 5020 del Colegio Alzate:



UNIVERSIDAD ALZATE DE OZUMBA
INC. UNAM CLAVE (8898)
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA



Cuestionario-diagnóstico

Objetivo: llevar a cabo un diagnóstico que ayude a implementar estrategias de empatía a través de las habilidades socioemocionales.

Instrucciones: reflexione en base a cada pregunta y conteste subrayando la opción que usted considere correcta.

CUESTIONARIO

1.- ¿Con qué frecuencia tienes ganas de participar en las clases?		
a) Siempre	b) Casi siempre	c) Nunca
2.- ¿Con qué frecuencia se toman tiempo tus profesores para asegurarse de que entiendes el tema?		
a) Siempre	b) Casi siempre	c) Nunca
3.- ¿Las asignaturas que más se te dificultan pertenecen a las ciencias exactas?		
a) Siempre	b) Casi siempre	c) Nunca
4.- ¿Las asignaturas que más se te dificultan pertenecen a las ciencias sociales?		
a) Siempre	b) Casi siempre	c) Nunca
5.- ¿El docente tiene una buena relación con los estudiantes en el aula de clase?		
a) Siempre	b) Casi siempre	c) Nunca
6.- ¿El docente promueve y facilita el aprendizaje en base al contenido de su clase?		

a) Siempre	b) Casi siempre	c) Nunca
7.- ¿El docente muestra interés para que sus estudiantes aprendan?		
a) Siempre	b) Casi siempre	c) Nunca
8.- ¿El docente respeta la dignidad humana del estudiante y jamás acude a expresiones o sátiras que buscan humillar por sus resultados académicos o lo degrada por sus condiciones socioeconómicas, sexo, creencias religiosas o políticas o forma de vestir?		
a) Siempre	b) Casi siempre	c) Nunca
9.- ¿El docente demuestra dominio en su área o disciplina?		
a) Siempre	b) Casi siempre	c) Nunca
10.- ¿Mi grado de satisfacción con la asignatura es alto?		
a) Siempre	b) Casi siempre	c) Nunca
Observaciones:		

Fuente: Autoría de la tesista. Cuestionario 1.

Agradecemos su valioso tiempo para contestar y compartir sus experiencias.

Resultados e interpretación de gráficas

Se aplicó un cuestionario-diagnóstico a los alumnos del grupo 5020 del Colegio Alzate sistema CCH y los resultados que arrojó permitieron conocer la relación que se establece con respecto al docente-alumno.

Enseguida muestro la interpretación de las gráficas:



De acuerdo a la información recopilada un 95% de los alumnos indicaron que casi siempre tienen ganas de participar en las clases y el otro 5% dijo que nunca. Lo que denota que la mayoría de los alumnos tienen la motivación suficiente para participar en la clase.

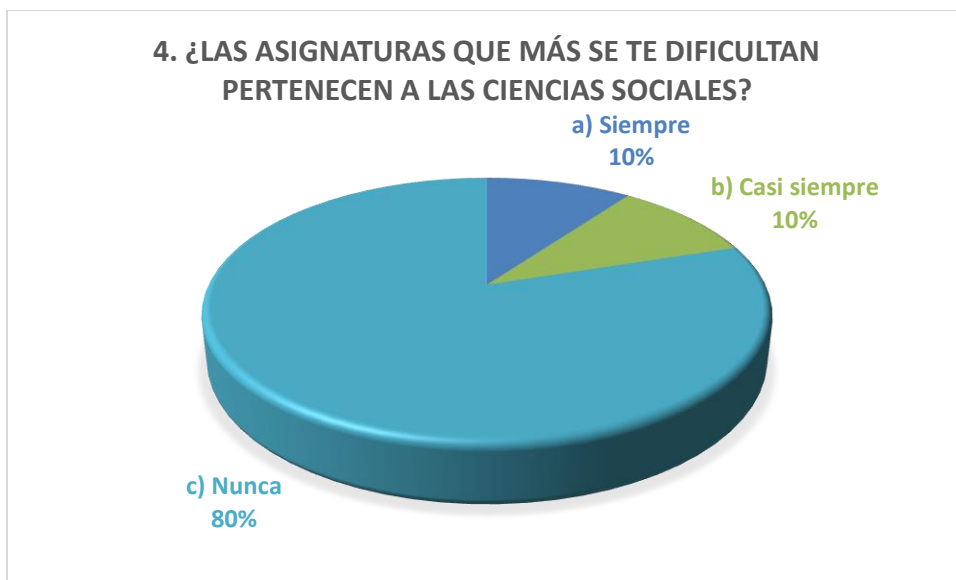
2.¿CON QUÉ FRECUENCIA SE TOMAN TIEMPO TUS PROFESORES PARA ASEGURARSE DE QUE ENTIENDES EL TEMA?



Los datos obtenidos mostraron que el 90% de los profesores se toman el tiempo de asegurarse que los alumnos entendieron el tema, mientras que el 10% de la muestra opto por la respuesta siempre. En conclusión, los profesores habitualmente se aseguran de que el tema haya sido entendido dentro de la clase.



Se observa en la gráfica que al 85% de los alumnos casi siempre se les dificultan las ciencias exactas, el 10% que siempre y el 5% que nunca. En definitiva a los alumnos a menudo se les dificultan las ciencias exactas.



A través de la investigación se ha demostrado que el 80% de los estudiantes nunca se les dificulta entender las ciencias sociales, mientras que el 10% casi siempre y el 10% siempre. En consecuencia usualmente son más fáciles de entender las ciencias sociales.

5. ¿EL DOCENTE TIENE UNA BUENA RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES EN EL AULA DE CLASE?



De acuerdo a la información recopilada el 90% de los profesores casi siempre tienen una buena relación con los estudiantes, el 5% siempre y el 5% nunca. Lo que denota que la relación maestro-alumno en su mayoría es la apropiada.

6. ¿EL DOCENTE PROMUEVE Y FACILITA EL APRENDIZAJE EN BASE AL CONTENIDO DE SU CLASE?



Los resultados obtenidos revelan que el 90% de los docentes promueve y facilita el aprendizaje, el 5% siempre y el otro 5% nunca. Lo que indica que los profesores frecuentemente promueven y facilitan el aprendizaje en base al contenido de su clase.

7. ¿EL DOCENTE MUESTRA INTERÉS PARA QUE SUS ESTUDIANTES APRENDAN?



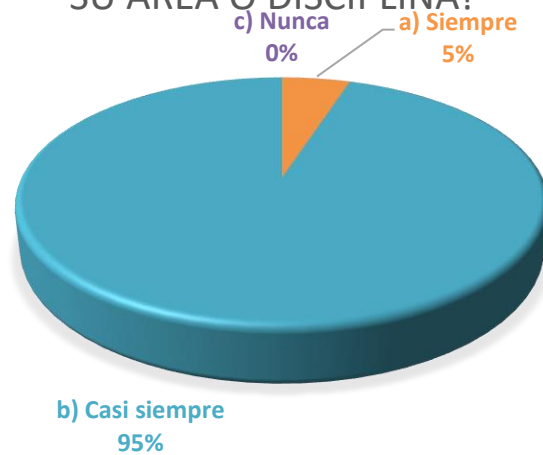
Observamos que el 90% de los docentes muestran interés para que los estudiantes aprendan, mientras que el 5% siempre y el otro 5% nunca. Lo que revela que los docentes por lo regular muestran interés para que los educandos aprendan.

8. ¿EL DOCENTE RESPETA LA DIGNIDAD HUMANA DEL ESTUDIANTE Y JAMÁS ACUDE A EXPRESIONES O SÁTIRAS QUE BUSCAN HUMILLAR POR SUS RESULTADOS ACADÉMICOS O LO DEGRADA POR SUS CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS, SEXO, CREENCIAS RELIGIOSAS O POLÍTICAS O FORMA DE VESTIR?



El 90% de la muestra revela que el docente respeta la dignidad humana del estudiante, mientras que el 5% siempre y el otro 5% nunca. Lo que evidencia que los profesores a menudo respetan la dignidad humana del estudiante y por lo regular jamás acuden a expresiones o sátiras que buscan humillar por sus resultados académicos o lo degrada por sus condiciones socioeconómicas, sexo, creencias religiosas o políticas o formas de vestir.

9. ¿EL DOCENTE DEMUESTRA DOMINIO EN SU ÁREA O DISCIPLINA?



La información recopilada muestra que el 95% de los docentes casi siempre dominan su área o disciplina y el 5% que siempre. Lo que evidencia que los docentes habitualmente dominan su área.

10. ¿MI GRADO DE SATISFACCIÓN CON LAS ASIGNATURAS ES ALTO?



La gráfica refleja que el 95% de los estudiantes casi siempre tienen un grado de satisfacción alto, mientras que el 5% nunca. Lo que significa que generalmente presentan un grado de satisfacción bastante alto.

En relación al cuestionario aplicado a los educandos, se pudo observar que la respuesta por la que optaron los estudiantes en prácticamente todas las preguntas fue casi siempre lo que se interpreta como que la mayoría de los docentes cumplen con su objetivo en relación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, aún con esas respuestas los estudiantes opinaron en el área de observaciones del presente instrumento que requieren que las clases sean más dinámicas y que no existan preferencias entre alumnos o grupos puesto que ello genera un debilitamiento en la relación que se construye entre ellos como educandos y el profesor, mencionaron también que los maestros deben de establecer un puente de comprensión para así aumentar el grado de confianza hacia ellos puesto que en pocas ocasiones algunos llegan a establecerlo y otros definitivamente no.

Por otra parte, cabe recalcar que el Colegio Alzate es una institución que se dedica a la formación de estudiantes del nivel bachillerato y se ha caracterizado por brindar una educación de competencias.

Hasta esta fecha llevo trabajando alrededor de diez años dentro del departamento de orientación escolar de CCH, en algunas ocasiones los alumnos me han comentado inquietudes referentes a algunos de sus docentes, por ejemplo:

- Cuando tienen alguna duda y el docente contesta enojado o bien cuando por alguna razón entra a dar clase con cierta cara.
- Cuando se le solicita dar una retroalimentación en base al tema que impartió y se molesta.
- No hay control de grupo frente a clase y se desespera o se enoja.
- No hay respeto de los alumnos hacia su persona.
- No refuerza el tema con más actividades y eso provoca descontento por parte de la comunidad estudiantil.

Es por ello que para esta tesis me voy a situar en el grupo 5020, es decir, los tomaré como una muestra representativa, en donde aplicare una matriz FODA para recabar información y en función de ello obtener las conclusiones que me permitirán

adquirir un panorama general acerca de este estudio; cabe destacar que también realizare una matriz FODA para la institución, así como para los docentes.

MATRIZ FODA DEL GRUPO 5020 DEL COLEGIO ALZATE

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por asistir a la escuela. • Trabajo en equipo. • Comunicación agradable. • Estudiantes creativos. • Manipulación de las tecnologías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un sector de alumnos del grupo cuenta con habilidades lo que les permite acceder a universidades de renombre. • Consideran dentro de su proyecto de vida tener una formación universitaria. • Concursos de conocimientos de nivel bachillerato. • Continuar estudiando en el nivel superior. • Avance de la tecnología que repercute en el manejo de las Tics .
DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Un sector de alumnos carece de hábitos de estudio: <p>*Parte procedimental: habilidades lectoras.</p> <p>*Parte actitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudio independiente. • Concentración. • Control de la ansiedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono escolar por problemas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Socioeconómicos. ○ Enfermedades de orden patológico o socioemocionales. ○ Por falta de un proyecto de vida. • En la región existe una gama amplia de escuelas de nivel medio superior.

Fuente: Autoría de la tesista.

MATRIZ FODA DE LOS PROFESORES DEL COLEGIO ALZATE

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja en el área educativa que le corresponde. • Experiencia laboral. • Espíritu de colaboración. • Responsabilidad en la entrega de material para el educando. • Buenas relaciones interpersonales. • Disponibilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación efectiva con los padres de familia. • Innovación en el quehacer educativo. • Acceso a nuevas aplicaciones para el uso efectivo de las tecnologías. • Capacitación constante. • Programas de actualización docente.
DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Estrés laboral. • Existe una brecha generacional docente-alumno. • La falta de capacitación en el área humana. • Exceso de trabajo administrativo. Mucho formalismo y poca pedagogía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermedades de salud pública que pueden llegar a propiciar pandemias. • Cambios económicos constantes que originan el abandono escolar.

Esquema: 1.4

Fuente: autoría de la tesista.

MATRIZ FODA DEL COLEGIO ALZATE

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Cultura organizacional. • Personal capacitado. • Entorno académico competitivo. • Ubicación geográfica óptima. • Actividades curriculares óptimas. • Altamente competitivos. • Infraestructura óptima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno natural: fomenta la concientización. • Atraer a los educandos mediante el uso de redes sociales.
DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Escasas actividades extracurriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la competencia (creación de escuelas que trabajan el nivel medio superior). • Abandono escolar.

Fuente: Autoría de la tesista.

En conclusión, sobre la matriz FODA aplicada en: alumnos del grupo 5020, docentes y el Colegio Alzate, se puede mencionar que de manera general existe experiencia en la labor docente, sin embargo, uno de los problemas principales es el abandono escolar, así como el estrés laboral al que se someten los profesores generada por cuestiones administrativas y emocionales, es por ello que pienso que los problemas emocionales son un tema bastante amplio que repercute en la labor de enseñanza de los maestros hacia los estudiantes, debido a lo anterior, la presente investigación se basará en dar respuestas que permitan aumentar la efectividad en tal actividad y que obviamente repercutirá en esta noble labor denominada “docencia”.

CAPÍTULO IV.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

4.1 Curso-Taller para los docentes del CCH Alzate en el trato de las habilidades Socioemocionales

La presente propuesta pedagógica denominada: “Taller para los docentes del CCH en el trato de habilidades socioemocionales” está diseñado para hacerle frente a las problemáticas de tipo emocional que inciden en la labor docente y en consecuencia en el rendimiento escolar de los educandos del nivel medio superior del Colegio Alzate sistema CCH, es decir, busca proponer estrategias dentro del aula que le permitan al profesor establecer un puente de empatía, confianza y compromiso con el estudiante, puesto que es un hecho que las generaciones van cambiando y con ello la cultura propia que emana de ellos que es respuesta de los cambios generados por la misma sociedad que se originan a partir de la dinámica que es característica propia de todos los seres humanos.

Por tal razón, se pretende capacitar y orientar al docente en tan noble labor y a la vez tan compleja, pese a ello bien vale la pena reforzar en los temas que son relevantes para llevar a cabo de manera efectiva tal labor.



**UNIVERSIDAD ALZATE DE
OZUMBA
INCORPORADA A LA UNAM
CLAVE 8898
LICENCIATURA EN
PEDAGOGÍA.**



Taller para los docentes del CCH Alzate en el trato de las habilidades Socioemocionales.



Taller para los docentes del CCH Alzate en el trato de las habilidades Socioemocionales.

ÍNDICE

Presentación

Metodología

Objetivo general

Objetivos específicos

Esquema general de las actividades

Sesiones

Presentación

El presente taller se diseñó para ejercitar las habilidades socioemocionales de los docentes del Colegio Alzate sistema CCH en la implementación de estrategias de empatía enfocado hacia la comunidad estudiantil.

