

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE

LOS MAESTROS COMO MODELADORES EMOCIONALES




Editorial
• UNIMAGDALENA •

Olga Cleosilda Chica Palma
Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE

**Los maestros como
modeladores emocionales**

**Olga Cleosilda Chica Palma
Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago**

Colección Ciencias Sociales
Serie: Educación y Pedagogía

Catalogación en la publicación – Biblioteca Germán Bula Meyer

Chica Palma, Olga Cleosilda; Sánchez Buitrago, Jorge Oswaldo
Educación emocional y bienestar docente. Los maestros como modeladores emocionales / Olga Cleosilda Chica Palma; Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago-- Primera edición -- Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2023
1 recurso en línea : archivo de texto: PDF. Fotografías a color y en blanco y negro. -- (Ciencias Sociales. Educación y pedagogía)
ISBN 978-958-746-610-2 (impreso) -- 978-958-746-612-6 (pdf) -- 978-958-746-611-9 (epub)
1. Educación emocional 2. Educación afectiva
CDD: 370.1534

Primera edición, abril de 2023

2023 © Universidad del Magdalena. Derechos Reservados.

Editorial Unimagdalena
Carrera 32 n.º 22-08
Edificio de Innovación y Emprendimiento
(57 - 605) 4381000 Ext. 1888
Santa Marta D.T.C.H. - Colombia
editorial@unimagdalena.edu.co
<https://editorial.unimagdalena.edu.co/>

Colección Ciencias Sociales, serie: Educación y Pedagogía

Rector: Pablo Vera Salazar
Vicerrector de Investigación: Jorge Enrique Elías-Caro

Diagramación: Luis Felipe Márquez Lora
Diseño de portada: Orlando Javier Contreras Cantillo
Corrección de estilo: Diva Marcela Piamba Tulcan

Santa Marta, Colombia, 2023

ISBN: 978-958-746-610-2 (impreso)
ISBN: 978-958-746-612-6 (pdf)
ISBN: 978-958-746-611-9 (epub)

DOI: <https://doi.org/10.21676/9789587466102>

Hecho en Colombia - Made in Colombia

La UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, en su calidad de editora y titular de derechos patrimoniales de autor, y en su propósito de contribuir con la difusión y divulgación del conocimiento, la producción intelectual y la educación, dispone autorizar la reproducción impresa o digital del presente libro, de manera total o parcial, así como su distribución, difusión o comunicación pública (puesta a disposición) en medio impreso o digital de manera libre y gratuita, en tanto se mantenga la integridad del texto y se dé la correspondiente cita a sus autores y mención institucional. Queda prohibida la comercialización o venta a cualquier título de este material.



Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no compromete al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni genera responsabilidad frente a terceros.

Tabla de contenido

Introducción.....	6
PARTE I:	
Pensando el sentimiento	11
Capítulo 1: El imperativo de la educación emocional ...	12
Capítulo 2: Conceptos básicos para la educación emocional.....	31
Capítulo 3: El papel estratégico de las organizaciones educativas y los maestros en la educación emocional	63
Capítulo 4: El docente como modelador emocional ...	79
Capítulo 5. Didáctica de la educación emocional.....	105
Capítulo 6. Una taxonomía de competencias emocionales docentes	133
PARTE II:	
Aprendiendo a sentir.....	200
Capítulo 7: Mediaciones didácticas para la educación emocional de maestros en formación.....	201
Remind.....	204
Relatos	226
Audiovisuales	290

El mundo de la música	331
Cuestionarios y test de autoconocimiento	363
Afectogramas.....	391
Memes	393
Talleres y dinámicas grupales.....	402
Fuentes bibliográficas con programas de educación emocional para adultos	408
Referencias.....	409

Introducción

Ser maestro es una de las más grandes aventuras que puede tener una persona y, a la vez, es una de las posibilidades más reales de ser mejor ser humano y de aprender más en cada intento. Todos los que somos maestros tenemos un sueño por un mundo mejor, un mundo donde todos nuestros estudiantes puedan realizarse, ser felices y cumplir todas sus metas.

Muchos maestros hemos entendido que este gran sueño no se puede hacer solo con la razón, necesitamos el corazón y con él las emociones. En este cometido, la educación emocional se convierte en uno de los grandes retos de nuestra labor, que inicia con un compromiso con la educación emocional de los maestros: maestros en formación y maestros en ejercicio. Ellos tienen un papel estratégico en los cambios que requiere la educación y nuestra sociedad; ellos son los multiplicadores de los nuevos paradigmas, de nuevas realidades educativas.

En esta perspectiva, el presente libro resultado de investigación pretende aportar a este reto de la formación inicial y permanente de las nuevas generaciones de maestros, poniendo a consideración de esos maestros formadores de maestros y de los maestros en general, herramientas conceptuales y praxeológicas para esta apuesta.

La educación emocional es una necesidad apremiante desde hace varias décadas; sin embargo, la pandemia del covid-19 puso en evidencia que los esfuerzos han sido insuficientes y que en general los sistemas educativos del mundo no

estaban dando importancia a esta necesidad. En la literatura disponible en la actualidad encontramos variadas propuestas para la educación emocional, desde diversas perspectivas, generalmente enfocadas en procesos educativos con niños, jóvenes y poblaciones adultas, pero dirigida a los maestros es muy limitada. Por ello, este libro va dedicado a los directivos docentes, a los docentes de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales y a los docentes de las facultades de ciencias de la educación.

Esperamos que el presente libro sea un material de consulta y aporte fácilmente reflexiones y materiales que enriquezcan la labor de las organizaciones educativas, a maestros, directivos y a los maestros formadores de maestros.

Los invitamos a recorrer este libro con la intención de problematizar o enriquecer lo que en la actualidad se está haciendo sobre educación emocional y, a partir de ello, enriquecer las posibilidades que aquí se exploran. A lo largo de la lectura se encontrarán dos grandes partes: la primera, «Pensando el sentimiento», se enfoca en la conceptualización y la problematización de la educación emocional como objeto de estudio mediante seis capítulos que abordan temáticas que van desde la justificación de la importancia de la incorporación urgente de la educación emocional en la educación formal, hasta la fundamentación de la afectividad como campo de conocimiento científico, todo como invitación a considerar rigurosamente la educación emocional.

En el primer y segundo capítulo de esta primera parte el lector encontrará los conceptos y las categorías básicas que le servirán de encuadre para sus prácticas de educación emocional. El tercer y cuarto capítulo trae a la discusión el papel de las organizaciones educativas como escenarios implícitos de educación emocional. Queramos o no, los patrones emocionales

de la escuela forman la vida emocional de nuestros estudiantes. Por ello es necesario evaluar de manera consciente cómo ellos lo están haciendo y esto implica analizar dinámicas propias de la organización como sistemas complejos. Así, el capítulo tercero analiza el papel de las organizaciones educativas en la educación emocional, y el capítulo cuarto reflexiona sobre el docente como modelador emocional. Posteriormente, los capítulos quinto y sexto se adentran en reflexiones didácticas que posicionan la enseñabilidad de la educación emocional en el ambiente educativo formal, exponiendo una propuesta emergente de taxonomía de competencias emocionales y recursos didácticos para la educación emocional de los docentes.