La finalidad es generar habilidades en el docente que permitan influir positiva y objetivamente en su labor de enseñanza, a través de la puesta en práctica de las habilidades socioemocionales que le permitirán obtener resultados agradables en su quehacer educativo.

En relación a las lecturas que se utilizaran para desarrollar el presente taller de habilidades socioemocionales, es importante mencionar, que cada una de esta cuenta con su propia bibliografía o cibergrafía según sea el caso.

Metodología

El taller se trabajará de tres maneras: Individual, en equipo y en plenaria.

El taller está compuesto por 5 sesiones de 4 horas cada una. Por medio de una presentación en canva se dará a conocer el objetivo de este material. Así como la mecánica de trabajo.

Dependiendo de la competencia a ejercitar se trabajará con las técnicas pertinentes. Así mismo el coordinador que fungirá como guía dará y explicará las dinámicas que se vayan a realizar.

Se abordarán 5 temas que son: Inteligencia emocional, comunicación asertiva, liderazgo, motivación y empatía, cabe enfatizar que los elementos anteriormente descritos pertenecen a las habilidades socioemocionales.

En cada una de las sesiones se especificará el tema a abordar, así como los productos que se deberán entregar.

Objetivo general

- Generar una relación efectiva entre los docentes y alumnos a través de la ejercitación de las habilidades socioemocionales.

Objetivos específicos

- Conocer las habilidades socioemocionales, así como las estrategias de intervención dentro del aula educativa.
- importancia a la empatía a través de la labor docente.
- Reflexionar frente a las acciones que en su labor como docente le han generado conflictos dentro del aula educativa.



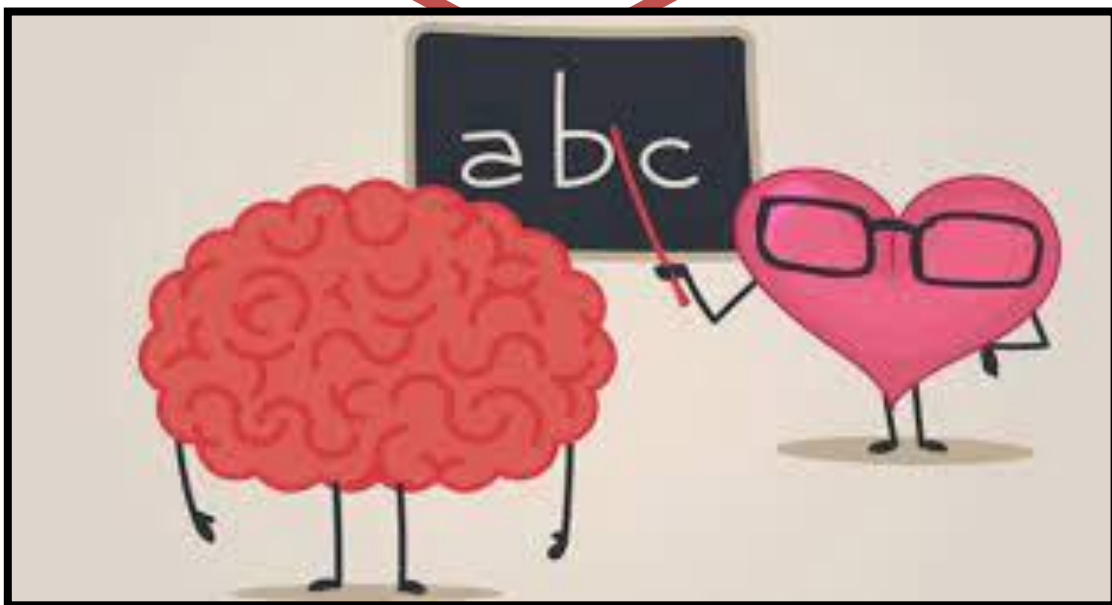
UNIVERSIDAD ALZATE DE OZUMBA
CLAVE: 8898
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
ESQUEMA GENERAL DE
ACTIVIDADES



TEMA	SUBTEMA	ACTIVIDAD
TEMA 1.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA LABOR DOCENTE	1.1.- ¿Qué es la inteligencia emocional? 1.2 Habilidades socioemocionales	Actividad 1.- ¿Cuáles son las habilidades socioemocionales que se deben trabajar dentro de un aula?
TEMA 2.- LA COMUNICACIÓN ASERTIVA	2.1.- Las ventajas de la comunicación asertiva en el quehacer docente. 2.2 Reglas de oro de la comunicación asertiva.	Actividad 2.- Cómo deberían redactarse las sentencias académicas.
TEMA 3.- EL LIDERAZGO	3.1.- El liderazgo efectivo	Actividad 3.- Claves para generar un liderazgo efectivo dentro del aula
TEMA 4.- MOTIVACIÓN	4.2.- La motivación dentro del aula.	Actividad 4.- Redacción sobre la importancia del autoestima dentro del aula educativa
TEMA 5.- LA EMPATIA	5.1 La importancia de la empatía en la labor docente.	Actividad 5.-Cómo influir positivamente en mis alumnos, es decir, qué cosas hace o que cosas dice el profesor que desencadena emociones en sus alumnos.

SESIÓN 1: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA LABOR DOCENTE

La inteligencia emocional no sólo es una fuerza potente en sí misma, sino que también es indispensable para poder llevar a buen término ciertas iniciativas relacionadas con la mente, tales como control de calidad, desarrollo de las competencias fundamentales y aplicación de las disciplinas correspondientes a la valoración”.



SESIÓN 1: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA LABOR DOCENTE

Propósitos:

Que los profesores y las profesoras:

- ❖ Reconozcan la importancia de las habilidades socioemocionales dentro del aula a través del conocimiento de estas.

Materiales:

- ❖ Información sobre la Inteligencia Emocional (IE) y las Habilidades Socioemocionales (HSE).
- ❖ Hojas de papel.
- ❖ Plumas.
- ❖ Computadora y cañón.
- ❖ Bocina.
- ❖ Música para meditar.
- ❖ Tapete para meditar.

Actividades:

Profesores y profesoras:

En esta sesión se reflexionará sobre la importancia de las habilidades socioemocionales en el quehacer educativo, es decir, se analizará a profundidad con el objeto de reconocer la importancia y el impacto que generan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a).

1.- Los participantes del taller realizarán una meditación guiada por parte del instructor, en donde reflexionarán sobre la práctica docente (La música de

meditación la podrá encontrar en el siguiente sitio web:
<https://www.youtube.com/watch?v=kHj9NclVzlo>).

2.- Después de realizar la meditación guiada a cargo del instructor anotaran en una papeleta lo que sintieron al llevar a cabo tal actividad, posterior a ello compartirán su experiencia en dicha actividad.

3.- Con el propósito de contar con referentes comunes al tema inteligencia emocional, se les invita a leer los siguientes artículos ubicados en las páginas web:

a) Inteligencia emocional, retomado de
<https://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/la-relevancia-de-la-inteligencia-emocional/>.

b) La inteligencia emocional en la práctica docente, retomado de
<https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi192zb.pdf>

3.1.-Compartan sus reflexiones sobre las dos lecturas y dialoguen a partir de las siguientes preguntas:

- i. ¿Desde tu perspectiva sabes cómo desarrollar las competencias socioemocionales dentro del aula?
- ii. ¿Conocen la Inteligencia Emocional y sus beneficios?
- iii. ¿Se perciben con las habilidades socioemocionales necesarias para transmitir las a los alumnos y con ello hacer frente a los retos dentro del aula?
- iv. En una hoja escriban las conclusiones que les generó el diálogo sobre la inteligencia emocional y compartan con todo el grupo.

4.- Analiza y reflexiona sobre el siguiente artículo ubicado en la siguiente página web: Habilidades socioemocionales, retomado de

<https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-35-HABILIDADES-SOCIOEMOCIONALES.pdf>

4.1.-A partir de la lectura dialoguen sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué son las habilidades socioemocionales?
- ¿Por qué deberían de formar parte del quehacer educativo dentro del aula?


4.2.-De manera escrita redacten las conclusiones a las que llegaron.

- ❖ De manera colectiva realicen un cuadro en donde coloquen las habilidades socioemocionales que desde su perspectiva se deberían de trabajar dentro del aula.



Evidencia:

- ❖ Tabla sobre las habilidades socioemocionales a trabajar dentro del aula.

A continuación, se presenta un esquema sobre la estructura de la primera sesión de este taller.

 UNIVERSIDAD ALZATE DE OZUMBA
CLAVE:8898
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

"TALLER PARA LOS DOCENTES DEL CCH ALZATE EN EL TRATO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES".



UNIVERSIDAD ALZATE DE OZUMBA
CLAVE: 8898
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA



**ESQUEMA GENERAL DE
ACTIVIDADES**

TEMA	SUBTEMA	ACTIVIDAD
TEMA 1.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA LABOR DOCENTE	1.1.- ¿Qué es la inteligencia emocional? 1.2 Habilidades socioemocionales	Actividad 1.- ¿Cuáles son las habilidades socioemocionales que se deben trabajar dentro de un aula?
TEMA 2.- LA COMUNICACIÓN ASERTIVA	2.1.- Las ventajas de la comunicación asertiva en el quehacer docente. 2.2 Reglas de oro de la comunicación asertiva.	Actividad 2.- Cómo deberían redactarse las sentencias académicas.
TEMA 3.- EL LIDERAZGO	3.1.- El liderazgo efectivo	Actividad 3.- Claves para generar un liderazgo efectivo dentro del aula
TEMA 4.- MOTIVACIÓN	4.2.- La motivación dentro del aula.	Actividad 4.- Redacción sobre la importancia del autoestima dentro del aula educativa
TEMA 5.- LA EMPATIA	5.1 La importancia de la empatía en la labor docente.	Actividad 5.-Cómo influir positivamente en mis alumnos, es decir, qué cosas hace o que cosas dice el profesor que desencadena emociones en sus alumnos.

EXPLICACIÓN DE LA MECÁNICA

Recursos:

- Lap top.
- Cañón.
- Instructor.



LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA LABOR DOCENTE.

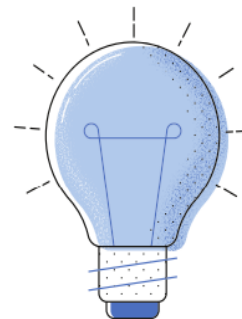


CONTENIDO



- 1 Meditación guiada: Reflexión sobre la práctica docente.
- 2 ¿En qué consiste la inteligencia emocional?
- 3 Las habilidades socioemocionales.

PROPÓSITO:



Que los profesores y las profesoras:

- Reconozcan la importancia de las habilidades socioemocionales dentro del aula a través de la ejercitación de estas.

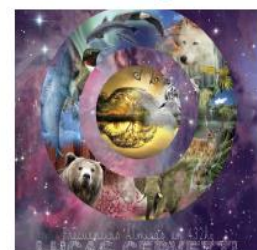


MEDITACIÓN GUIADA: REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE



Recursos:

- Colchoneta para meditar.
- Música para meditar.
- Salón de clases.
- Instructor.



2

Recursos:

- Hojas de papel.
- Instructor.
- Lecturas.



Anotaciones sobre la actividad realizada.

3

En plenaria compartirán opiniones.



4



Analizarán las lecturas:

- IE

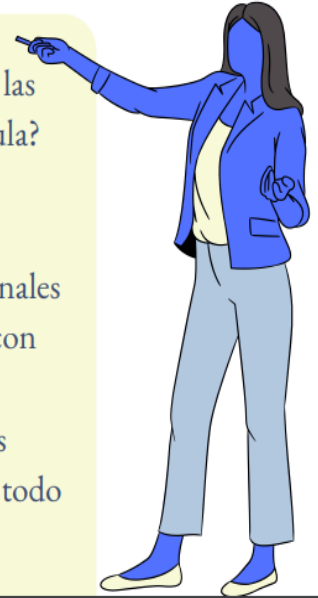
5

Después de haber analizado las lecturas. Dialogaran a partir de las siguientes preguntas.

Recursos:

- Hojas de papel.
- Instructor.

1. ¿Desde tu perspectiva sabes como desarrollar las competencias socioemocionales dentro del aula?
2. ¿Conocen la inteligencia emocional y sus beneficios?
3. ¿Se perciben con las habilidades socioemocionales necesarias para transmitir las a los alumnos y con ello hacer frente a los retos del aula?
4. En una Hoja escriban las conclusiones que le generó el diálogo sobre la IE y compartan con todo el grupo.



6

Analizaran y reflexionaran sobre la lectura:
Habilidades socioemocionales.



7

A partir de la lectura dialogaran sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Qué son las habilidades socioemocionales?
2. ¿Por qué deberían formar parte del quehacer educativo dentro del aula?

8

De manera grupal escribirán en una hoja de papel las conclusiones a las que llegaron.



De manera colectiva realizarán un cuadro con las HSE que deberán trabajar dentro del aula.

HSE DENTRO DEL AULA



¿Tienes alguna pregunta?

SESIÓN 2: LA COMUNICACIÓN ASERTIVA

El asertividad considera una personalidad con una gran autoestima, aplomo, confianza en sí mismo, vitalidad, comunicación segura y eficiente.



SESIÓN 2: LA COMUNICACIÓN ASERTIVA

Propósitos:

Que los profesores y las profesoras:

Conozcan las reglas de oro de la comunicación asertiva a través del manejo óptimo de éstas dentro del aula.

Materiales:

- ❖ Información sobre la comunicación asertiva
- ❖ Música para meditar.
- ❖ Plumas.
- ❖ Hojas de papel.
- ❖ Computadora y cañón.

Productos esperados

- ❖ Transformación de sentencias utilizando las reglas de oro de la comunicación asertiva.

Actividades:

Antes de iniciar se les solicita colocar la lista de habilidades socioemocionales que trabajaron en la sesión 1 en un lugar visible para todas y todos los participantes.

1.-Para comenzar con la actividad se les invita a visualizar en su mente algún lugar o espacio geográfico que les traiga quietud, en base a ello llevaremos a cabo una pequeña meditación para conectar con nosotros y nuestra práctica docente. Se les invita a que cierren sus ojos y en silencio escuchen la siguiente música para meditar ubicada en el siguiente sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=PAAnvAoleRvk>

1.1 A continuación de manera individual y en silencio observen la lista de habilidades socioemocionales que trabajaron en la sesión 1. Una vez que hayan terminado organicense en equipos y contesten las siguientes preguntas:

- ¿Cómo me sentí con la actividad realizada?
- ¿Qué momentos de mi práctica docente recordé?
- ¿Qué experiencia obtuve en mi primera clase como docente?
- ¿Con qué habilidades socioemocionales me sentí identificada?

En una hoja de papel escriban las conclusiones a las que llegaron.

2.-Analiza y reflexiona sobre el siguiente artículo ubicado en el sitio web:

Comunicación asertiva: la clave de las relaciones interpersonales satisfactorias, retomado de

https://www.aragon.unam.mx/fesaragon/public_html/documents/vida_universitaria/compromisounam/comunicacion-asertiva-la-clase-de-las-relaciones-interpersonales-satisfactorias.pdf

2.1.- De manera individual analicen y contesten las siguientes preguntas:

- ❖ ¿La comunicación asertiva es una habilidad fundamental en la resolución no violenta de conflictos?
- ❖ ¿Cuáles serían las consecuencias de llevar a cabo la comunicación asertiva dentro del aula?