La segunda parte, denominada «Aprendiendo a sentir», es el componente praxeológico que ofrece a los lectores una compilación de mediaciones didácticas que podrán utilizar para enriquecer sus programas de educación emocional, tanto si lo tienen como programa específico de los planes de estudio, como si se asume como un tema transversal. Esta segunda parte incluye el capítulo séptimo, en el que se describirá el uso y la utilidad para la educación emocional de herramientas como el *remind*, los relatos, los audiovisuales, la música, los test, los afectogramas y los memes.

Es necesario reiterar que esta producción académica, y especialmente la taxonomía de competencias emocionales docentes que se propone en este libro, es resultado de la segunda fase de un proyecto de investigación doctoral que inició en el año 2012 denominado «Las organizaciones educativas como escenarios para el desarrollo de competencias emocionales: una lectura comprensiva de la formación de docentes en los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales en Colombia». Dicho proyecto finalizó en el año 2015 y dio origen a la primera versión de esta taxonomía y a

una cátedra de formación en competencias emocionales para docentes, la cual se validó investigativamente en escenarios de formación complementaria de las Escuelas Normales, licenciaturas en educación y postgrados, e hizo parte de la investigación «Estrategia de resignificación de la salud ocupacional desde la cultura y el clima organizacional en las instituciones educativas». Los dos proyectos fueron liderados por el GEPET (Grupo de Investigación en Gestión Pedagógica Transformadora) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, y tuvieron la concurrencia académica y el apoyo del GIPENSSPA (Grupo de Investigación Pedagógica de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino) de la ciudad de Santa Marta.

Desde el año 2016 y hasta el 2021, la taxonomía de competencias emocionales docentes ha sido validada, enriquecida y ha servido de base para varios programas y cátedras permanentes con maestros: maestros en formación de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino en su Programa de Formación Complementaria, maestros en formación de la Universidad del Magdalena en la Facultad de Ciencias de la Educación, maestrantes de la Maestría en Gerencia y Gestión Educativa de la Universidad de La Guajira y, recientemente, directivos docentes del diplomado sobre Liderazgo Pedagógico Directivo en Establecimientos Educativos, adelantado también por el GEPET como parte de la Escuela de Liderazgo del Ministerio de Educación Nacional.

Las competencias emocionales permiten al docente generar interacciones que favorecen la formación y sobre todo el aprendizaje significativo, mientras potencia ambientes e interacciones emocionalmente saludables que posibilitan y fomentan el bienestar emocional, mental y físico de los actores educativos. Las competencias emocionales de los docentes

hacen parte del repertorio de habilidades, destrezas y conocimientos que se requieren para la enseñanza y aprendizaje de calidad. Dichas competencias emocionales buscan generar bienestar no solo para el estudiante, sino también para el docente, lo que contrarresta los riesgos mentales, físicos y emocionales de un ejercicio profesional altamente desgastante.

Hacer un recorrido por las competencias emocionales requeridas para un proceso de enseñanza que propicie ambientes emocionalmente saludables y que genere aprendizajes significativos es también describir un maestro modelador emocional, que es el maestro que, a pesar del paso del tiempo, todavía lo traemos a la memoria y lo recordamos con aprecio. En este contexto, plantear una taxonomía de competencias emocionales que abarque la complejidad de las dimensiones y las particularidades de este tipo de maestros es un reto difícil y casi imposible de completar.

Invitamos a cada docente a que recorra estas páginas, a agregar a esta taxonomía todas aquellas habilidades, capacidades y actitudes que durante su quehacer como maestros les han sido útiles en la tarea de ayudar a formar a otros. Estamos seguros de que estas reflexiones enriquecidas por la experiencia personal marcarán positivamente el perfil de los nuevos maestros y maestras en ejercicio, y contribuirán a fortalecer una educación más humana y más acorde a las necesidades de las nuevas generaciones.

Parte I:

Pensando el sentimiento

Capítulo 1: El imperativo de la educación emocional

«Enseñar es un acto emocional
por acción o por omisión,
por diseño o por defecto»

Fernández, Berrocal y Extremera

En una época de cambios vertiginosos, la educación tiene una función crucial en la transformación y preservación de la sociedad. Padres, maestros, líderes y organizaciones sociales buscan afanosamente estrategias para enfrentar un futuro cada vez más complejo, en el que es evidente que la formación académica por sí sola no es garantía del bienestar individual y colectivo de la sociedad en general. El esquema tradicional de educación hacia afuera no garantiza el bienestar ni la felicidad; los sistemas educativos no le han dado la suficiente relevancia a la educación hacia adentro, y esto está pasando factura no solo en la emergencia de una generación más vulnerable, sino de una sociedad cada vez más intolerante e inequitativa.

La emocionalidad, como otras dimensiones de naturaleza diferente a la «racional», fue expulsadas del aula de clase: el miedo a ser débiles y poco inteligentes ha sido el argumento esbozado por muchos sistemas educativos para esta exclusión. Se nos olvidó que solo es posible conocer el mundo si nos conocemos a nosotros mismos, y ese viaje solo es posible hacia adentro, hacia la inmensidad de nuestros estados emocionales.

Recordando las palabras escritas en el oráculo de Delfos:

Te advierto, quienquiera que fueres, ¡oh! tú que deseas sondear los arcanos de la naturaleza, que si no hallas dentro de ti mismo aquello que buscas, tampoco podrás hallarlo fuera. Si tú ignoras las excelencias de tu propia casa, ¿cómo pretendes encontrar otras excelencias? En ti se halla oculto el Tesoro de los Tesoros. ¡Oh! Hombre, conócete a ti mismo y conocerás el universo y a los dioses.

Hoy, siglos después de estas palabras, nos encontramos en postpandemia recordando lo importante que es fortalecer el interior y lo importante que es apoyar esa tarea desde muchos frentes, entre ellos la educación formal. Personas de todas las generaciones vieron cómo la capacidad de enfrentar el estrés y la incertidumbre, y la capacidad de gestionar las emociones y la autorregulación emocional son competencias vitales para la sobrevivencia humana. La salud y el bienestar emocional y mental de las personas pasaron a ser una evidente prioridad. Frente a esta realidad, se pusieron en evidencia las precarias herramientas que tiene el sistema educativo para formar emocionalmente, y el papel estratégico que en esta labor tienen los docentes. Hablar entonces del papel estratégico de la educación emocional es un tema de moda, pero, más allá de la evidente coyuntura, ha sido un desafío que muchos venimos planteando hace décadas.

Desde 1974, psicólogos como Luria, Leontiev y Vigotsky empezaron a plantear la importancia de la formación emocional. En esta corriente de pensamiento encontramos antecedentes de educación emocional en varias escuelas: escuela nueva, escuela progresiva, escuela activa; todas ellas de manera abierta son defensoras de la relevancia de la afectividad

en el proceso de aprendizaje, por medio de un movimiento de educación para la vida.

Uno de los antecedentes más importantes que también hay que reconocer es la perspectiva de la educación moral con los aportes de Piaget (1987), Gilligan (1988) y Kohlberg (1992), quienes propusieron ampliamente la configuración de un campo que abrió el camino a las dimensiones emocionales. Una contribución relevante de esta escuela, desarrollada también por múltiples comunidades y corrientes religiosas y laicas, es la necesidad de una educación cimentada en principios morales y éticos. Son muchos los puntos de convergencia entre la educación moral que se propuso la educación clásica y la educación emocional, sobre todo en lo referente a la dimensión intrapersonal con autonomía, autocontrol y capacidad de discernimiento. Aunque hoy no se comparten mucho sus formas y métodos, no se puede desconocer el aporte a la configuración del campo.

En esta misma perspectiva, otro antecedente importante es la propuesta de habilidades sociales de autores como Goldstein *et al.* (1989), Monjas (1993) y Segura (1999). Esta propuesta hace énfasis en la importancia de las habilidades sociales como una dimensión de la afectividad humana. El término *competencias socioemocionales* pertenece a esta escuela, y es una categoría considerada en varias escuelas de educación emocional. Los trabajos de estos autores y sus aplicaciones aportan conceptos básicos de las habilidades para las relaciones interpersonales, como la asertividad, la empatía y la escucha activa. En esta corriente encontramos aportes de varios pedagogos como Tolstoi, Froebel, Montessori, Pestalozzi, Dewey, Rogers y Mounier, quienes siempre destacaron la importancia de la dimensión emocional.

Posteriormente, en esta misma corriente de pensamiento se pueden rastrear en América Latina propuestas pedagógicas que reconocieron en sus diseños curriculares y didácticos la importancia de la emocionalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como ejemplo de algunas de ellas encontramos *Pedagogía de la Liberación* (Freire, 1970), *Pedagogía conceptual* (De Zubiría, 1990), *Pedagogía de la ternura* (Maya, 2003) y *Personalización liberadora* (León, 2000).

En el marco de todas estas propuestas se reconocen también como antecedentes los esfuerzos de los diferentes programas de la UNESCO en torno a una educación más humanizante. Entre 1971 y 1972, esta organización inicia el primero de los informes para hacer frente a los nuevos retos y promocionar cambios y recomendaciones estratégicas para la educación. Este fue elaborado por una comisión presidida por Edgar Faure, ex primer ministro de Francia, y en él se plantea de manera directa la idea de «Aprender a ser: educación y sentido del hombre». Este informe subrayó la importancia de la educación integral y sus posibilidades para superar las desigualdades y el sufrimiento. Posteriormente, entre 1993 y 1996, una segunda comisión internacional presidida por Jacques Dellors ratificó la necesidad de la educación con enfoque humanista y propuso cuatro pilares: la dimensión del ser, la dimensión del conocer, la dimensión del saber hacer y la dimensión del convivir, dos de los cuales contribuyen de manera directa a fundamentar la educación emocional.

Continuando con los antecedentes, las grandes reformas han marcado el avance lento del paradigma de la educación emocional, los grandes aportes gubernamentales oficiales han tardado en aparecer. Sin embargo, es importante resaltar una de las experiencias de mayor relevancia mundial en el sistema educativo del estado de Illinois. Se constituye en

la primera iniciativa gubernamental en instituir una política pública en educación emocional a través del establecimiento de los Estándares de Aprendizaje Social y Emocional (2004). Este programa fue liderado por el grupo de investigación SEL, Aprendizaje Emocional y Social, perteneciente a la Universidad Estatal de Illinois (EE. UU.), cuyo investigador principal es Roger P. Weissberg. Este grupo de investigación viene trabajando desde 1980 en programas institucionales, familiares y comunitarios de evaluación, intervención y educación emocional.

En la misma línea, desde hace varias décadas países como España y Francia repuntan en investigaciones y producción de artículos al respecto. Especialmente en España, la Universidad de Barcelona, a través del grupo de Investigación GROUP, liderado por Rafael Bisquerra, con su programa de formación en competencias emocionales ha aportado a la constitución del estado del arte del campo de la educación emocional en el mundo. Sus aportes, y específicamente los de su director, permiten disponer en la actualidad de una propuesta amplia de estrategias en educación emocional para diferentes grupos poblacionales y edades. De igual manera, como base de la propuesta del GROUP, que es reconocida por la comunidad educativa del mundo por sus contribuciones vanguardistas y de actualidad, se desarrolla un constructo teórico de la educación emocional como objeto de estudio que en parte sustenta las bases teóricas de la propuesta educativa que se argumenta en esta obra de conocimiento.

De igual modo, en Colombia no nos hemos quedado atrás en esta tendencia. Corrientes pedagógicas como la escuela nueva, la pedagogía de la ternura y la irrupción de la neuroeducación han movilizadado a muchos maestros para llevar a sus aulas elementos de la educación emocional. En nuestro

contexto son muchos los maestros comprometidos que desarrollan sus cátedras enseñando a sus estudiantes a ser mejores personas. Adicional a esto, vale la pena destacar el programa «Ética y liderazgo con inteligencia emocional», implementado desde la década de 1990 por la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani (FIPCAM). Esta Fundación, dirigida y fundada por Miguel de Zubiría, ha liderado procesos investigativos y de desarrollo de programas educativos en el ámbito de la inteligencia y la afectividad por 31 años. Autora del modelo pedagógico «pedagogía conceptual», antecedente de la educación emocional a nivel internacional, la FIPCAM es reconocida por la implementación y el diseño de programas de diseño curricular, mediaciones didácticas y derivaciones pedagógicas en el campo de la educación emocional. De manera especial se resalta el aporte de la secuencia didáctica para la enseñanza de competencias afectivas, propuesta por esta Fundación. Actualmente, el programa de «Ética y liderazgo con inteligencia emocional» es reconocido a nivel internacional y, a nivel nacional, asesora entes territoriales y muchos establecimientos educativos en la implementación de estrategias para la promoción de la inteligencia y la educación emocional.

Se podrían ampliar páginas y páginas de trabajos rigurosos y científicos encaminados a abrir el camino de la educación emocional en el mundo, algunos de ellos desarrollados en el segundo capítulo de este libro, pero a pesar de todos estos avances sigue siendo aún un objeto de estudio muy especializado que no ha alcanzado las dinámicas estructurales de los sistemas educativos de los países. La coyuntura de la pandemia ahora presenta un nuevo escenario que quizá posibilite una mayor apertura a la generalización y la aplicación de estos constructos.

Mas allá entonces del esnobismo y la coyuntura del tema, y retomando de manera reiterada que existen muchos aportes y desarrollos en el campo, surge la pregunta: ¿por qué se justifica la educación emocional?