Posterior a ello compartan sus puntos de vista en plenaria.

2.2.- A continuación, se presentan las reglas de oro básicas de la comunicación asertiva.

15 Reglas de oro para la comunicación asertiva

- 1.-Hable en primera persona.
- 2.-Expresa lo que piensa, siente o necesita en forma personal.
- 3.-Exprésese en forma clara y precisa.
- 4.-Sea sincero pero oportuno.
- 5.-Sea directo, pero respetuoso.
- 6.-Exprésese con firmeza, sin ser inflexible o agresivo.
- 7.-Evite utilizar frases exageradas o determinantes.
- 8.-Maneje en forma inteligente sus emociones.
- 9.-Conserve una actitud positiva.
- 10.-Evite controlar y discutir, para ello enfóquese en las soluciones.
- 11.-Este abierto: reconozca sus errores.
- 12.-Aprenda a decir “no” sin sentirse culpable.
- 13.-Llegue a acuerdos con base en el consenso.
- 14.-Establezca relaciones ganar-ganar.
- 15.-Cumpla sus promesas.

Fuente: Mtro. Benjamín Castañeda P. instructor de la DGIRE UNAM.

3.-Ahora que han leído las 15 reglas de oro de la comunicación asertiva, se les solicita organizarse en equipos con el objeto de generar la redacción de las siguientes sentencias académicas utilizando las reglas de oro de la comunicación asertiva.

- 1.- ¿Bueno me dejan seguir hablando?
- 2.- " A ver silencio; nadie me puede hablar en clase; lo he dicho más de mil veces".
- 3.- "En primer lugar hay una tarea; voy a ver los cuadernos; me hacen el favor de sacarme el cuaderno."
- 4.- Este alumno no se lo merece. No quiero que me vea como un maestro barco o un estúpido.
- 5.-Nunca haces la tarea.
- 6.- Siempre tienes problemas y los pones de excusa para no cumplir con lo que te corresponde.
- 7.- No lo quiero ver en mi clase.
- 8.- Siempre pides permiso para ir al baño durante mi clase.
- 9.- No se puede mejorar la relación con este alumno.
- 10.-Tengo que hacer una excepción con este alumno o de lo contrario me meteré en serios problemas.

Evidencia:

- ❖ **Una vez que han concluido, de manera colectiva compartirán la redacción sobre las sentencias académicas utilizando las reglas de oro de la comunicación asertiva.**

SESIÓN 3: EL LIDERAZGO

Relación interpersonal en la que otros cumplen porque quieren, no porque tengan que hacerlo.
Merton (1969).



SESIÓN 3.- EL LIDERAZGO

Propósitos:

Que los profesores y las profesoras:

Comprendan la relación existente entre el liderazgo y el quehacer educativo a través de los elementos que influyen y conducen al docente como líder.

Materiales:

- ❖ Información sobre el liderazgo.
- ❖ Hojas de papel.
- ❖ Plumas.
- ❖ Computadora y cañón.
- ❖ Bocina.
- ❖ Música para meditar.

Productos esperados:

- ❖ Lista con las claves para crear un liderazgo efectivo dentro del aula.

Actividades:

Profesores y profesoras:

En esta sesión se analizará el liderazgo con el objeto de conocer las habilidades para influir y conducir a los educandos dentro del aula.

1.- Los participantes del taller realizarán una meditación guiada (ubicada en el siguiente sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=PAAnvAoleRvk>) por parte del instructor, en donde reflexionarán sobre el liderazgo en la labor docente.

1.1.- Después de realizar la meditación guiada a cargo del instructor anotaran en una papeleta su reflexión en función del liderazgo y su relación con el aula.

1.2- En plenaria darán a conocer sus reflexiones en relación al tema.

2.- Analiza y reflexiona sobre el siguiente artículo que se encuentra en el siguiente sitio web: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/260-08.pdf> o [ver anexo 3](#).

2.1.- En equipos de 5 integrantes contesten las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cambian los estudiantes su forma de pensar asistiendo a mis clases?
- 2) ¿Desafío a mis estudiantes, despierto en ellos su curiosidad natural, preparo actividades que los inciten a despertar esa curiosidad, y puedan así ellos participar y generar discusiones enriquecedoras y aportes novedosos?
- 3) ¿Pienso con frecuencia que cada alumno bajo mi responsabilidad es una persona única con sus propias experiencias, aprendizajes, temperamentos y costumbres?
- 4) ¿Reviso mis propios prejuicios, superándolos y evitando que puedan estropear mi relación con algún estudiante o grupo de estos?
- 5) ¿Pido ayuda cuando no sé cómo hacer algo (solucionar un conflicto)?

2.2.- En plenaria compartirán sus respuestas.

Evidencia:

- ❖ El grupo completo generara una lista con las claves para crear un liderazgo efectivo dentro del aula.

SESIÓN 4.- LA MOTIVACIÓN

Daft (2004) La motivación se refiere a las fuerzas internas de una persona que dan lugar al entusiasmo y a la persistencia para perseguir un cierto curso de acción.



SESIÓN 4.- LA MOTIVACIÓN

Propósitos:

Que los profesores y las profesoras:

Reconozcan la importancia de su labor docente dentro del aula.

Materiales:

- ❖ Información sobre la motivación.
- ❖ Película “escritores de la libertad”.
- ❖ Hojas de papel.
- ❖ Plumas.
- ❖ Computadora y cañón.

Producto esperado:

- ❖ Redacción en relación a la autoestima y el impacto que esta propicia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actividades:

Profesores y profesoras:

En este apartado valoraras tu labor como docente a través de la motivación, es decir, encontraras los componentes de este concepto que es vitalicio dentro del aula.

1.- Los participantes observaran la película “escritores de la libertad” dentro del salón en donde se lleva a cabo el taller.

1.1.- Posteriormente en equipos de 3 personas contestaran el siguiente cuestionario relacionado con la película: Escritores de la libertad.

- a) ¿Existía motivación hacia el estudio por parte de los estudiantes en el principio?
- b) ¿Por qué los alumnos no se sentían motivados, que era lo que sucedía con los docentes anteriores que los habían atendido?
- c) ¿Cómo procedió la maestra Erin para despertar el interés de sus alumnos en la asignatura?
- d) ¿Fue necesario que la maestra Erin cambiara su método de e-a para llegar al corazón de sus alumnos?
- e) ¿Cuál fue el objetivo de la maestra Erin dentro de la clase 203 en la asignatura de literatura?
- f) ¿Qué reflexión me dejó esta película?
- g) ¿Qué más les puedo dejar a mis alumnos además del conocimiento lógico-formal?

1.2- En plenaria darán a conocer las respuestas de cada una de las preguntas y reflexionarán en base a lo contestado.

2.- Leer el texto de manera individual: “La motivación, motor de aprendizaje” que se encuentra en el siguiente sitio web: <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>

2.1 En equipos de tres personas contesten las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuál es mi apreciación respecto al texto?
- 2) ¿Cómo pueden mejorar mis estrategias de e-a tomando en cuenta la motivación?
- 3) ¿La autoestima del docente y del alumno tendrá que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 4) ¿La autoestima tendrá un impacto social?
- 5) Atendiendo a la respuesta anterior, ¿qué puedo hacer frente a ello desde mi postura como docente?

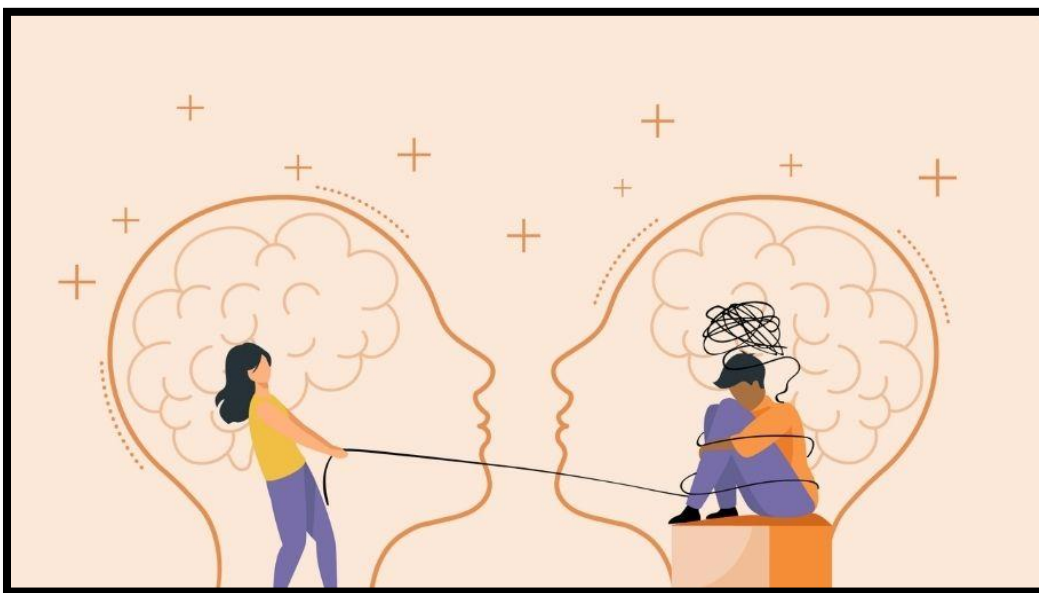
Evidencia:

- ❖ Todo el grupo de manera colaborativa realizara una redacción en relación a la autoestima y el impacto que esta propicia dentro del proceso de e-a.

SESIÓN 5.- LA EMPATÍA

La raíz del altruismo se encuentra en la empatía, la capacidad de interpretar las emociones de los demás, si no se siente la necesidad o la desesperación del otro, no existe preocupación.

(Goleman, 2012)



SESIÓN 5.- LA EMPATÍA

Propósitos:

Que los profesores y las profesoras:

Experimenten los sentimientos, emociones y sensaciones de los demás.

Materiales:

- ❖ Información sobre la empatía.
- ❖ Hojas de papel.
- ❖ Plumas.
- ❖ Computadora y cañón.
- ❖ Música de meditación.
- ❖ Bocinas.

Actividades:

Profesores y profesoras:

En este apartado conocerás la importancia de la empatía en la labor docente, desde el ángulo: “Qué es conveniente decir o hacer para no empeorar el estado emocional de mis alumnos o mejorarlo”.

1.- Solicitar al docente que piense en el alumno que le costó más trabajo en el semestre anterior. Responder las siguientes preguntas: ¿por qué me costó tanto trabajo?, ¿Cuáles fueron las actitudes que no favorecieron su aprendizaje?, ¿en algún momento me di a la tarea de escucharlo?

1.2 Cada uno de los docentes creara una historia en base al estudiante que pensó y posterior a ello realizaran una pequeña dramatización y la presentaran al grupo.

1.3 Posteriormente contestaran de manera individual las siguientes preguntas: ¿hice algo para ayudar a este alumno?, ¿qué relación existía entre maestro-alumno?, ¿Generó algún sentimiento el hecho de ponerme en los zapatos del alumno?, ¿Qué sentimiento experimenté al representar la situación de dicho educando?

1.3 En plenaria reflexionaran sobre la experiencia que les dejó tal ejercicio.

2.- Analizar la lectura: La empatía en la docencia, ubicada en el anexo 5.

2.1 Idear de manera individual cinco estrategias que permitan generar empatía en la labor docente.

2.2 En plenaria se comentará sobre dichas estrategias.

Evidencia:

- ❖ El instructor solicitará a los docentes contestar el ejercicio: “Cómo influir positivamente en mis alumnos, es decir, qué cosas hace o que cosas dice el profesor que desencadena las siguientes emociones en sus alumnos”.

Emociones básicas	Cosas que hace el profesor	Cosas que dice el profesor
Simpatía		
Placer		
Temor		
Molestia		
Felicidad		
Insatisfacción		
Comprensión		

CONCLUSIONES

Al llevar a cabo el taller de habilidades socioemocionales en la labor docente, se puede concluir según la investigación realizada, que cada generación de educandos es diferente, puesto que dependiendo del tiempo histórico al que pertenecen presentan características de personalidad similares y comparten creencias, valores y rasgos conductuales, lo anterior se menciona debido a que actualmente dentro del campo educativo se está trabajando con una generación compleja, es decir, con los “pequeños tiranos”, por el gran control que ejercen sobre sus padres y eso por ende merma en la labor docente, ya que, el ambiente escolar se torna complejo debido a que no se cuenta con las herramientas suficientes para hacerle frente a esta problemática. Dentro de los resultados que se obtuvieron en la presente investigación se enuncian las siguientes características de la generación net o pequeños tiranos:

- ❖ Hacen lo que ellos quieren.
- ❖ Tienen un fuerte conflicto en lo relativo a los valores y a la ética.
- ❖ Para ellos toda la información que necesitan se encuentra en internet.
- ❖ Les encanta usar los signos de emoticonos para expresar los sentimientos.
- ❖ Los Net nacieron y crecieron al lado de padres insatisfechos, divorciados y con poco tiempo e interés para atenderlos.
- ❖ Pronto se vuelve neurótico y se habitúa a hacer dramas para controlar a los mayores.
- ❖ Tienen mucho problema para aceptar la autoridad, por lo tanto, no respetan a los jefes.

La raíz de esta investigación radicó en que el docente genere estrategias a través del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, esto debido a que en la actualidad la raíz de casi todos los conflictos dentro del aula se deben a la falta de consideración de las relaciones interpersonales que son parte propia del tema que se está tratando, debido a que actualmente el docente se enfrenta a una brecha generacional establecida precisamente por aspectos históricos en donde los

personajes principales son el (docente) y el alumno, es decir, lo que se pretende es crear una educación efectiva basada en el dominio y ejecución de los aspectos socioemocionales que son determinantes en el docente, lo que refiere, es que si el docente está capacitado dentro de este ámbito es posible que el trato con los educandos sea efectivo y en consecuencia los problemas dentro del aula se empiecen a minimizar dado que no se puede hacer como que no ocurre nada cuando los resultados en el rendimiento escolar y por ende en la conducta del educando no son óptimos; por lo que la empatía vista como habilidad socioemocional ofrece muchísimas alternativas en relación a la eficiencia dentro del aula y si esta no se trabaja se está condenado a actuar en base al impulso que puede generar problemas de un tamaño estratosférico en esta importante labor.

La inteligencia emocional influye en el desempeño que se tenga como docente, es decir, para tener alumnos emocionalmente inteligentes es de vital importancia dotar de estrategias a los personajes que van a estar al frente del aula, lo que en consecuencia producirá un desempeño académico efectivo y un mayor bienestar social y emocional.

Es importante mencionar que los docentes se percataron de que ellos mismos son los que deben de interesarse en desarrollar sus propias habilidades socioemocionales debido a que constantemente están interactuando con los estudiantes, es decir, se convierten en los personajes que pasan mayor tiempo con los alumnos durante el proceso de educación y si no hacen nada la probabilidad de la aparición de los conflictos ira en aumento. Hicieron énfasis sobre la importancia de las habilidades cognitivas, sin embargo, se dieron cuenta que las cuestiones emocionales tienen más relevancia puesto que de ello depende generar las respectivas habilidades socioemocionales, como la comunicación asertiva, el liderazgo, la motivación y la empatía por mencionar algunas.

Referente a la comunicación asertiva los docentes asintieron que esta habilidad es fundamental para las relaciones interpersonales que se establecen dentro del aula, es decir, si se lleva a cabo correctamente se puede interactuar de manera efectiva y de esa manera minimizar el índice de conflictos. Hicieron énfasis sobre la

importancia de utilizar las reglas de oro de la comunicación que van desde la postura física, así como la manera en que se habla frente al grupo.

En cuanto al liderazgo, se concluyó que para poder ejercerlo es un hecho que en primera instancia el docente debe ejercer el autoliderazgo, con el afán de lograr una felicidad genuina que se genera en el interior para que en consecuencia sea compartida con el alumno, en relación a lo anterior, cabe destacar que si el docente no hace liderazgo con el mismo, menos va ejercer el liderazgo con los educandos. Como docentes, comentaron: “tenemos defectos” y obviamente también virtudes, cuando por algún detalle hay equivocación por parte del profesor y este hace mención sobre su error pidiendo disculpas enseguida se funde la humildad con el liderazgo en el afán de conseguir ser mejores cada día y esto en consecuencia es percibido por el estudiante, mencionaron los docentes.

Siguiendo con los resultados obtenidos se puede decir que la motivación es un factor fundamental en el ejercicio de la enseñanza, es por ello, que constantemente se deben de emplear estrategias que permitan al docente involucrar al educando y hacerlo participe de cada una de las actividades a realizar de manera que se evite el caer en tedio, una de las sugerencias que se tomaron en cuenta fue el recordar el objetivo propio de lo que se pretende alcanzar dentro de la asignatura.

Siguiendo con las conclusiones, los profesores se dieron cuenta de que la empatía representa una base fundamental sobre la que se sustenta el proceso educativo, puesto que el primer estadio que se presenta es el mimetismo, donde inicia la imitación del alumno en base a lo que el profesor le está mostrando. Dentro de la familia también se imita, sin embargo, dentro de la escuela se ejerce mayor influencia debido a que en muchas ocasiones la interacción docente-alumno está presente en todo sentido. Es importante comentar que el docente debe de amar su vocación, para que, en consecuencia, le permita aceptar a su alumno, de lo contrario, el docente tendrá resultados desagradables en la labor que ejerce frente al aula.

Ya para finalizar es importante destacar que la hipótesis si se cumplió, dado que el taller de habilidades socioemocionales, generó las estrategias de empatía en la labor docente que los profesores aplicaran con el objeto de obtener resultados óptimos en el rendimiento académico, así como en la conducta del educando. Por último y no menos importante, es mencionar que el autodominio debe de ser ejercido por el docente, ya que, si actúa en relación al impulso no habrá empatía y menos estarán presentes las demás habilidades socioemocionales y por ende la educación estará bajando en relación a la calidad.

ANEXO 1: La inteligencia emocional en la labor docente.

La relevancia de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional produce una mayor superación y satisfacción personal, además, influye para tener mejores relaciones interpersonales, y es un elemento clave para tomar decisiones, afirma la doctora Ofelia Contreras Gutiérrez, secretaria de Innovación Educativa de la UNAM.

En entrevista, explica que las personas emocionalmente inteligentes no sólo son más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus propios sentimientos, sino también tienen mayor capacidad de extrapolar estas habilidades a las emociones de los demás.



Refiere que cuando una persona no controla sus emociones, tendrá más dificultad para pensar claramente y elegir soluciones. Situación contraria, cuando la persona está segura, serena y confiada.

“La inteligencia emocional, es poseer la capacidad de entender tus propios sentimientos, entrar en contacto con los sentimientos de los demás, tener empatía con las otras personas, poseer esa capacidad y emplearla para solucionar los problemas de la vida con el menor costo y estrés”, menciona.

Comenta la importancia que tiene la enseñanza de la inteligencia emocional en las aulas; en donde recomienda, los primeros que tendrían que ser educados en

este rubro son los profesores, ya que afirma, existe mucho daño emocional dentro de las escuelas.

“Nuestra cultura está muy hecha a sufrir, estamos acostumbrados a perder, y no hacemos nada para cambiarlo. Nos da miedo pensar en qué vamos a hacer el día que dejemos de perder y ya no ser los pobrecitos. Los patrones de comportamientos conscientes e inconscientes van hacia allá”.

Otro tema relevante, es que en las escuelas se podría atacar uno de los problemas que padecen cientos de niños, el llamado bulliying.

“Se podría manejar de mejor forma este problema; hay que tomarte las cosas por el lado ligero. La vida es muy dura para hacérsela más. La mitad de la ofensa está en quien la hace y la otra en quien la recibe. Eso sí, se deben marcar límites”.

Finalmente, destaca que la inteligencia emocional, poco a poco va tomando mayor relevancia en la sociedad, “es muy importante las emociones, y el impacto que las emociones causan en nuestra manera de vivir y comportarnos; podemos decir que es una herramienta fundamental que influye para vivir de una mejor manera”.

Autor: Fundación UNAM.

CIBERGRAFÍA:

<https://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/la-relevancia-de-la-inteligencia-emocional/>

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA: LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES

La Inteligencia Emocional (IE) permite observar y tomar consciencia de nuestras emociones y de las de los otros, tolerar el estrés y frustraciones que se enfrentan en la vida cotidiana, también incrementa nuestra capacidad de empatía y nuestras habilidades sociales. De aquí la importancia de desarrollar y promover la educación emocional en el ámbito educativo, ya que la formación en habilidades emocionales influye en nuestro desempeño laboral, en la salud, en las relaciones familiares, es decir, en nuestra vida diaria en general.

La inteligencia siempre había estado asociada con el intelecto y vista como un solo aspecto de la persona, y no es sino hasta 1985, que Howard Gardner propuso una innovadora concepción de la inteligencia, considerando una gran variedad de habilidades como diferentes tipos de ésta, incluyendo entre ellas a la inteligencia intrapersonal e interpersonal, planteamiento que resultó sumamente polémico, pero que terminó por cambiar la visión tradicional que se tenía de la inteligencia. Los trabajos sobre la IE siguieron y en 1990, Salovey y Mayer definieron a la IE como la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos, así como la habilidad de expresar las emociones de forma asertiva. No muy distinto de lo que planteaba Goleman (1995) quien decía que la IE implicaba descubrir las emociones propias y ajenas, reconocerlas y manejarlas, así como la capacidad de crear una motivación propia y gestionar las relaciones personales.

Por su parte, Fragoso-Luzuriaga (2015) la describen como un conjunto de características clave para resolver con éxito los problemas vitales, entre las que destacan: la habilidad de automotivarse y persistir sobre las decepciones; controlar el impulso para demorar la gratificación; regular el humor; evitar trastornos que disminuyen las capacidades cognitivas; mostrar empatía y generar esperanza.

Actualmente, la inteligencia emocional se ha constituido como uno de los objetivos principales de la investigación en diferentes ámbitos, en particular, en la investigación educativa; este creciente interés ha dado lugar a un gran número de

investigaciones que han evaluado sus efectos en diversos contextos, por ejemplo, los beneficios de las competencias emocionales en el contexto escolar.

Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo (2017), comentan que en el entorno escolar la IE se relaciona con diferentes variables como: mejor salud física en niños y adolescentes, mayor bienestar emocional y menor consumo de sustancias, también se relaciona con menos conductas agresivas, así como mejor rendimiento académico.

Cejudo y López-Delgado (2017) en su investigación sobre la importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente, destacan la relación existente entre la opinión de dos grupos de profesores acerca de la IE y cómo ésta se ve reflejada en su práctica docente, los resultados demostraron que el primer grupo que consideraba a la IE como un aspecto imprescindible en la educación, mostraban una actitud favorable hacia la importancia de algunas características relacionadas con la IE en el proceso de enseñanza-aprendizaje y además, obtuvieron altos puntajes en relación con las áreas de gestión del estrés y autocontrol emocional; en contraste con sus colegas que poseían una opinión desinteresada sobre la IE y que además obtuvieron bajos puntajes en las áreas de gestión del estrés y autocontrol.

Hernández (2017), investigó las habilidades emocionales de 30 profesores, de los cuales 15 creían que, si mejoraban sus competencias emocionales, su práctica profesional se vería beneficiada, aunque sólo 5 de ellos conocían técnicas para el desarrollo de la IE en la práctica docente, por lo que destacaron la importancia de desarrollar y promover las competencias emocionales en la formación docente.

Extremera, Rey y Pena (2016), señalaron los beneficios que la inteligencia emocional puede alcanzar en el campo de la docencia. Subrayan la idea de que para tener alumnos emocionalmente inteligentes es necesario dotar a los educadores con estrategias y formación específicas en habilidades emocionales y destacan las principales áreas en las que la inteligencia emocional del educador supondría un beneficio en el aula, las cuales redundarán, en último término, en los

alumnos, por ejemplo, la mejora de los resultados académicos y un mayor bienestar social y emocional.

Tal interés de incluir a la IE en el ámbito formativo se ve reflejado en el nuevo modelo de educación de nuestro país, en el cual se plantea el desarrollo de habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la autorregulación y el trabajo en equipo; sin embargo, no se menciona la importancia de incluir esta competencia en la formación docente. De acuerdo con Hernández (2017), es el profesor quien tiene que interesarse en desarrollar sus propias habilidades emocionales, porque básicamente su trabajo consiste en interacciones sociales y comunicación con los alumnos; también es el docente quien tiene que proveerse de herramientas, estrategias y conocimiento acerca de la IE, por su cuenta, debido a que durante su formación estos aspectos se han dejado de lado. Por su parte, Teruel (2000), ya sugería que el desarrollo cognitivo se debe de completar con la perspectiva del desarrollo emocional, tanto en alumnos como en docentes.

Otros autores también puntualizan que es necesario un entrenamiento explícito para aprender habilidades socioemocionales mediadas por el papel del profesor, quien actúa como modelo o como referente para el estudiante. Puesto que es el profesor la persona que más tiempo pasa con alumnos, niños y adolescentes, durante la mayor parte de su proceso educativo el cual no solo es cognoscitivo, sino también, socioemocional (Palomera et-al, 2006).

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Es bien conocido que las emociones juegan un papel importante en distintos ámbitos de la vida psicosocial de los individuos, tales como la salud y el desempeño académico. En la actualidad se están desarrollando líneas de investigación en la que las habilidades socioemocionales forman parte de los planes y programas de estudio de los alumnos que cursan su educación básica y media superior; esto es, ya no se trata única o exclusivamente que los estudiantes aprendan contenidos de matemáticas, español, ciencias, geografía o historia, solo por mencionar algunas de ellas.

Las más recientes investigaciones en educación apuntan a la necesidad de formar a los estudiantes a ser mejores ciudadanos, con alto sentido de compromiso y solidaridad con su comunidad y responsabilidad con el medio ambiente. En este contexto de educación formal, resulta de particular interés investigar la relación entre la formación de contenidos de los estudiantes y la educación emocional, mirando las habilidades sociales y emocionales como elementos clave que les permitan a los estudiantes alcanzar sus metas académicas, así como el desarrollo de estrategias y habilidades socioemocionales para su futuro personal y profesional.

Las habilidades socioemocionales, como quedará esbozado en el presente artículo, son un campo de investigación ampliamente discutido y analizado por la comunidad científica, y en franca expansión. Sin embargo, bien podríamos acotar, con fines introductorios, que se trata de procesos a través de los cuales las personas ponen en juego diversas estrategias que les permiten gestionar de una manera eficiente sus emociones y toma de decisiones, considerando su experiencia, información de contexto y los distintos recursos cognitivos que pone en juego y en pro del logro de metas, objetivos o simplemente generar un estado de bienestar emocional.

Las estrategias o habilidades se aprenden desde la infancia y a lo largo de todo el ciclo vital, forma parte inherente de los distintos aprendizajes del ser humano y, al menos en teoría, este despliegue de habilidades se va enriqueciendo conforme se crece y madura, de tal suerte que conforme alcanzamos la adultez nos volvemos más capaces para amplificar nuestra capacidad de respuesta y adaptación a las distintas circunstancias, en pro de dar la mejor respuesta posible ante determinado evento, y ser más eficaces conforme las demandas del entorno, los grupos sociales, culturales, etcétera.

Sin embargo, es en la niñez, adolescencia y juventud plena, en que se lleva a cabo este despliegue de desarrollo de habilidades, mismas que se ven consolidadas en la edad adulta. Bajo esta perspectiva, enseñar a los niños, adolescentes y jóvenes acerca de las emociones y, específicamente de la gestión de sus emociones y desarrollo de habilidades sociales, puede contribuir

positivamente al logro de sus metas, tanto académicas como de su vida afectiva. Sin duda, esto representa un gran reto para la educación formal e informal, intra o extramuros, que los beneficiará y contribuirá positivamente a lo largo de su vida adulta y en las distintas aristas de su bienestar personal, salud, académico o laboral, solo por mencionar algunos.

LA RELEVANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES

Las habilidades socioemocionales se consideran un subconjunto de las habilidades, atributos y características que son importantes para el éxito personal y el funcionamiento social. Abarcan disposiciones conductuales, estados internos, orientaciones y gestión de tareas, control de la conducta, así como los sentimientos. También implican las creencias sobre uno mismo y el mundo que caracterizan las relaciones de un individuo con los demás. Para Goodman, Joshi, Nasim y Tyler, (2015) las habilidades socioemocionales son características psicológicas, involucradas en la motivación, el autocontrol y la relación con los demás, que permiten predecir o anticipar una serie de conductas o resultados en la edad adulta.

De Fruyt y Wille, (2015) proporcionaron una definición más conceptual y operativa de las habilidades socioemocionales, sugiriendo que éstas son características individuales que:

- 1) se originan en la interacción recíproca entre las predisposiciones biológicas y los factores ambientales;
- 2) se manifiestan en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos;
- 3) continúan desarrollándose a través de experiencias de aprendizaje formales e informales;
- 4) influyen en resultados socioeconómicos importantes a lo largo de la vida del individuo.

El aprendizaje socioemocional es el proceso a través del cual niños y adultos adquieren y aplican de manera eficaz los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones; establecer y lograr metas

positivas; sentir y mostrar empatía por y hacia los demás; establecer y mantener relaciones positivas; y tomar decisiones responsables (CASEL, 2015). Estas han ganado una atención cada vez mayor debido a su relevancia para predecir una amplia serie de resultados constantes, que van desde el logro educativo, el comportamiento ciudadano y la empleabilidad, hasta la salud y el bienestar físico y mental (OCDE, 2015).

La importancia que han tenido las habilidades sociales y emocionales es que juegan un papel trascendental en el desarrollo de niños y adolescentes y, combinadas con el rendimiento académico y las habilidades cognitivas, representan un conjunto holístico de habilidades esenciales para el éxito escolar y en la vida futura.

La promoción de estas habilidades en contextos educativos está impulsada por la importancia de mejorar el funcionamiento adaptativo en niños y jóvenes a través del desarrollo de fortalezas personales que pueden servir como herramientas para fomentar resultados positivos y prevenir los negativos (Taylor et-al, 2017).