El primer argumento que responde a esta pregunta lo encontramos en la filogénesis de la especie humana. En ese proceso desconocido en sus detalles específicos, se tienen indicios y evidencias del papel de la afectividad como un elemento fundamental de la evolución y la adaptación humana. Como lo afirma el antropólogo Steve Mithen (1998), «los primates antropomorfos desarrollamos la afectividad por presiones evolutivas, frente a peligros potenciales, reales enemigos, es decir frente a la propia supervivencia; el crear vínculos afectivos y supervivir es la única salida para la preservación de la especie» (p. 98). Al respecto se plantea que el cuidado de las crías en los mamíferos se relaciona con la afectividad como garantía de supervivencia. La consolidación de vínculos afectivos es el requisito indispensable para garantizar protección y ayuda para las nuevas generaciones, situación crucial para definir entre la vida y la muerte. Establecer vínculos emocionales y descifrar los estados emocionales de otras personas es la necesidad primaria del ser humano como especie y es la base del principio que nos llevó a evolucionar.

En 1859 Charles Darwin marcó un nuevo paradigma para el pensamiento de la humanidad a través de su teoría de la evolución de las especies, que a su vez derivó en una perspectiva del papel de la emocionalidad humana en este proceso. Esta perspectiva fue menos difundida que su planteamiento inicial, pero marcó un hito en la investigación de la emocionalidad humana. En su publicación *La expresión de las emociones en hombres y animales*, Darwin (1852) posiciona el papel esencial que las emociones tienen en la adaptación

de los seres vivos al entorno, y las reconoce como funciones biológicas innatas y universales. En cuanto a la especie humana, se considera que el cerebro ha evolucionado y continuará evolucionando, entre otros factores, a través de la afectividad. Es así como la naturaleza de la humanidad tiene sus orígenes en la afectividad e indiscutiblemente nos ha llevado a ser personas. Como afirma De Zubiría (2007), «somos el hermoso resultado de un proceso evolutivo orientado por la necesidad afectiva de proteger, entender y leer al otro, de sobrevivir en un mundo donde solo la unión y la solidaridad podrían ser la supervivencia de la especie» (p. 87). He aquí la raíz de la primera justificación de la educación emocional: la necesidad de continuar el proceso vital de la especie humana de evolucionar y, sobre todo, de sobrevivir como especie.

El segundo argumento se basa en la necesidad de posicionar un nuevo paradigma que supere la ruptura del paradigma dicotómico heredado de las tradiciones filosóficas clásicas, devenidas del pensamiento de Platón y Aristóteles. Este pensamiento clave en los orígenes del conocimiento de Occidente posicionó de manera radical la dualidad mente-cuerpo, emoción-razón. Los nuevos paradigmas que se derivan de éste continúan con la dicotomía y la metáfora del esclavo y el amo, en la que el papel del amo está dado por la razón y el del esclavo está dado por las emociones. La racionalidad, posicionada y defendida a través del tiempo y la historia por múltiples corrientes, es la base de un sistema educativo que forma con la seguridad de que la parte racional, académica y cognitiva riñe y se contrapone a los instintos y deseos que se originan con las emociones, a las que considera como algo a reprimir. La vida, y más aún hoy la pandemia, nos ha demostrado que esta posición es equivocada. Una educación verdaderamente de calidad reconoce las dos dimensiones,

emoción y cognición, como indispensables para un verdadero desarrollo humano.

En esta corriente de pensamiento, y a partir de los aportes de muchos autores, estamos llamados mediante la educación emocional a superar este paradigma dicotómico y avanzar a una nueva concepción integral, complementaria, compleja, pues la afectividad plantea los fines, mientras que la cognición pone los medios. No existen funciones cognitivas independientes de las funciones afectivas; son indisolubles. En otras palabras, la correspondencia entre ambos procesos implica de manera directamente proporcional que no hay ningún fenómeno emocional en el que no intervengan procesos cognitivos: siempre su relación es directa y complementaria. Por demás, es cierto que al respecto muchos investigadores han polemizado y discutido, pero las evidencias de los avances de la comprensión de nuestro cerebro según la medicina, la neurociencia y la psicología en todas sus ramas hacen innegable y evidente la relación: esta complementariedad compleja es la que hace posible la condición de educabilidad de estas dimensiones del ser humano y la posibilidad de enseñabilidad de la emocionalidad como proceso perfectible. En ese sentido, debemos avanzar hacia un paradigma de educación integral en el que la educación emocional se reconozca y se valore en su verdadera dimensión constitutiva de la naturaleza humana, pues emoción y cognición son dos caras de la misma moneda, dos retos del ser humano, dos retos de la educación.

De manera consecuente, y derivado del reconocimiento de la relación emoción-cognición, el tercer argumento que justifica la relevancia de la educación emocional está orientado hacia el reconocimiento de las ventajas que trae en el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes. Al respecto, muchas investigaciones relacionan el fracaso escolar

con la falta de desarrollo de la inteligencia emocional. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional es la capacidad «aprensible» para controlar, conocer e inducir emociones y estados de ánimo, de manera personal y en los demás. En este sentido, la necesidad de la educación emocional no se da solo en función de su existencia como dimensión constitutiva de lo humano, sino también porque su desarrollo implica la cualificación de la dimensión cognitiva. El mismo autor afirma, y todos de una manera u otra hemos sido testigos o protagonistas, que la inteligencia puede no tener importancia cuando no sabemos controlar las emociones. Las habilidades y destrezas que hacen parte del repertorio de la inteligencia emocional son indispensables para el éxito escolar. Los niños con aprendizaje emocional positivo se adaptan con facilidad a los ambientes escolares, desarrollan una actitud positiva hacia el estudio, mejoran la asistencia, aumentan la motivación hacia el proceso de aprendizaje y sobre todo a la actitud frente al estudio y el tiempo que le dedican. Esto de por sí conlleva resultados académicos positivos. A la vez, no solo el desempeño académico se ve positivamente implicado, sino también dimensiones como el bienestar, la salud física y mental, la creatividad y las relaciones interpersonales saludables, y se potencia un ambiente escolar estimulante y enriquecedor para los estudiantes.

Según investigaciones del equipo de Labrador (2009), la inteligencia emocional y las emociones positivas facilitan la creatividad y contribuyen al desarrollo cognitivo. También, facilitan y propician la toma de decisiones eficientes, permiten mayor resiliencia y tolerancia al fracaso, y potencian el desarrollo de la autoestima y mayor motivación intrínseca. Las múltiples investigaciones y trabajos sobre el tema de Extremera y Fernández-Berrocal (2004a; 2004b; 2005; 2007) enfatizan

en la importancia de la educación emocional en etapas tempranas en relación con la calidad de la salud mental y la calidad de vida en la vida adulta. Una adecuada alfabetización emocional en las etapas tempranas y en la adolescencia potencia en los adultos las posibilidades de éxito laboral y la promoción del bienestar integral: social, personal y familiar.

Son muchos los autores que destacan la correlación de variables emocionales con el desempeño académico, pero a pesar de ello no se ve traducida en el aumento de programas educativos formales en este ámbito. Harden y Pihl (1995) afirman en diversos estudios que la falta de inteligencia emocional está ligada al fracaso escolar y muestran con estudios estadísticos cómo la impulsividad y la ansiedad están directamente relacionados con el fracaso académico. De igual manera, Hawkins *et al.* (2004) plantean en estudios de correlación positiva que el desarrollo de programas de educación socioemocional no solo potencia conductas positivas en los estudiantes, sino que mejora el desempeño académico. Esto es ratificado por Durlak y Weissberg (2007), quienes evaluaron el impacto directo en el promedio de notas y resultados de pruebas estandarizadas de 73 programas extraescolares enfocados en promover habilidades de inteligencia emocional personales y sociales.

Es incontable e innegable la correlación directamente proporcional entre las diferentes dimensiones de inteligencia emocional y el desempeño escolar en todas las edades. La simple observación de la práctica pedagógica cotidiana de los docentes lo ha evidenciado a través de los tiempos, pero esta verdad no puede quedarse simplemente en la identificación de la relación y en la mera afirmación consecuente de su importancia. Es necesario avanzar hacia programas sistemáticos de educación emocional que aprovechen al máximo los beneficios de esta dimensión educativa.

Hasta aquí hemos argumentado el papel relevante de la educación emocional desde dos perspectivas: la primera, la propia naturaleza de la emocionalidad como factor determinante de la evolución de la especie humana, y la segunda, la relación indisoluble entre la cognición y la emoción. Pero los argumentos que justifican la necesidad de la educación emocional no se agotan ahí. Es indispensable ahora aproximarse a otro proceso fundamental que es la socialización. Al respecto, la educación, aunque proceso personal, requiere de la socialización como contexto indispensable y en este contexto la emocionalidad hace su presencia como proceso connatural a la interacción humana. La otredad es la posibilidad que nos permite, no solo en el ámbito educativo, la posibilidad de formarnos. Por más que nuestra educabilidad nos posibilite el desarrollo y el aprendizaje, solo la compañía de otros nos lo garantiza. El relacionarnos con el otro, leer al otro, descubrir, entender y aprender a vivir con el otro es lo que verdaderamente nos hace ser humanos, nos convierte en personas. Mounier (1968) afirma que «no existimos sino hacia los otros, no conocemos sino con los otros, nos encontramos sino en los otros» (p. 105). La naturaleza del proceso de socialización humana durante nuestra experiencia vital está mediada por la emocionalidad. El proceso de reconocerse como persona en la interacción social deviene del acto afectivo de aceptación, reconocimiento y negociación con los que compartimos nuestra realidad. «Nos hacemos personas por el encuentro afectivo con los demás; la persona es un adentro que necesita de un afuera» (Mounier, 1968, p. 100).

En esta dimensión, la educación emocional permite entonces fortalecer la naturaleza de los procesos de socialización, de personalización, y posibilita de manera consciente, median-

te los procesos formales del sistema educativo, interpelar la calidad de los procesos de socialización que en su mayoría han sido dejados para que se desarrollen de manera natural. En la socialización somos el reflejo de nuestros patrones de crianza, somos las decisiones que tomamos en la interacción con las personas con las que nos relacionamos, somos el reflejo de la cultura en la que crecemos y somos el resultado de la educación que recibimos; pero todos estos procesos, en su mayoría naturales e inconscientes, pueden ser mediados y enriquecidos por las posibilidades de la educación emocional para hacer conscientes estos patrones y esquemas heredados, dándoles un marco de sentido que evite que sean replicados o perpetuados sin sentido.

Es imposible concebir en la actualidad una educación de calidad que desconozca la educación emocional. La naturaleza como seres sociales nos lo precisa, nuestra esencia gregaria nos lo requiere, no hay educación sin socialización, no hay formación sin otredad, sin afectividad. En este sentido, la educación emocional se concibe, siguiendo a Marina (2005), como el «puente» para posibilitar lo que queremos ser desde el punto de vista ético con nuestras posibilidades biológicas. Con esta reflexión se resalta el papel de la organización escolar como escenario socializador que forma las competencias necesarias para una ciudadanía-vida responsable y autónoma que requiere la autorregulación de la propia vida emocional como base fundamental. Al respecto, Alexander Sutherland Neill (1975), fundador de las escuelas Summerhill, respalda este proceso formativo en la escuela al afirmar que la paz del mundo no nacerá de la razón que otorgan las materias clásicas enseñadas en la escuela, y por ello la escuela no debe solo enseñar a pensar, sino también a sentir, porque para la paz se necesitan corazones y no solo cabezas.

La familia ha complejizado su rol socializador primario y privilegiado. Las nuevas condiciones de globalización, las dinámicas laborales de género, las condiciones socio-económicas y las dinámicas demográficas le han delegado a la organización educativa un papel relevante en la socialización de los primeros años que antes pertenecía casi exclusivamente al núcleo familiar. La elevada tasa de separaciones, el predominio de núcleos con una sola cabeza de familia y la disminución en los índices de natalidad han derivado en familias con núcleos familiares pequeños. La ausencia del número de adultos significativos en el proceso de socialización primaria, derivados de la disminución de la familia extensa y los fenómenos migratorios y de desplazamiento laboral, ha derivado en la caracterización de generaciones de jóvenes y niños en las que la soledad es una de las dinámicas de crianza. Para estas generaciones, la tecnología y los medios de comunicación y la organización educativa son los escenarios privilegiados de socialización y, en esta perspectiva, responsables en gran medida de la educación emocional de dichos niños y jóvenes.

Las dinámicas derivadas de esta realidad han generado una mayor necesidad de educación emocional. La fortaleza de la socialización primaria de antaño en la que se llegaba al ambiente escolar con normas de socialización aprendidas e interiorizadas en un ambiente familiar, caracterizado por relaciones afectivas múltiples y diversas, se ha debilitado. La educación emocional es una necesidad de nuevas generaciones que se enfrentan a la educación inicial con pocos meses de vida y en las que la interiorización de patrones y construcción de sentido de apego, derivadas de los adultos significativos, depende en gran medida de los adultos en el ambiente educativo. Cada vez la familia tiene menos integrantes y el padre y la madre, o quien haga las veces de cuidador, disponen de

menos espacio de calidad por estar inmersos en el subsistir. Cada vez más las nuevas generaciones carecen de tutores afectivos. Ahora bien, esta argumentación respecto a la urgencia por el fortalecimiento de los procesos formales de educación emocional no implica que este proceso deba ser eliminado de su espacio natural del núcleo familiar; por el contrario, significa que estamos reconociendo que las condiciones actuales no son suficientes y que la educación formal es la llamada a responder el reto de complementar y enriquecer este proceso.