Sin embargo, existe un importante número de términos generales alternos para denominar las habilidades socioemocionales, como “habilidades no cognitivas”, “habilidades del siglo XXI”, “habilidades de carácter”, “habilidades transferibles” o “habilidades blandas” aunque todos los términos se refieren al mismo espacio conceptual y comparten atributos similares con respecto a su independencia de las habilidades cognitivas, varios autores han concluido que existe una gran variabilidad en el número y la naturaleza de las habilidades incluidas en diferentes modelos y marcos, y que no hay consenso sobre el número y naturaleza de los constructos necesarios para representar las características socioemocionales. La falta de definiciones y marcos conceptuales compartidos presenta un primer desafío y tiene implicaciones para la medición (Abrahams et-al., 2019).

Existen diferentes clasificaciones de habilidades socioemocionales, algunas implican pequeños grupos de habilidades mientras que otras integran una mayor

diversidad de éstas. Un grupo investigadores encabezado por Elías propuso seis dominios principales de aprendizaje social y emocional, que incluyen: reconocer y manejar las emociones; establecer y lograr metas positivas; apreciar las perspectivas de los demás; establecer y mantener relaciones positivas; tomar decisiones responsables; y manejar situaciones interpersonales de manera constructiva (Elías et al., 1997).

Los modelos para las habilidades socioemocionales involucran principalmente características de personalidad. Como en el proyecto desarrollado por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2015). Programas efectivos de aprendizaje social y emocional en Chicago propone un modelo con cinco variables centrales: autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones. Asimismo, un estudio internacional sobre Habilidades Sociales y Emocionales de la OCDE, (2017) evalúa a estudiantes de 10 y 15 años en varias ciudades y países del mundo. El estudio se basó en un marco conocido en el campo de las habilidades sociales y emocionales como Big Five (cinco grandes), mismo que proporciona un esquema general (ver Figura 1) de cómo deben organizarse estas habilidades. El modelo se organiza jerárquicamente las cinco categorías generales de habilidades que se pueden a su vez subdividir en habilidades más condensadas y que pueden considerarse de orden inferior.

Además de mostrar su similitud mutua, estas agrupaciones también aseguran una consideración sistemática, integral y equilibrada de las habilidades sociales y emocionales de los individuos.

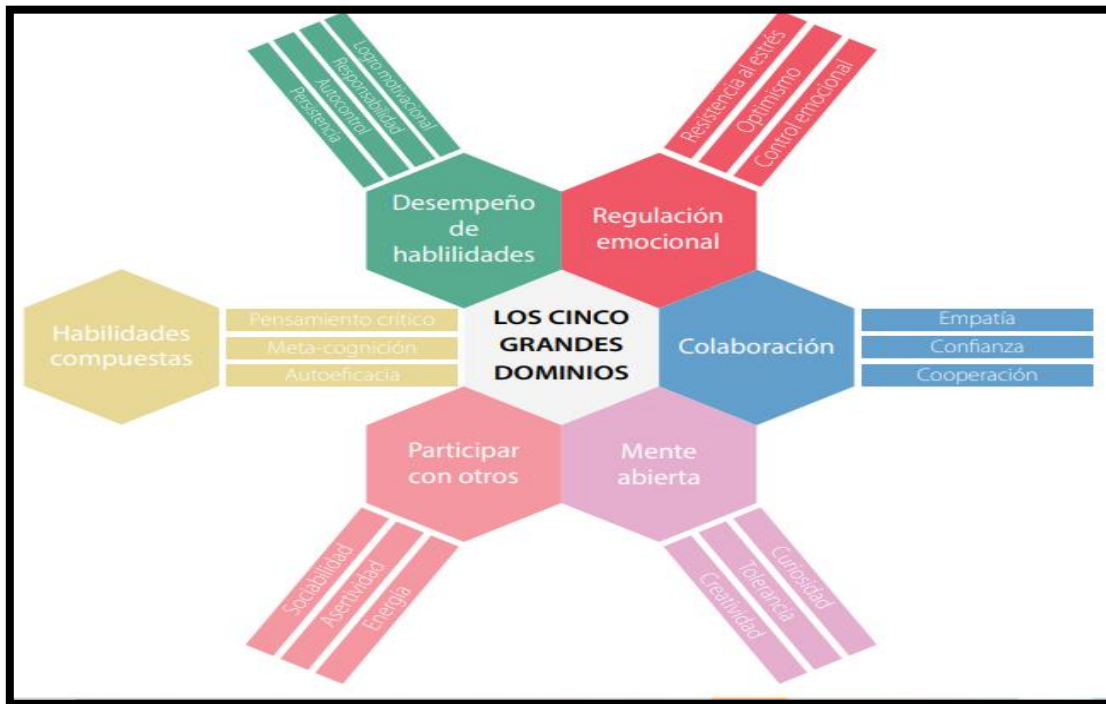
De acuerdo con este estudio, la estabilidad emocional parece ser la más relevante de las cinco grandes dimensiones para la satisfacción con la vida. También sugiere una fortaleza notablemente similar de las relaciones para dos resultados de calidad de vida: la vida y la satisfacción laboral. Establecer la causa exacta de estas relaciones es desafiante, sin embargo, también se ha encontrado que el bienestar promueve cambios positivos de personalidad (entre otros factores) que pueden mejorar simultáneamente las habilidades sociales y emocionales de las personas y su calidad de vida.

Por otra parte, Durlak et-al, (2011) defienden que los programas de aprendizaje socioemocional deberían fomentar cinco conjuntos amplios de competencias: autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones.

El modelo elaborado por Primi con otros autores presenta cinco amplios dominios de habilidades socioemocionales: Autogestión la cual se relaciona con el Conocimiento de la Literatura de Personalidad; las dimensiones interpersonales de Compromiso con los Demás conceptualmente relacionado con Extraversión; Amistad relacionada con Amabilidad; Regulación de Emociones Negativas asociada a Afectividad Negativa o Neuroticismo; y Mentalidad Abierta asociada a Apertura a la Experiencia. Estos dominios y facetas socioemocionales pueden servir como un marco integrador que se puede usar para construir evidencia, transversal y longitudinalmente, sobre los resultados consecuentes de las habilidades socioemocionales. Habilidades adquiridas a lo largo del desarrollo de los niños y jóvenes (Primi et al., 2017; Abrahams, et al., 2019).

Figura 3.- Estructura de las habilidades sociales y emocionales.

Traducido de OECD, (2018). *Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success*. Paris, France: OECD Publishing



Referencias bibliográficas:

Andrade, M. (2017). La inteligencia emocional, la resolución de conflictos en el aula y su relación con el desempeño del profesorado de la Universidad Central del Ecuador. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/77270/1/tesis_marco_xavier_andrade_torres.pdf

Bisquerra Alzina, R. (2013). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid: Editorial Síntesis.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 13(1), 41-49.

Cejudo, J. y López-Delgado, M. (2017) Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. Psicología Educativa, 23(1). Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X16300331>

Cifuentes, R. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Collell, J. y Escudé, C. (2003). La Educación Emocional. Revista Docente de la Garrotxa, 29 (37), 8-10.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1997). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación. Barcelona: Paidós, 203-47.

Extremera, N. y Fernández–Berrocal, P. (2004). “La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado”. Revista Iberoamericana de Educación, 33, 1–10.

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(1), 15-25.

Fernández, M., Palomero, J. y Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 33–50.

Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(16), 110-125.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. México: Vergara.

Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*. (37). 79-92.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, (15), 437–45.

Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, (341), 687-703.

Perandones, T., Lledó, A. y Herrera, L. (2013). ¡Sonría, Maestro! Aprendizaje sentido. Con humor la letra entra mejor. *Revista de Educación y humanidades*, (4), 175-186.

Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Revista interdisciplinar: Entelequia*, (16), 91-99.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (38), 141-152.

ANEXO 2: Comunicación asertiva.

Comunicación asertiva: la clave de las relaciones interpersonales satisfactorias

*Dra. Andrómeda Ivette Valencia Ortiz
Profesora Investigadora
Universidad Autónoma del Estado de
Hidalgo, UAEH @DraAndromedaV*

La forma en la que expresamos nuestras ideas a través del uso de las palabras es, sin duda, uno de los elementos más sobresalientes de la comunicación humana. Usamos el lenguaje para brindar información sobre la belleza o peligros del entorno, sobre nuestro presente, pasado y sobre lo que esperamos para el futuro. Sin embargo, la forma en la que compartimos la información no depende exclusivamente de las palabras que transmitimos, sino del tono de voz, postura corporal e incluso de nuestras emociones al momento de comunicarnos con otras personas.

Durante muchos años este tema resultó de gran interés para los estudiosos de la conducta, quienes identificaron patrones de comportamiento que pueden ayudarnos a establecer relaciones satisfactorias o alejarnos de las personas. Al estudiar nuestra manera de comunicarnos ante diferentes situaciones sociales se identificó un cambio en nuestra forma de pensar, sentir y por lo tanto en la conducta.

Hay personas que piensan pueden ser atacadas, que sólo su opinión es valiosa y necesitan defenderse constantemente, tienden a experimentar molestia y enojo, por lo cual su modo de comunicación es agresivo, mostrando tono de voz elevado, discurso rápido, mirada y postura corporal retadora, puños o uso excesivo del dedo índice. Quienes los escuchan tienden a sentirse invadidos, acosados o agredidos por lo que este estilo de comunicación puede favorecer la presencia de conflictos o dificultar la solución de problemas ya que imponen su punto de vista y no están abiertos a la negociación. En la escuela o el trabajo provoca dificultades entre los diferentes miembros de una organización y en las relaciones de pareja puede ser el primer paso para llegar a violencia en el noviazgo o maltrato familiar.

Existen, también, personas que se piensan juzgadas, criticadas o que con sus comentarios pueden generar un problema, presentan emociones como miedo o ansiedad. Por lo tanto, su tono de voz tiende a ser bajo, utilizan muletillas, mirada evasiva y postura corporal de inseguridad, no expresan sus opiniones y tienden a aceptar situaciones que no desean, esperando no ocasionar un conflicto. Hablar con personas que utilizan el estilo pasivo de comunicación puede generar relaciones superficiales o confusas, ya que no es posible conocer sus verdaderos gustos, intereses o necesidades.

Algunos especialistas mencionan que pueden combinarse los dos estilos anteriores, por lo que se observan individuos con un estilo pasivo-agresivo, apoyándose en el sarcasmo y en las quejas frecuentes sobre terceros, mostrando hostilidad en sus relaciones personales; sin embargo, no son directos al plantear sus necesidades, no logran resolver situaciones conflictivas y propician ambientes estresantes.

Sin embargo, es posible encontrar personas con claridad sobre sus necesidades y las de los demás, con pensamientos racionales y emociones acordes a la situación o el contexto, pueden expresar emociones positivas y negativas de forma clara y respetuosa, muestran equilibrio entre lo que piensan, sienten y hacen. Este tipo de personas ejercen un lenguaje asertivo. Con las personas que emplean la comunicación asertiva es más fácil comunicarse, resolver problemas y crear relaciones sociales legítimas y duraderas.

Al respecto, a finales de 1949 Salter definió el asertividad como un rasgo de personalidad. Mientras en 1958, Wolpe la describió como la expresión adecuada dirigida hacia otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad y en 1969 la complementó como la conducta que permite una adecuada defensa de nuestros derechos. En 1973, Lazarus mencionó que los componentes del asertividad pueden ser cuatro: 1) la habilidad para decir "No", 2) la habilidad para pedir favores y hacer peticiones, 3) para expresar sentimientos positivos y negativos y 4) para iniciar, mantener y terminar conversaciones.

Los motivos por los que una persona carece de asertividad son variados, pero en muchas ocasiones se debe a sentimientos de ansiedad, a la dificultad para controlar el enojo o porque se desconoce cómo comportarse. Hay que destacar que una persona puede ser asertiva en un contexto social (por ejemplo, con sus amigos) y no serlo en otro (con sus padres).

Actualmente, sabemos que la asertividad es un componente de las Habilidades Sociales y por ello existen programas para enseñar estrategias de comunicación asertiva. Las personas que utilizan otros estilos de comunicación (como el pasivo o agresivo) pueden encontrar esta forma de expresión diferente y en un inicio artificial, sin embargo, pronto reconocerán los beneficios a nivel emocional y social pues logran solucionar mejor los problemas, incrementar su autoconfianza, rechazar situaciones negativas, mejorar su manejo emocional y cuidar su salud a través de expresar sus necesidades y ser congruentes entre lo que piensan, sienten y hacen.

Cibergrafía:

https://www.aragon.unam.mx/fes-aragon/public_html/documents/vida_universitaria/compromisounam/comunicacion-asertiva-la-clase-de-las-relaciones-interpersonales-satisfactorias.pdf

ANEXO 3: El liderazgo

EL LIDERAZGO

Cuando escuchamos o leemos la palabra liderazgo, inmediatamente surgen en nuestra mente imágenes de poderosos y dinámicos individuos que encabezan una nación, crean religiones, luchan contra la opresión o dirigen imperios corporativos. ¿Cuál es su secreto? ¿Por qué los sigue la gente? Recordemos algunos nombres: Jesucristo, Mahatma Gandhi, Abraham Lincoln, Adolfo Hitler, Winston Churchill, Pancho Villa, Miguel Hidalgo, Morelos, entre otros.

En el lado empresarial también han surgido nombres que se relacionan con la revolución que ocasionaron en los mercados y en la vida de los consumidores como Steve Jobs y sus Ipod, Ipad, Itunes; Steve Jobs y Microsoft; en los ochenta; Lee Iacocca y la reestructuración de Chrysler; Jack Welch como director de General Electric; todos en algún momento se les ha catalogado como líderes.

TIPOS DE LIDERAZGO



En este caso nos situaremos principalmente en la teoría de los rasgos:

Los primeros estudios sobre liderazgo partieron del supuesto de que los líderes nacen, no se hacen. Los investigadores deseaban identificar el conjunto de

características o rasgos que distinguen a los líderes de los seguidores. En 1869, Sir Francis Galton fue uno de los primeros en señalar que las cualidades de un líder eran hereditarias. En otras palabras, las raíces del liderazgo se encuentran en el material genético.

¿Ayudan la habilidad atlética, la estatura, la personalidad, la inteligencia o la creatividad para desarrollar a un líder? Preguntas como éstas llevaron a lo que tal vez fue la primera teoría del liderazgo, la teoría del gran hombre de Stogdill (1974)

Las raíces de esta teoría (también se le conoce como teoría de las características) pueden ser rastreadas hasta la primera década del siglo XX cuando muchos investigadores y la prensa de los EU argumentaban que los líderes y seguidores eran distintos. Esto los llevó a examinar algunos rasgos de personalidad, entre ellos, atributos físicos, inteligencia, atributos sociales o valores personales. Entre 1904 y 1948 se obtienen 124 listas con características.

Ralph Stogdill fue el primer investigador en resumir los resultados de estos estudios y llegó a dos conclusiones importantes:

- Los líderes no eran cualitativamente diferentes de los seguidores.
- Algunas características como inteligencia, iniciativa, tolerancia al estrés, responsabilidad, amabilidad y dominio pragmático, estaban relacionadas con el éxito de liderazgo.

En mayor parte de las investigaciones que estudian los rasgos está implícita la creencia de que los elementos cualitativos que configuran el liderazgo eficaz son consistentes. Por ejemplo, el mismo Stogdill obtuvo tres rasgos: inteligencia, estatura física y personalidad.

En otras palabras, los investigadores buscaban identificar un conjunto de rasgos comunes a todos los líderes exitosos. La lista de rasgos debía emplearse como requisito para promover a candidatos a posiciones de liderazgo. Los innumerables estudios señalan que los líderes exitosos comparten cuatro rasgos: la inteligencia, la madurez y amplitud de criterio, la motivación interna y necesidad de

logro y el interés centrado en el empleado (Hellriegel, W. Slocum Jr, & W. Woodman, 1999) Igualmente, esta teoría parte del supuesto de que el líder podría haber nacido con estos rasgos o podría haberlos adquirido, pero –en cualquier caso- posee atributos identificables para ser catalogado como tal. Sin embargo, nadie logró encontrar un conjunto de características universales que podrían usarse para predecir el éxito de un líder. Es a partir de la década de los noventa del siglo pasado cuando, uno de los atributos más estudiados -la inteligencia- volvió a ganar popularidad entre los estudiosos del liderazgo. Con Daniel Goleman y la aptitud emocional basada en su tesis de inteligencia emocional ha revivido la teoría de los rasgos al relacionar las emociones de un líder y sus efectos en sus seguidores. Se afirma que las emociones pueden ser el combustible motivacional que ayudan a los individuos y grupos a alcanzar sus metas. Goleman parte del supuesto que las personas que alcanzan altas puntuaciones en coeficientes de inteligencia, no alcanzan éxito en términos de salarios, productividad y categoría profesional. La respuesta tentativa es que esta inteligencia está relacionada con lo racional. El éxito se alcanza cuando se aplica la inteligencia emocional a uno mismo y en sus relaciones con los demás.

La clave de la inteligencia emocional es conocer nuestras propias emociones; ser consciente de nuestro propio humor, porque ejerce un poderoso impacto en la forma que percibimos y reaccionamos. Si nos conocemos interiormente podemos controlar y soportar las tormentas emocionales con dominio y templanza. Al final, podremos reconocer las emociones de los demás y ser capaz de desarrollar un enorme repertorio de tácticas para manejar las emociones de otras personas.

Así, un rasgo personal –la inteligencia emocional- que parte del autoconocimiento y termina en el conocimiento de los demás, puede ser un elemento favorable para influir en los seguidores a través de sus emociones.

Otra corriente que revivió esta teoría fue el Modelo de las Cinco Grandes. Se denomina así al estudio de las cinco dimensiones de la personalidad. Lussier y Achua (2010) afirman que sirve para clasificar “los rasgos en las dimensiones de extroversión, afabilidad, ajuste, escrupulosidad y apertura a la experiencia.” Es un

instrumento confiable para describir a una persona. Robbins y Judge (2009) describen que la extroversión es un elemento clave para encontrar a un potencial líder. Esta dimensión se relaciona con el interés por sobresalir mediante la influencia y la competencia. También los rasgos de escrupulosidad y la apertura a la experiencia pertenecen a la personalidad de un líder. El primer rasgo se refiere a la responsabilidad, digno de confianza y organización. El segundo se relaciona con la disposición a cambiar y probar cosas nuevas. Las altas puntuaciones en estos tres rasgos nos permiten predecir, con cierta efectividad, el perfil de un líder. También se emplea para predecir el éxito en el trabajo o para hacer corresponder a una persona con el puesto.

El docente líder

Ideas para la automejora continua

Alfredo Gorrochotegui Martell

Liderazgo

«El liderazgo no es rango, privilegios, títulos o dinero: es responsabilidad».

Frances Hesselbein



Nunca antes se había hablado tanto de este rasgo en los seres humanos, en la historia de sus acciones y en la dirección y el gobierno de sus empresas y organizaciones como ahora. El término encierra cierto halo de misticismo, de misterio, de algo que tienen algunos en especial para movilizar a otros.

Comencemos por la procedencia del término. Por un lado, se dice que “la palabra lead viene de una palabra anglosajona, común en las lenguas europeas del norte que significa camino, vía, rumbo de un barco en el mar...”. Por otro lado, y acudiendo a los diccionarios, el término viene del inglés leader, cuyo sinónimo inmediato es guide (ser un guía) que a su vez significa **to show the way** (mostrar un camino). Luego, la palabra pasó al español como la vemos escrita hoy: líder, y su sinónimo más inmediato es también “guía”, que significa lo mismo: mostrar un camino a otros.

Ya en este primer esbozo se dice mucho del liderazgo, y es la idea sencilla de que si hay que mostrar un camino hay que conocerlo previamente mejor que los otros. Pero, además, el camino se “muestra”. El líder señala el camino, no coacciona, no presiona, no empuja, no manipula, simplemente “lo muestra”, lo

devela, lo indica, lo señala... La primera gran y sencilla conclusión que hay que sacar es ésta: que lo propio del liderazgo auténtico es saber algo, y por tanto saberlo bien, y mostrar el modo en el que eso que se sabe lo puedan transitar o entender los otros. Saber y enseñar, podemos decir, es el binomio que articula el liderazgo verdadero.

En el anterior análisis está inserto que el líder es un ser humano que tiene un modo de vivir que es claro para los otros, y que por lo tanto es modelo de ese modo de vivir, lo cual incluye, a su vez, un modo de ser, de estar, de convivir, de hacer. Aquí es donde podemos hacer el punto de unión con el liderazgo de un docente. Será un docente líder quien tenga un modo de vivir, de ser, de relacionarse con sus estudiantes y colegas, de saber a fondo la ciencia que enseña, y de saber enseñarla convenientemente, eficazmente, con claridad y buen aprovechamiento. Pero alguien me dirá que un líder también puede ser un personaje que sabe mucho de algo, y que lo muestra, pero hay en él o en ella unas segundas intenciones tal vez no muy rectas. Cierto. Hablamos aquí de un liderazgo deshumanizador o negativo. En la moderna forma de entender, por ejemplo, el encauzamiento de las emociones —o como ahora se le llama la “inteligencia emocional” (siguiendo a Goleman y sus colegas) —, se sabe de la posibilidad de un “líder resonante” y de un “líder disonante”. El resonante expande de modo adecuado sus propias emociones, y encauza de manera positiva las emociones de sus seguidores. Jamás los invitaría a odiar, a violentarse, a ir en contra de otros. El disonante se aprovecha de los estados de ánimo negativos o disminuidos para exaltarlos en una dirección negativa. Podemos hablar así de líderes negativos y líderes positivos. Por supuesto que nosotros nos referimos al docente como un líder positivo, es decir, aquel que suma, que construye, que hace equipos, que ve algo positivo siempre en el otro, que aprovecha las ocasiones tal vez un poco tristes y limitadas encontrando allí algo de bueno, invitando a aprender, a ver lo positivo que hay incluso en aquello que parece que está mal. Es el líder que hace, con los limones de la vida, una buena limonada... Un docente, por tanto, ha de ser siempre un líder positivo. Un líder que “da a conocer a sus seguidores sus propios valores —no tanto los que prefiere en el plano teórico como los que está viviendo—. Les transmite su compromiso para

actuar con referencia a esos valores. Es un referente moral por medio del ejemplo personal”.

¿Y qué características personales o competencias debe tener ese docente líder positivo? En realidad, muchas. Una importante es que debe estar muy convencido de que el liderazgo es un verdadero servicio para convertir a los demás en servidores, es decir, en líderes. Por tanto, el docente es el primero que debe hacer que los demás, sus alumnos, o quienes se relacionan con él o con ella, crezcan como seres humanos, como líderes, como personas que sirvan a otros. Decía Greenleaf (2011): “la mejor prueba del liderazgo servidor consiste en preguntarse: ¿crecen como personas aquellos a quienes sirvo?; mientras les sirvo, ¿se hacen más sanos, más sabios, más libres, más autónomos, más aptos para convertirse ellos mismos en servidores?”. Otro rasgo innegable del docente como líder es saber y asumir que tiene que desarrollar su carácter, su personalidad, sus virtudes y talentos. Es esto lo que le hace verdaderamente atractivo para los demás. Veamos este diálogo que se da en el libro *La paradoja*. Un relato sobre la verdadera esencia del Liderazgo:

“El liderazgo no es una cuestión de personalidad, posesiones o carisma, sino de lo que tú eres como persona. Durante una época pensé que el liderazgo es cuestión de estilo, pero ahora sé que es cuestión de sustancia, es decir, de carácter. —Sí, si te paras a pensarlo... entre los grandes líderes se han dado personalidades y estilos muy diferentes. Pensad en los diferentes que eran el General Patton y el General Eisenhower..., Franklin Roosevelt y Ronald Reagan, o Billy Graham y Martin Luther King. Sin duda tienen estilos muy distintos, pero todos son verdaderos líderes...”

Se trata de sustancia, no de estilo, aunque los estilos son importantes, pero detrás del uso de un estilo hay un fundamento. Ese fundamento son nuestras virtudes y competencias, nuestros rasgos y hábitos, nuestras cualidades, nuestros modos de hacer las cosas uno y otro día.

Por tanto, algo que hace del liderazgo una realidad genuina, humanizadora, es nuestra propia capacidad para conocernos a nosotros mismos, y en consecuencia, aceptarnos y debilitar nuestros defectos y potenciar nuestras virtudes. De lo que se trata, en el fondo, es del “autoliderazgo”, de la capacidad de guiarnos a nosotros mismos. Allí comienza el verdadero liderazgo: ¿en qué pienso?, ¿quién soy?, ¿quién es el ser humano?, ¿a dónde voy?, ¿cómo puedo influir en la humanización y felicidad de los demás?, ¿cómo puedo alcanzar verdadera felicidad? De ahí que el liderazgo sea algo eminentemente “personal”. Estamos hablando, por tanto, de “liderazgo personal”. Y se entiende por tal “la capacidad de guiar la propia vida según unos principios coherentes con una recta comprensión del mundo y de uno mismo, de modo que se consiga finalmente una vida lograda, es decir, una felicidad interior estable y profunda”.

Si no me guío a mí mismo, si no hago liderazgo conmigo mismo, no puedo ni siquiera ser líder de los otros, o al menos, intentarlo. Y hay aquí algo valiosísimo: no importa que tengamos defectos, nuestros alumnos serán de verdad edificados, enseñados, influenciados, cuando vean que también luchamos contra nuestros propios defectos. Nada edifica más que ver a nuestros propios guías pidiendo humildes disculpas: “Es cierto, me he equivocado, perdón”. Aquí se unen el liderazgo y la humildad, el liderazgo y la lucha personal por ser mejores personas, y en consecuencia, mejores docentes.

En conclusión, es connatural a la docencia genuina el liderazgo positivo, servidor, promotor, desarrollador de los demás, pero partiendo del propio liderazgo, de esa capacidad de vernos a nosotros mismos, de mejorarnos a nosotros mismos, y, en consecuencia, de querer el bien de los demás.

Referencias consultadas:

http://fcasua.contad.unam.mx/apuntes/interiores/docs/20172/administracion/3/apunte/LA_1533_07116_A_Direccion.pdf

Greenleaf, R. J. (1991) *Servant leadership*. New York: Paulist Press. Págs. 13-14.

Hunter, J. C. (2012) *La paradoja. Un relato sobre la verdadera esencia del Liderazgo*. Barcelona: Empresa Activa. Pág. 158.

ANEXO 4:

La motivación

LA MOTIVACIÓN, MOTOR DEL APRENDIZAJE

Motivation, the Engine of Learning

Jackeline Ospina Rodríguez*

Resumen

Este ensayo se centra en la motivación como aspecto fundamental del aprendizaje y en el sentido de doble vía que esta relación debe tener. Define el término “motivación”, la manera como las relaciones entre el alumnado y sus profesores entran en juego para facilitarla o limitarla y, por ende, el aprendizaje. También, presenta la razón por la cual el profesor debe favorecer la denominada “motivación intrínseca” y concluye con la importancia que esta tiene y la forma como puede ser lograda.

Uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna acerca de que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden. No siempre hay ausencia de motivación; a veces, lo que se presenta es una inconsistencia entre los motivos del profesor y los del estudiante, o se convierte en un círculo vicioso el hecho de que éstos no estén motivados porque no aprenden.

Al abordar la motivación y su afinidad con el aprendizaje, específicamente lo relacionado con darle a ésta una representación de doble vía, es necesario analizar los aspectos que inciden directamente en dicha relación.

La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. Según Woolfolk “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta”. De esta manera, entra a formar parte activa del accionar del estudiante.

Pero, su presencia o no, no puede atribuirse únicamente a las características personales del sujeto. Y es así como entran en juego las relaciones entre el

alumnado y sus profesores, uno de los aspectos fundamentales que incide directamente sobre la motivación.

Estas relaciones deben enmarcarse en el sentido que se le da al aprendizaje. Para ayudar a encontrar ese sentido se debe guiar al alumno respecto “a representarse los objetivos de lo que se propone y los motivos por los cuales debe realizarlo”, según lo plantea Isabel Sole (2001). Pero se puede ir más allá, si además en ese guiar del maestro se establece una clara coherencia entre sus objetivos y motivos, y los del proceso pedagógico en que se está inmerso. La clave se sitúa, entonces, de acuerdo con Ausubel, en el interés que se cree por dedicarse a un aprendizaje, donde se intenta dar un sentido a lo que se aprende.

En la creación de este interés, analizar los tipos de motivación y los estilos motivacionales se constituye como un aporte importante. Según Carretero (2012) existen motivaciones altas y bajas en los estudiantes y diferentes estilos que implican diferentes expectativas y recompensas externas. En concordancia con esto, han sido definidas motivaciones intrínsecas y extrínsecas, que hacen parte de los enfoques cognitivos de la motivación del ser hacia la comprensión de la realidad que lo rodea y que, a su vez, se relacionan con criterios externos e internos.

En este sentido, la motivación intrínseca tiene su procedencia a partir del propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. Los alumnos intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, por lo cual persiguen la resolución de ella y “tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo”.

De manera opuesta, la motivación extrínseca “es el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades”, pero que proceden de fuera. De esta manera, el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio

para lograr beneficios o evitar incomodidades. Por ello, centra la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias.

Se hace evidente que la motivación influye sobre el pensamiento del estudiante y, por ende, en el resultado del aprendizaje. En este sentido, y para ampliar lo anterior, es pertinente referirse a las condiciones motivacionales que identifican Díaz y Hernández, relacionadas con la posibilidad real de que el alumno consiga las metas, sepa cómo actuar para afrontar con éxito las tareas y problemas y maneje los conocimientos e ideas previas sobre los contenidos por aprender, su significado y utilidad. Así mismo, mencionan los mensajes que recibe el alumno por parte del profesor y sus compañeros, la organización de la actividad escolar, las formas de evaluación, los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos y el empleo de principios motivacionales que éste utilice.