Pero los requerimientos de procesos de educación emocional en la socialización no se agotan en la socialización primaria, en cuanto en la socialización secundaria la importancia de la educación emocional es aún más apremiante. El Instituto de Investigación y Desarrollo en Prevención de Violencia y Promoción de la Convivencia Social (Cisalva) (2009), de la Universidad del Valle, Colombia, en investigaciones publicadas en su portal, afirma que la violencia derivada del conflicto político-social de Colombia, generada por la guerrilla, las fuerzas del Estado y el paramilitarismo, a pesar de ser la causante de miles de desplazados en el país, solo es responsable del 20 % al 30 % del total de muertes violentas. La realidad del país muestra la prevalencia de la violencia intrafamiliar sobre las cifras del crimen organizado. Este fenómeno se evidencia de manera micro en las instituciones educativas en donde fenómenos como el *cyberbullying* y el *bullying* hacen parte de las dinámicas de las nuevas generaciones. En esta perspectiva, la escuela, como escenario cultural de socialización secundaria, históricamente ha sido responsable de desarrollar las competencias propias de la conducta en espacios sociales; sin embargo, este reto complejizado en la actualidad cuestiona las estrategias que históricamente se han implementado para tal fin. Los nuevos fenómenos de violencia intraescolar son una de

las características de las organizaciones educativas del mundo. Según la Unesco (2021), aproximadamente 246 millones de adolescentes y niños sufren de violencias en el ambiente escolar y alrededor de las interacciones derivadas de él. Este fenómeno afecta a las poblaciones más vulnerables: las niñas y las poblaciones que difieren de los cánones culturales predominantes. La organización escolar, como espejo de la sociedad, no es inclusiva y segura para los niños y las niñas. En esta dinámica, la educación emocional es indispensable para aportar a las relaciones interpersonales de los ambientes educativos y desarrollar competencias de apertura, tolerancia y empatía que ayuden a superar las barreras de la discriminación.

Según las estadísticas de la Unesco (2021), en cada ámbito escolar un estudiante de cada tres ha sido víctima de acoso y maltrato de sus compañeros y, aunque la dinámica es fundamentalmente una realidad entre pares, este fenómeno de violencia psicológica se presenta en algunos docentes y actores de la comunidad educativa.

Como se argumentó anteriormente, esta dinámica de interacciones en el ambiente escolar afecta la calidad de la educación, aumenta los índices de ausentismo y fracaso escolar e influye de manera radical en la calidad de vida de todos los actores. Este fenómeno tan complejo requiere ser intervenido por múltiples factores: la educación emocional tanto de maestros como de estudiantes aportaría de manera significativa a transformar el fenómeno de raíz.

Con las anteriores argumentaciones se plantea un reto a la organización educativa, para reflexionar sobre sus prácticas formativas y valorar el papel que está jugando la educación emocional en su currículo implícito y oculto. El reto de transformar la cultura de la violencia de la sociedad y formar ciudadanos responsables implica nuevas dinámicas y racionalidades

en el sistema educativo. La escuela está llamada a dar un nuevo sentido a sus concepciones y estrategias para potenciar el desarrollo de la sociedad en el marco de una sociedad inclusiva, justa y equitativa, formando nuevas generaciones de personas que trabajen por la consolidación de una sociedad democrática y plural. Las nuevas interacciones de las generaciones de hoy interpelan la responsabilidad social de la organización educativa como escenario de formación integral que contribuye a la construcción de una nueva humanidad. La organización educativa es el espacio de aprendizaje colectivo en el que se aprenden los principios de la convivencia social y en donde estos se convierten en el modelo de convivencia social.

Teniendo ya un consenso sobre este papel de formadora que se le ha delegado a la escuela, ahora el análisis nos lleva a plantear como argumento adicional la naturaleza de las nuevas generaciones que están transitando por los sistemas educativos actuales. Todas estas consideraciones de la sociedad han derivado en avances tecnológicos, científicos y culturales, con los que la vulnerabilidad de lo humano hoy más que nunca se hace presente. Las características de las dinámicas de vida de las nuevas generaciones, las condiciones de su etapa de gestación e infancia, las condiciones de la socialización primaria y muchos otros factores han propiciado la prevalencia de síndromes, trastornos y problemas afectivos cada vez más recurrentes que hacen parte de la realidad que los docentes encuentran en las aulas.

Además de las dinámicas propias de la complejidad social, el reconocimiento de la salud mental como variable educativa ha irrumpido en la ecuación de la enseñanza y del aprendizaje. La presencia de síndromes como el trastorno por déficit de atención, su asociada característica de baja autoestima y la depresión, como realidad de salud pública, son realidades en los

niños. Los desórdenes alimenticios derivados de una sociedad de consumo que obliga a los jóvenes a ajustarse a patrones estereotipados de belleza complejizan no solo las dinámicas relacionales entre pares, sino también las costumbres alimentarias de los hogares. De la mano de estas realidades, según la OMS, cada nueva generación, desde principios del siglo veinte, es más propensa a sufrir depresión y cada niño y niña que nace tiene un riesgo mayor que sus padres de presentar enfermedades mentales que afecten su bienestar y desarrollo integral.

También, según la OMS, la depresión y la ansiedad son las patologías que causan más pérdidas de vida laboral y saludable después de la pandemia, lo que implica que son una problemática de salud pública en todos los países del mundo. La humanidad vive en carne propia la importancia de la salud emocional para el bienestar integral. Esta realidad contundente y apremiante, nos exige la evaluación de nuestros sistemas educativos para garantizar una educación integral que incluya la dimensión emocional como criterio de calidad. La educación emocional interpela la concepción de la nueva educación y su compromiso con la nueva sociedad. Y este compromiso no debe dimensionarse solo frente a la excepcionalidad de casos aislados, sino frente a las características de vulnerabilidad de las nuevas generaciones, frente a una condición humana que se torna cada vez más compleja, y cambiante y que requiere espacios formativos integrales pertinentes a las nuevas realidades de la sociedad.

Los nuevos paradigmas en el campo de la afectividad, y que ocasionaron la revolución emocional en los años noventa, no han permeado las dinámicas formativas de los sistemas educativos. La ciencia avanza y la sociedad avanza, pero la educación debe acompasarse y superar sus prácticas tradicionales

centradas en los contenidos. La educación emocional proporciona a la educación en general un marco para prevenir problemas mentales, promover el bienestar de los estudiantes y su éxito en el ámbito personal y laboral. En ese orden, la educación emocional es una necesidad imperativa para las nuevas generaciones. Los niños, niñas y jóvenes requieren una educación que los prepare para la complejidad del mundo actual y, en este sentido, la educación emocional es una de las dimensiones de su formación que será determinante y que les permitirá desarrollar capacidades, habilidades y destrezas para transitar su infancia y adolescencia con mayor bienestar. Adicionalmente, les posibilitará llegar a la vida adulta con mayor bienestar y les permitirá vivir marcando la diferencia entre ser felices o infelices.

Capítulo 2: Conceptos básicos para la educación emocional

«De todos los conocimientos posibles,
el más sabio y útil es conocerse a sí mismo»

William Shakespeare

Este segundo capítulo, asumiendo el reto planteado en el primero, posiciona la importancia de las emociones como objeto de estudio y muestra cómo se han venido constituyendo en un campo científico prolífico sobre el cual todos los que hacemos parte del sistema educativo estamos llamados a prepararnos y conocer sus principales corrientes y propuestas teóricas. Como todo campo del conocimiento, sobre las emociones existen variadas perspectivas. Inicialmente, se afirma que en la base del presente texto sobre educación emocional se encuentra un paradigma de pensamiento complejo que abre la posibilidad de acercarse a las emociones como objeto de estudio en su dimensión diversa, múltiple e inclusive antagónica. Esta visión nos permite superar las perspectivas simplificadoras que de manera radical se vinculan perpetua y ciegamente a una sola visión, y esto implica superar la disyunción que aísla las diferentes dimensiones humanas y sus conexiones y relaciones. Además, esta concepción supera la visión reduccionista de la vida afectiva humana que contempla solo a un puñado de emociones y sentimientos y que desconoce la multiplicidad de fenómenos y realidades afectivas. Esto implica asumir una

perspectiva sistémica que integra a partir de conexiones y regularidades una posición comprensiva holística que reconoce y se maravilla con la diversidad y la riqueza de la naturaleza de la afectividad humana.