Entonces, cobra importancia también el papel del profesor, para establecer la relación adecuada entre la motivación y el aprendizaje en la construcción del conocimiento, dada su influencia decisiva en el desarrollo curricular; por ejemplo, cuando introduce en éste las acciones pertinentes desde lo metodológico y lo didáctico, en relación con el enfoque de currículo y el modelo pedagógico seleccionados para el programa, de tal forma que favorezcan principalmente la motivación intrínseca en el estudiante.

Cuando la relación está mediada por la no coincidencia entre la motivación del profesor y la del estudiante, éste último se sitúa erróneamente en el grupo de motivación extrínseca, cuyos resultados de aprendizaje son superficiales por cuanto se maneja en la indiferencia y la poca apropiación respecto a lo que va a aprender. Dicha situación se produce cuando el interés se centra únicamente en la recompensa o el incentivo y se desconoce el valor del reconocimiento social, lo que también corresponde a la motivación extrínseca.

Contribuir a que los alumnos se sientan motivados para aprender implica la existencia en ellos de total claridad y coherencia en cuanto al objetivo del proceso de aprendizaje, que lo encuentren interesante y que se sientan competentes para

resolver el reto. Esta es una forma de romper el círculo vicioso mencionado anteriormente.

En este sentido, favorecer la motivación requiere que el profesor destaque el posible interés de un aprendizaje, establezca razonables expectativas de éxito y desarrolle una ayuda adicional, como lo plantea Sole: creando “un ambiente de aprendizaje en que prime la cooperación por encima de la competición, en el que sea normal pedir y ofrecer ayuda y en el que quepa la posibilidad de equivocarse y aprender de los propios errores. La comunicación fluida y respetuosa, el trato justo y personalizado son perfectamente compatibles con una moderada exigencia que traduzca confianza del profesor en las posibilidades de sus alumnos”.

Estudiar y profundizar sobre cómo desarrollar el interés, una relación alumno-profesor productiva y una motivación intrínseca es responsabilidad de la educación y sus actores para lograr construir una relación de interacción, que los constituya como un solo equipo, donde cada uno asuma su responsabilidad y se potencialice el proceso de aprendizaje.

Bibliografía

1. Sole I. El apoyo del profesor. En: Revista aula de innovación educativa; 2001 mayo III (12): 32-43.
2. Díaz F, Hernández G. La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill;1999: 35-49.
3. Ausubel 1978, Citado por Ontoria y cols. En: Mapas conceptuales. Séptima edición. Madrid: Editorial Narcea;1997: 18.
4. Carretero M. Constructivismo y Educación. Capítulo 3; 2004. http://galeon.hispavista.com/pcazau/resdid_carr.htm. Consultada el 4 de mayo de 2004.

5. Efectos motivacionales de las emociones. En: www.inteligencia-emocional.org/ie_en_la_educacion/efectosmotivacionalesdelasemociones.htm. Consultada el 5 de junio de 2006.

6. Motivación. En: http://www.cnice.mec.es/recursos2/e_padres/html/motivacion.htm. Consultada el 23 de mayo de 2006.

7. García F. Factores que influyen en el aprendizaje. En: Taller de estrategias didácticas para la enseñanza de la biología. <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf>. Consultada el 23 de mayo de 2006.

UNA MIRADA A LOS ESTUDIOS DE AUTOESTIMA EN EL AULA

A continuación, se relacionan en el presente artículo, diferentes estudios de carácter científico que sobre la autoestima se han realizado, teniendo en cuenta las bases de datos como Scielo, Intelligo y Redalyc, los cuales aportan experiencias significativas, en el contexto educativo. El objetivo es dar cuenta respecto a la importancia que tiene el desarrollo de la autoestima en los niños y jóvenes estudiantes. Para ello, se apela a los antecedentes que sirven de apoyo; reflexionando sobre el papel que cumple el docente en la formación integral de sus educandos.

Barreda (2012) realizó un estudio sobre los diferentes elementos que influyen en el clima de aula, encontrando que existen diversos componentes que intervienen en ese proceso, entre ellos, la incidencia del espacio físico, la disposición de los estudiantes en el salón de clase, las condiciones ambientales del aula, la familia, la diversidad, la procedencia social y la influencia de las nuevas tecnologías. Del mismo modo, relaciona cómo la metodología utilizada en el desarrollo de la clase, desempeña un papel fundamental para motivar y promover prácticas que conllevan al estudiante a descubrir el sentido del aprendizaje y la importancia del control de

sus emociones, de modo que pueda interrelacionarse con todas las personas que están a su alrededor.

En cada uno de los momentos que el estudiante se desenvuelve en el aula, va estableciendo contrastes valorativos y estos, a su vez, están influenciados por factores internos adquiridos o creados por el sujeto desde su infancia, tales como las ideas, creencias, prácticas o conductas y, los factores externos como los mensajes transmitidos verbal o no verbalmente, o las experiencias suscitadas por los padres, los educadores, los amigos y compañeros de colegio; como también por las personas que les son significativas. Esta configuración de la autoestima permite a los estudiantes construir conceptos de sí mismos y actuar de acuerdo con ello.

Así mismo, manifiesta que el rol del docente es vital en la construcción de un clima de aula propicio para el aprendizaje de los educandos. Esto incluye una adecuada preparación de clases, con temas, actividades y material, de modo que logren captar su interés, relacionándolo con el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, requiriendo conocer las realidades de cada uno de los estudiantes y sus necesidades.

Respecto del espacio en el aula, dice que este debe ser un lugar donde el estudiante se sienta atraído y motivado, un espacio con el cual se pueda identificar. Por lo que se refiere a los ambientes de enseñanza, el docente, como generador de momentos de verdadera interacción, debe facilitar una comunicación frecuente, en donde se aprende a desarrollar una escucha activa, permitiendo un clima escolar propicio para la enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, continúa diciendo que es fundamental el papel que desempeña la familia, porque de ella dependen las experiencias emocionales y sociales que son reflejadas en el aula y estas inciden en el clima escolar, de modo que la detección de actitudes negativas, desde los primeros periodos escolares, permitirá realizar – en forma oportuna– las intervenciones necesarias con las familias y la institución.

El estudio concluyó que la disposición de los estudiantes para las clases, está determinada por la organización del salón, la empatía con el docente, el interés que

despierte por las temáticas abordadas y las buenas relaciones con sus compañeros. De este modo, la autoestima ocupa un papel relevante en el proceso de formación. Además, sugiere que los padres, docentes e Institución deben aunar esfuerzos, para la creación de un buen clima de aula, proporcionando las herramientas necesarias, con el fin de superar las limitaciones de los estudiantes en este aspecto.

En segunda instancia, se observó el resultado del trabajo de investigación realizado por Muñoz (2011), mediante su tesis Autoestima, Factor clave en el éxito escolar: Relación entre autoestima y variables personales vinculadas a la escuela en estudiantes de nivel Socioeconómico bajo. Él indagó sobre el rol que cumple la autoestima en el ámbito escolar, particularmente en niños de segundo grado de básica, procedentes de un nivel socio-económico bajo.

Se encontró que hay una relación entre la autoestima con las áreas del conocimiento y desempeños académicos, dentro de ellas están: la habilidad aritmética, el nivel de vocabulario, el interés por el trabajo escolar, las relaciones con otros, la autorregulación, la creatividad y la autonomía. Según los resultados, un 44 % de niños presenta autoestima baja, un 36 % autoestima baja-sobre compensada, un 5 % autoestima sobrevalorada y solo un 15 % autoestima adecuada.

Los estudiantes que presentaron autoestima adecuada, también obtuvieron altos niveles en creatividad, mayor autonomía, menor impulsividad y mejor rendimiento académico. En niños con autoestima adecuada, no se observó correlación entre habilidad cognitiva y rendimiento académico, invitando a repensar la interconexión entre aspectos cognitivos y afectivos.

Los hallazgos de la investigación evidenciaron la relevancia de la autoestima para la experiencia escolar, al vincular el rendimiento académico con el desenvolvimiento conductual de los niños; en el desarrollo infantil, la autoestima permite desarrollar la autonomía, la autorregulación y la creatividad.

En tercera instancia, la investigación realizada por Cava (1998), titulada La Potenciación de la Autoestima, consiste en la elaboración y evaluación de un

programa de intervención denominado “Galatea” cuya finalidad fue la potenciación de la autoestima y la integración social de niños con dificultades socio afectivas.

Después de la implementación del programa, con base en el aprendizaje cooperativo, se constató una potenciación de la autoestima y la integración social en el aula, lo cual resultó en la disminución de aspectos negativos, como el rechazo, la discriminación, el individualismo. Añade que el clima en el aula, también, es un factor clave en la autoestima del niño; por cuanto, la atmósfera que experimenta es una referencia a la percepción compartida de los sujetos, con respecto al contexto, incorporando significados en situaciones cotidianas concretas.

Se concluyó que el programa de intervención propuesto por Cava, demostró que el docente es el eje central en el aula, a partir de la detección de problemas socio afectivos; su oportuna intervención favorece la integración social de los niños y, a la vez, es facilitador de alternativas de reforzamiento conductual, para prevenir situaciones negativas. Mediante el aprendizaje cooperativo, se posibilitó el desarrollo de habilidades sociales comunicativas: ayuda, colaboración y control de emociones.

Una cuarta instancia es Carrillo (2009), quien, a través de la investigación minuciosa realizada sobre La familia, la autoestima y el fracaso escolar en adolescentes, demostró que, mediante su intervención, a partir de talleres en los que se involucraron padres de familia y maestros, los estudiantes de 14 a 20 años de un Centro Educativo Español, redescubrieron su autoestima. Los talleres se desarrollaron en tres etapas: en la primera se realizó la recolección de información a partir de un anecdotario, unido a la observación y un cuestionario inicial; luego, se llevó a cabo el desarrollo del curso-taller; y, por último, la evaluación del mismo. Al iniciar el estudio, se halló que el 27,65 % de los estudiantes tiene autoestima baja, existe poca comunicación con sus padres, porque no tienen el tiempo necesario para dedicarles a sus hijos y, por lo tanto, no ofrecen seguridad y confianza.

Después del curso-taller, se observó el cambio, solo el 6,8 % de los estudiantes presentaban una autoestima baja y los demás se mostraron positivos;

se aceptaron; se notó el apoyo y comunicación con los padres, maestros y compañeros. Así mismo, en las conclusiones del curso-taller, se demostró la importancia de la atención que a los niños y jóvenes se les debe proponer desde los hogares y la Institución Educativa. De igual manera, afirma que se deben ofrecer espacios y herramientas que les permita reconocer sus cualidades, aceptar sus debilidades y facilitar los escenarios propicios para la interacción, con el ánimo de elevar la autoestima. La investigación Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años, realizada por Moreno, Ángel, Castañeda, Castelblanco, López y Medina (2011), tuvo como objetivo identificar el nivel de autoestima y los aspectos que intervenían en la atención de esta. Se desarrolló con base en un diseño descriptivo simple de corte transversal y se aplicó el cuestionario de autoconcepto de Piers-Harris para niños. Se evidenció que los grupos mantienen un nivel moderado, lo cual indicó que los estudiantes se están formando en valores y otros componentes en relación con la autoestima, de una manera adecuada; sin embargo, es de resaltar que, para lograr que este desarrollo fuera progresivo y permanente, era de vital importancia realizar una atención oportuna, en forma propicia y constante.

ANEXO 5:

La empatía

LA EMPATÍA EN LA DOCENCIA COMUNICACIÓN CONJUNTA:

Josefa Sánchez Doreste

I.E.S. Cruz de Piedra

Las Palmas de Gran Canaria

Jaume Gaya Catasús

I.E.S. Joan Ramon Benaprès

Sitges.

RESUMEN.

La empatía en la docencia hace referencia a la empatía del profesor y a la empatía de los alumnos. Una de las formas del desarrollo de la empatía es la mimesis. El alumno aprende por imitación, siendo su profesor un modelo de comportamiento a seguir. Esta es la justificación de que centremos nuestra atención en la persona del docente. Un profesor empático generará empatía en sus alumnos y tendrá los recursos necesarios para desarrollar esta capacidad en cada uno de sus alumnos.

Al hablar de la empatía en la docencia hemos de hacer referencia a la empatía del docente y a la empatía de los alumnos. Dado que, de la personalidad del profesor, y de su nivel de relación con los alumnos, depende en gran medida el éxito o fracaso de éstos en los estudios, debemos dedicar parte de nuestra atención a las capacidades emocionales de los docentes.

Queremos aclarar que este ensayo que presentamos es sólo un apartado de un trabajo de investigación más amplio (en prensa) en el que unimos la teoría a la práctica en el desarrollo de las capacidades propias de la inteligencia interpersonal. Capacidades que debe desarrollar en sí mismo el docente para poder ayudar al alumno, a su vez, a desarrollar las propias.

De entre las capacidades propias de la inteligencia emocional hemos elegido para esta exposición el desarrollo de la empatía en el docente, por entender que es la base sobre la que se sustenta todo el proceso educativo. Los alumnos tienden a

estudiar más aquella materia que le transmite un docente con el que empatizan y menos aquellas que son la materia de enseñanza de un profesor por el que no sienten nada, en el mejor de los casos, o por el que sienten una cierta aversión. De ahí que prestemos especial atención al desarrollo de la capacidad empática en la persona del docente. Por una simple razón: porque nadie puede dar lo que no tiene.

Cuando una persona adquiere el título universitario que le acredita para ejercer la docencia, no existe ninguna garantía de que esa persona sea apta para desarrollar el trabajo que pretende realizar. Podemos afirmar que su capacidad intelectual está plenamente probada, que está capacitada para transmitir los contenidos propios de la materia en la que ha obtenido su especialización, pero nadie puede asegurar que esa persona posee las capacidades necesarias que le permitan asumir la tarea de educar, de hacer de sus alumnos seres autorrealizados. La capacidad empática no tiene nada que ver con la brillantez académica, ni con la capacidad intelectual. Las características de un docente empático no están consignadas en su expediente académico.

La docencia es una de las actividades, al menos en el sector público, que no precisa de una entrevista personal, regulada por una empresa y a cargo de un psicólogo que dé fe de que la persona encuestada reúne los requisitos que se precisan para el trabajo que pretender desempeñar. La docencia es un trabajo cuya materia prima son seres humanos en edades muy tempranas; su finalidad es formar a los hombres del mañana; hacer de ellos personas autorrealizadas, creativas y entusiastas, capaces de ganarse la vida en el futuro, de insertarse en la sociedad de forma efectiva y de contribuir a su evolución en busca de mejoras (Sánchez, 2002). Y, sin embargo, nada de esto parece preocupar a los principales responsables de la educación.

Es preocupante ver cómo se pone la formación de los niños y jóvenes en manos de personas que sólo garantizan su formación intelectual, sin tener en cuenta su formación humanística. Parece ser que a nuestra sociedad sólo le preocupa la proyección del niño de cara a la vida adulta, hacer de él una persona preparada para trabajar. Parece ser que no es importante la vida presente de estos niños,

enseñarles a vivir su niñez y juventud, para que, a partir de este modelo, puedan dirigir por sí mismos su futuro.

Delors (1996) señala cuatro principios que deberán regir la educación en el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. De ello se desprende que no sólo es función del docente poseer competencias pedagógicas suficientes que le faciliten el poder contribuir con éxito al desarrollo intelectual de sus alumnos, sino que deberá poseer, además, una serie de capacidades humanas que le posibiliten contribuir al desarrollo completo de la personalidad de estos.

Aprender a ser supone desarrollar una serie de capacidades propias de la inteligencia intrapersonal. Aprender a vivir juntos significa, desarrollar las capacidades propias de la inteligencia interpersonal, y de formas muy concreta la empatía. Luego el desarrollo de la inteligencia emocional está presente en los programas educativos y es función del docente el contribuir a su desarrollo, utilizando como herramienta para ello los contenidos de su materia de enseñanza.

La realidad es que el docente no ha recibido una formación específica que le permita ser efectivo en su puesto de trabajo. Y, además, vivir bien las situaciones – muchas de ellas difíciles- del día a día en el aula. Nadie le ha dicho que se espera de él, tampoco nadie le ha dicho que debe utilizar su materia de enseñanza para la tarea de educar. Nadie le ha dicho que su importancia reside en ser profesor de tal o cual materia. Nadie le ha dicho que su valor está en ser educador. Y posiblemente caer en la cuenta de ello le llevará un puñado de años, con el soporte acumulado de horas robadas al sueño, estados emocionales bajos, reducción de la autoestima, etc.

Si observamos el entorno de los centros educativos, existe una gran preocupación por dar el programa. Los profesores viven agobiados por la burocracia, importa la disciplina, la asistencia diaria, las estadísticas de aprobados, que no exista el fracaso escolar, etc. Pero que el alumno se sienta integrado, desarrolle su creatividad y que, en definitiva, sea feliz no parecer ser el fin último de

la educación. No queremos dar la impresión de que desatendemos la educación intelectual, porque no es así. Lo que queremos destacar es que es tan importante la educación intelectual como la educación emocional, que no se entiende la una sin la otra, son dos caras de una misma moneda y, consecuentemente, inseparables.

Hoy en los centros educativos conviven alumnos con diferentes intereses. Encontramos un grupo, no tan nutrido como quisiéramos, que desea estudiar y con esa intención acuden al centro educativo cada día; un segundo grupo no presenta ningún interés por los estudios y acude al centro a relacionarse, a hacer amigos, cosa también loable; y un tercer grupo, más numeroso de lo que quisiéramos, acude al centro sin ningún fin preconcebido, sin ningún interés especial. Pero la jornada escolar es larga, y este último grupo de alumnos, sin ningún fin preconcebido, acaba molestando y entorpeciendo el normal desarrollo de las clases. Suponemos que el docente empático debe empatizar con todos y cada uno de los alumnos de los tres grupos señalados. ¿Es esto posible? ¿Cómo conocer, comprender y compartir las vivencias de los alumnos boicoteadores?

Realmente, no es fácil ser docente. Si serlo supone poseer un equilibrio emocional que le permita vivir todas las situaciones de su clase con normalidad, interés y entusiasmo, poseer una autoestima a prueba de bomba y un alto nivel de empatía general.

Delors (1996) dedica un extenso apartado a la figura del docente. A la necesidad de formarle a nivel emocional, así como en materias tales como la pedagogía y la psicología, con el fin de que pueda cumplir con eficacia todos los objetivos de la educación para el siglo XXI.

En un acto de comunicación que es el desarrollo de una actividad de clase, el profesor no es un mero emisor de contenidos, no tiene solo un mensaje intelectual que dar a los alumnos. Estos tampoco son un grupo homogéneo de receptores, deseosos de decodificar el mensaje que les llega. Debemos recordar que un profesor es también un receptor. Un receptor no sólo de los mensajes orales sino

también de los estados emocionales que de forma constante le transmiten sus alumnos. Un profesor debe saber interpretar el código no verbal (Gaya, 2002) que le transmiten sus alumnos, incluso cuando alborotan en sus clases los alumnos se comunican, expresan que no les interesa el contenido de la clase. Porque se aburren, porque la información no responde al aprendizaje significativo.

Un docente que no posea un alto grado de empatía, que haya olvidado por completo su niñez, difícilmente será capaz de ponerse en el lugar de sus alumnos, difícilmente podrá establecer una relación de equilibrio y armonía en el entorno de su aula. Un docente que no sea empático no podrá solucionar de forma eficaz los conflictos de su clase; a menudo no entenderá el comportamiento de sus alumnos, se sentirá agredido a nivel personal por las actitudes de éstos, adoptará medidas correctivas que, lejos de ser educativas, conducirán a todo lo contrario y, finalmente, se convertirá en un profesor “quemado”.

Para poder llevar a cabo su trabajo con ilusión y eficacia, el docente deberá desarrollar en sí mismo las capacidades propias de la inteligencia emocional – inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal- que le facilitarán el saber vivir el día a día con ilusión, el poder ayudar a sus alumnos a aprender a ser y aprender a vivir juntos, objetivos que figuran en el currículo bajo la nomenclatura de “actitudes”.

Nos preguntamos a menudo: El docente, ¿es empático? ¿Es empático sólo con aquellos alumnos buenos estudiantes y disciplinados, o lo es con todo el grupo? ¿Es capaz de comprender a todos los alumnos por igual? Su empatía ¿es más afectiva que cognitiva, o viceversa? Es fácil conectar con aquellas personas afines, con aquellos alumnos deseosos de aprender, que acogen con entusiasmo todo lo que queremos transmitirle. El docente debe conocer también los sentimientos de aquellos alumnos que no tienen ningún interés por aprender, porque tienen otras necesidades más apremiantes que cubrir, porque les falta lo más imprescindible (alimentos, afecto, seguridad familiar, etc.). Y frente a esta realidad poco le preocupan los conocimientos que nos empeñamos en transmitirles. El docente no tiene por qué estar de acuerdo con el comportamiento de esos alumnos insumisos,

pero puede comprender que es muy difícil para ellos tener un comportamiento diferente al que adoptan. El docente debe tener una paciencia de santo y una capacidad sin límites para amar y comprender a todos sus alumnos por igual. El docente es un modelo para sus alumnos, de él aprende lo más importante, las reglas para encauzar su vida. Por eso un docente que ame la vida y su trabajo, que tenga una actitud positiva y que tenga un control de sus emociones, estará enseñando al alumno a adquirir estos mismos comportamientos. Porque sólo con su presencia ya educa. Independientemente de que, además, incluya de forma reglada en la enseñanza de su materia el desarrollo de las actitudes que figuran en el currículo y que son el desarrollo de sus capacidades emocionales.

Un docente empático generará empatía en sus alumnos. No debemos olvidar que el primer estadio de la empatía es el mimetismo. Los alumnos aprenden a ser empáticos imitando a sus profesores. Pero si el profesor no lo es, ¿cómo podrán aprender a serlo ellos? Los padres no siempre son un ejemplo a seguir para los hijos. Si los comportamientos del profesor son más fuertes y decididos, el alumno aprenderá de éste y lo imitará.

Debemos aceptar al alumno tal cual es y ayudarlo a progresar. Eso no quiere decir que seamos permisivos, sino que sepamos guiarles con mano firme, segura y amorosa. Los niños que empatizan con sus profesores son más dúctiles y propicios al cambio.

El ser humano en general tiene, genéticamente, una predisposición especial para experimentar la empatía. Casi podríamos aventurarnos a decir que posee un gen de empatía. Si bien esa tendencia a reaccionar ante las manifestaciones emocionales de otra persona es innata, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que esta capacidad va desarrollándose de forma gradual y paulatinamente en cada individuo desde su nacimiento hasta alcanzar la edad adulta. Pero no basta con sentir los mismos sentimientos que el otro, es decir, ser empático a nivel afectivo. La empatía es una capacidad que se adquiere, en mayor o menor medida, a lo largo de toda la vida, a través de la relación con las demás personas (por imitación) y través de la educación (cognición).

Existe una predisposición especial a empatizar con las personas afines. Pensemos en los profesores componentes de un claustro. Por regla general, los profesores de la misma materia, los pertenecientes a un mismo departamento didáctico, se relacionan más estrechamente entre ellos que con los profesores de otros departamentos. Luego, los estudios realizados, el compartir los mismos intereses y problemas unen. Del mismo modo, los alumnos estudiosos tienden a agruparse; los indisciplinados forman también un bloque común. Los alumnos de una misma clase pueden no estar demasiado unidos, puede haber entre ellos diferencias abismales. Sin embargo, en presencia de un grupo externo, tienden a agruparse y a tomar una línea de comportamiento común.

El docente debe conocer los mecanismos que rigen el desarrollo de la capacidad empática e incluir el desarrollo de esta capacidad en su programa de clase. El realizar trabajos en grupo es pura forma de estrechar lazos, de enseñar a los alumnos a compartir experiencias, a ayudarse, a conocerse, y a aceptarse los unos a los otros.

La empatía es una respuesta afectiva-cognitiva (Hoffamn, 1980), por parte del individuo que observa las vivencias de otra persona, activada por el estado de necesidad de esa otra persona, influyendo en la manifestación de la percepción y valoración que tenga el individuo observador del bienestar de la otra persona. En este sentido, hemos de tener en cuenta que la educación puede ayudar a aprender a “observar y percibir” el mensaje que en toda interacción humana transmite un ser humano a otro. Hoffman (1980) señala cinco formas de suscitación empática. Tres de ellas son instintivas, automáticas e involuntarias, son las denominadas afectivas o emocionales. Las otras dos pertenecen al ámbito de la empatía cognitiva y consecuentemente, son conscientes, aprendidas y voluntarias y, por tanto, educables.

Un trabajo interesante sería el seguir la evolución de un niño desde su nacimiento hasta la pubertad. Conociendo las reglas que regulan su proceso de maduración psicológica podremos ayudarle en su evolución. Podremos también comprender sus reacciones emocionales. Sirva un ejemplo: frecuentemente los

profesores se quejan de que cuando amonestan a un alumno en clase, otros alumnos salen en su defensa. Los profesores interpretan este comportamiento como una agresión hacia su persona y como un acto de indisciplina grave. Pues bien, este comportamiento es normal. Existe un sentimiento conocido con el nombre de ira empática (Hoffman, 2002) y que consiste en solidarizarse con la persona que sufre. Cuando una persona es atacada por otra despierta un sentimiento en otra tercera persona que es de protección y de simpatía. En el contexto del aula, cuando un profesor amonesta severamente a un alumno en presencia de toda la clase, puede despertar un sentimiento de ira empática en otro alumno. Ese alumno puede pensar que su compañero está siendo atacado sin piedad y de forma injusta. Su reacción por empatía hacia su compañero es de ira hacia el profesor. Luego este sentimiento no puede ser recriminado. El profesor debe poner especial cuidado en no despertar este sentimiento de ira empática en un tercer alumno. Y si ocurre así debe dar una interpretación correcta al caso y evitar el sensacionalismo.

Somos realistas y sabemos que con treinta alumnos por clase, todos diferentes, hijos de distintos padres y madres, con niveles, capacidades, necesidades e intereses diferentes, y con un programa que dar, es difícil no sólo dar clase sino simplemente sobrevivir. De ahí que el docente debe estar hecho de una sustancia especial, no sólo a nivel profesional sino a nivel de persona.

Es mucho lo que los docentes deben aprender e interiorizar sobre la inteligencia emocional. El docente debe estar capacitado para aprender a conocer, comprender y compartir los sentimientos de los demás y, sobre todo, los sentimientos de las personas con las que más frecuentemente se relaciona. El docente debe aprender a amar y a aceptar a su alumno tal cual es y a partir de ahí, ayudarlo a progresar. El docente debe hacer posible que para esos alumnos “difíciles” exista el cambio.

BIBLIOGRAFÍA.

DELORS, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

GAYA, J. (2002): "La comunicación no verbal". En Corazones inteligentes. Eds. P. Fernández Berrocal y N. Ramos Díaz. Barcelona: Kairós. pp. 219-237.

HOFFMAN M. L. (1980): Moral development in adolescent. En J. Adelson (dir.): Handbook of adolescent psychology. New York: Jonh Wuiley & Hijos.

----- (2002): Desarrollo moral y empatía. Idea Books, S. A: Barcelona.

SÁNCHEZ, J. (2002): "La educación de las emociones a través de la lectura". En Corazones inteligentes. Eds. P. Fernández Berrocal y N. Ramos Díaz. Barcelona: Kairós. pp 377-393.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y CIBERGRÁFICAS

- Acosta, P., Igarashi, T., Olfindo, R., y Rutkowski, J. (2017). Demand for Socioemotional Skills in the Philippine Labor Market. En Developing Socioemotional Skills for the Philippines' Labor Market (21-34). Recuperado de: https://elibrary.worldbank.org/doi/10.1596/978-1-4648-1191-3_ch2.
- Adam, Eva., Celam Jaume., Codina María Teresa (et-al). Emociones y educación. ed. 2ª.Ed. Cd. de México. Laboratorio educativo. (2007).
- AUSUBEL David (1978). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. México.
- Barkley, Elizabeth; Cross, Patricia y Howel Major, Claire (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid, España: Morata.
- Beuchot, Mauricio. Puentes hermenéuticos hacia las humanidades y la cultura. ed. 1ª. Universidad Iberoamericana. Cd. de México. 2002. pp. 117.
- Carr, P. B., y Walton, G. M. (2014). Cues of working together fuel intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 53, 169-184.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., y Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 15a.
- DELORS, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- Díaz Barriga, Frida. Y Hernández, Gerardo (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Tercera Edición. Editorial McGraw Hill Interamericana. México.
- GAYA, J. (2002): "La comunicación no verbal". En Corazones inteligentes. Eds. P. Fernández Berrocal y N. Ramos Díaz. Barcelona: Kairós. pp. 219-237.
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- HOFFMAN M. L. (1980): Moral development in adolescent. En J. Adelson (dir.): Handbook of adolescent psychology. New York: John Wiley & Hijos.

- SÁNCHEZ, J. (2002): “La educación de las emociones a través de la lectura”. En Corazones inteligentes. Eds. P. Fernández Berrocal y N. Ramos Díaz. Barcelona: Kairós. pp 377-393.
- Rosales, López (2009). Aprendizaje forma e informal con medios. *Revista de medios y educación*. Número (35). Pp. 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812381002.pdf>.
- Andrade, Nelvin., de las Salas Magdy., Gil Violeta. (2015). Procesos de aprendizaje en el sistema de educación a distancia de la Universidad del Zulia. *Telos*. Volumen 17 (número 1). <https://www.redalyc.org/pdf/993/99338679008.pdf>
- Covarrubias Papahiu, Patricia; Piña Robledo, María Magdalena. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. XXXIV(1), 47-58. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Nolasco Hernández, Alberto. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 11 (22). 35-54. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410002.pdf>
- Modelo educativo del Colegio de Ciencias y humanidades, retomado de: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>
- Reglamento de la escuela nacional Colegio Ciencias Humanidades, retomado de: http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/archivos/LegUniv/40_ReglamentoEscuelaNacionalColegioCienciasHumanidades_rem38_021220.pdf
- Plan de estudios del CCH, retomado de: <https://www.cch.unam.mx/plandeestudios>
- Pinedo, I. A., & Yáñez, J. (2019). Las emociones: Una breve historia en su marco filosófico y cultural. *Edad Media. Rev. Guillermo de Ockham*, 17(1), 17-27. https://www.researchgate.net/publication/334524244_emociones_edad_media