Es importante clarificar desde aquí que, en el marco de los paradigmas vigentes de la afectividad, la presente propuesta retoma la intervención en los fenómenos emocionales del componente biológico, el componente cognitivo y el componente cultural. En esta perspectiva integradora se retoman aportes de diferentes escuelas y corrientes de pensamiento, que a continuación se esbozan de manera sintética.

Como primera fuente retomamos las escuelas biológica y psicológica que se derivaron de la publicación de Darwin en 1852. Estas se preguntaron sobre la expresión de las emociones en hombres y animales y reconocieron los mecanismos biológicos involucrados en ellas, con la participación del sistema nervioso central, el sistema nervioso autónomo y el sistema motor. Este componente biológico de todo fenómeno es fundamental en la educación, dado que en sí mismo determina muchas de las reacciones corporales e instintivas de las personas. Sin embargo, a pesar de este reconocimiento, se asume que dichos mecanismos pueden ser de naturaleza cognitiva y cultural.

En esta corriente de pensamiento destacamos a MacLean (1949) con la teoría del sistema límbico que, desarrollada después por Bard y Kluver, permite entender la arquitectura del cerebro a partir de tres sistemas (del más externo al interno): la corteza cerebral, el cerebro límbico y el cerebro reptiliano, cada uno encargado de procesar un tipo de emociones. En este orden, y a partir de los aportes de Ledoux (1999), entendemos que hay redes neuronales específicas para cierto tipo de emociones en las que se involucra el sentido de supervivencia,

disparado por la percepción de peligro en la que de manera instintiva se evita el componente cognitivo. Como la primera de estas redes aparece una estructura nerviosa ubicada debajo del lóbulo temporal denominada la amígdala. La red subcortical derivada de la dinámica de esta estructura puede activar emociones sin que intervenga la corteza cerebral, que es en donde se dan de manera preferente los procesos cognitivos. Este mecanismo de supervivencia de carácter instintivo y básico hace parte de nuestro propio proceso evolutivo y en situaciones cruciales puede significar la definición entre la vida y la muerte.

La segunda red con comprometimiento de procesamiento cortical cognitivo incluye también la amígdala. Esta segunda red de activación emocional es más lenta dado que proporciona una información más completa sobre el estímulo. La comprensión de los mecanismos biológicos del procesamiento emocional en el cerebro aporta comprensión sobre las implicaciones biológicas de las emociones y los mecanismos de procesamiento cognitivo que intervienen. Para efectos de la presente propuesta, este es uno de los argumentos fundamentales de la posibilidad de la educación emocional.

Con el enfoque conductual, que tiene su origen en el conductismo y que fundamenta sus hallazgos en las respuestas emocionales condicionadas, los aportes de Watson y Rayner (1920) y Stes - Skinner (1941-1953) pusieron de manifiesto que, aunque la base biológica da los medios, el comportamiento emocional puede aprenderse. Al respecto retomamos las contribuciones de Bandura (1976) con su teoría social con la que plantea y demuestra que no solo interviene el componente biológico, sino que la conducta emocional también puede ser aprendida mientras se observan las respuestas emocionales de otros.

En esta misma perspectiva, la neurociencia ha contribuido significativamente a la comprensión de la biología de las emociones. Desde la segunda parte de los años noventa, período denominado la década del cerebro, de manera radical se abrieron nuevos caminos y hallazgos. Hoy es evidente encontrar múltiples publicaciones con rigor científico que abordan nuevos campos como la neuroeducación, la neurodidáctica o sobre la relación de las emociones con la salud como la bio-neuroemoción, la biodescodificación emocional, entre otras. Estas escuelas de pensamiento ratifican el componente biológico de las emociones, pero abren espacios de comprensión sobre la relación emoción-cognición.

En esta línea de pensamiento encontramos algunas escuelas que desarrollan esta complementariedad entre componentes biológicos y cognitivos, de los cuales retomamos los aportes hechos por Maraño (1924), Arnold (1960), Schachter y Singer (1962), y la teoría cognitiva de Lazarus (1991) y Frijda (1986, 1988, 1993). De este bagaje, retomamos el concepto de «valoración automática» que consiste en un fenómeno cognitivo que se da de manera inconsciente en nuestro cerebro frente a los estímulos que captamos. Esta valoración automática determina la duración y la intensidad de la reacción emocional. De esta manera, las emociones son reacciones, pero la intensidad de dicha reacción está determinada por la valoración subjetiva que realiza la persona sobre el estímulo recibido con respecto a cómo dicho estímulo o información afecta el bienestar. En ese sentido, una emoción y su intensidad están directamente relacionadas con lo que es importante para cada persona. Esta perspectiva valora la importancia del componente cognitivo en la calidad de las reacciones biológicas emocionales y abre la posibilidad de educación emocional de este fenómeno cognitivo como proceso primordial de la reacción emocional.

Otra escuela de pensamiento de la que se retomaron aportes para el presente texto es el construccionismo social. Averill (1980), Lyons (1980), Gergen y Davis (1985), Harre (1986), Echebarría y Paez (1989), Roberts y Pennebaker (1995), Harre y Parrot (1996), Hofstede (1991) y Páez y Casullo (2000) sobre el papel determinante de la cultura en la construcción de las respuestas emocionales y por ende del componente cognitivo de la valoración automática. Esta corriente considera la influencia del componente sociocultural en las emociones y analiza cómo, a pesar de los procesos cognitivos y biológicos de base, los patrones de socialización primaria y secundaria determinan en parte las características de las reacciones emocionales de los individuos. Esta situación es evidente en la cultura colombiana en la que solo con un cambio de región dentro del país nos connota toda una serie de lenguajes emocionales propios.

El debate de la intervención de la biología, la cognición y la cultura en la génesis de las emociones está abierto y vigente. Encontramos posturas antagónicas y excluyentes, sin embargo, con las argumentaciones del presente texto queremos invitar a asumir una posición en la que los tres componentes tengan cabida. El ser humano y su biología, los mecanismos cognitivos y el contexto de socialización configuran y determinan la complejidad de la dimensión emocional. La educación emocional acorde a los nuevos tiempos debe asumir un paradigma integral, complejo, complementario, acorde a la propia complejidad humana. La educación emocional ha de responder a comprensiones modernas del ser humano. Por eso, a partir de estas fuentes esbozadas, desarrollaremos los conceptos centrales que constituyen la base de la propuesta de educación emocional que se argumenta en este texto.

Dado el carácter didáctico del presente texto, los conceptos se destacan con pistas discursivas que facilitan su identificación con el fin de que puedan ser extraídos posteriormente.

Como punto de partida, el primer concepto a posicionar es:

Emoción: «Estado complejo del organismo, en el que intervienen mecanismos biológicos, cognitivos y culturales, caracterizado por una alteración corporal como respuesta a un estímulo interno o externo» (Chica, 2017, p. 103).

Desde esta concepción, las emociones se dan como respuesta a percepciones que tenemos del mundo. En este sentido, dichas percepciones pueden ser de carácter externo o interno, imaginario o concreto, fruto de las interacciones con los otros o de la propia vida psíquica. Como fenómeno, las emociones tienen tres dimensiones: la primera de ellas es denominada procesamiento emocional, derivada del fenómeno biológico-neuronal, propio del sistema nervioso, que puede ser consciente o inconsciente. En esta primera dimensión existe un componente de valoración automática que está mediado de manera directa por la experiencia personal y el componente cultural. La segunda dimensión, que es siempre consciente y cognitiva, permite darse cuenta de la reacción psicofisiológica y a partir de la valoración automática regula la intensidad de la reacción. La tercera dimensión está compuesta por la alteración corporal que pueda darse a través de una manifestación externa y comportamental o solo interna, que es percibida únicamente por la misma persona. Las alteraciones corporales pueden variar dependiendo del tipo de emoción y de la valoración automática que determina su intensidad. Estas tres dimensiones, aunque claramente

diferenciables en su naturaleza y origen, por su carácter complejo en la experiencia emocional, de acuerdo con la intensidad, a veces pueden ser difícilmente diferenciables y darse en simultaneidad.

Dimensiones de la emoción:

A) Procesamiento emocional: fenómeno biológico de percepción de la experiencia (interna o externa) hecha por el sistema nervioso que genera una valoración automática de acuerdo con la experiencia del individuo. B) Componente cognitivo: se toma consciencia del estado del organismo y se etiqueta con un nombre y se interviene la intensidad. C) Expresión emocional: acción derivada de los componentes biológicos y cognitivos (Bisquerra, 2009, p. 87).

A partir de la clarificación de estas dimensiones, el segundo concepto clave derivado es:

Sentimiento: «Es el componente cognitivo de la emoción» (Bisquerra, 2009, p. 88).

El sentimiento corresponde al proceso cognitivo por medio del cual la persona etiqueta y da nombre a su experiencia emocional. Es el momento de consciencia. La emoción se convierte en sentimiento. El sentimiento permanece en el tiempo y puede darse en ausencia del estímulo que lo generó. La emoción permanece dependiendo de la intensidad con la que se dio; el sentimiento perdura en el tiempo.

A la par de la categoría sentimiento encontramos de manera muy frecuente una tercera categoría que de manera generalizada se usa como sinónimo de sentimiento: el afecto.

Afecto: «La categoría afecto es sinónimo del sentimiento y en este sentido se refiere a la dimensión cognitiva de la emoción» (Bisquerra, 2009, p. 88).

Es necesario diferenciar el afecto y la afectividad, que en el lenguaje científico se refiere al campo de conocimiento que estudia los fenómenos emocionales, como emociones, sentimientos, estados de ánimo, actitudes, valores, trastornos emocionales, etcétera.

Afectividad: «Campo de conocimiento que estudia todos los fenómenos emocionales» (De Zubiria, 2007, p. 65).

Estados de ánimo: Nombrados como dimensión de la afectividad, los estados de ánimo se deben diferenciar de las emociones y los sentimientos, dado que carecen de un estímulo o de una provocación contextual inmediata que los desencadene. A diferencia de la emoción y el sentimiento, los estados de ánimo tienen un origen vago, generalmente se componen de emociones secundarias y tienen una permanencia relativamente corta: mientras la emoción puede durar desde segundos, máximo horas, el sentimiento es más extenso y puede llegar a durar días o semanas. Mientras tanto, el estado de ánimo es ambiguo y puede durar desde algunas horas hasta meses, a veces puede derivarse de una emoción, pero en ocasiones pueden tener un origen que para la persona es indeterminado o inconsciente. Un estado de ánimo negativo y extendido en el tiempo puede derivar en trastornos emocionales como la ansiedad, depresión y otros. En ocasiones estos estados pueden derivarse de desajustes biológicos como desordenes hormonales, insomnio, enfermedades, etc. Los estados emocionales derivados de patologías emocionales

requieren de tratamiento especializado y exceden el ámbito de la educación emocional en la educación formal.

Mencionadas las emociones secundarias como posible origen de los estados de ánimo, es importante, dada la multiplicidad de taxonomías, especificar la clasificación de emociones en la que se basa la presente propuesta. Aquí nos distanciamos de las escuelas de pensamiento que clasifican las emociones como positivas o negativas, dado que a nuestra consideración todas las emociones son positivas, es decir, no son ni malas ni buenas, sino que constituyen una dimensión fundamental de la experiencia humana, le permiten al individuo un reconocimiento de su ser en el entorno y conectarse y vincularse con otras personas.

Siguiendo a Fernández-Abascal (2009), las emociones plantean tres funciones vitales:

1. Una función adaptativa que nos permite responder a las exigencias del entorno y como función básica de sobrevivencia nos preparan para la acción.
2. Una función social que nos permite interactuar con los demás, dar y obtener información del contexto que nos rodea.
3. Una función motivacional que propicia y facilita ciertas conductas en el marco del estado emocional propicio para ello.

Estas tres funciones de las emociones ratifican que en todas las situaciones y experiencias humanas está implicada la emocionalidad.

Funciones de las emociones: Las funciones de las emociones son función motivacional, función adaptativa y función social (Fernández-Abascal, 2009).

Para la propuesta de educación emocional que proponemos, nos acogemos a la clasificación de las emociones básicas y las emociones secundarias. Las emociones básicas también pueden denominarse emociones primarias. Como básicas, son emociones connaturales al desarrollo de la persona, independiente del contexto de socialización, tienen expresiones faciales fácilmente identificables y su propósito es garantizar la sobrevivencia, alejándonos de estímulos peligrosos o perjudiciales o aproximarnos o garantizarnos estímulos positivos y placenteros.

Emociones básicas: Conjunto de emociones connaturales al desarrollo de la persona, independientemente del contexto de socialización. Tienen como función principal garantizar la sobrevivencia.

Características de las emociones básicas:

- Son universales, es decir, son fácilmente identificables sin importar el contexto o cultura.
- Se presentan desde el nacimiento.
- Pueden presentarse a lo largo de toda la vida de la persona.
- Se contagian.
- Tienen una expresión facial determinada.
- Tienen un papel esencial de adaptación y sobrevivencia.

Es importante clarificar que, a pesar de tener unas características que las hacen identificables, no hay un consenso en el

número de emociones básicas existentes, pues encontramos propuestas que van desde 4 hasta 10. Para efectos de nuestra propuesta de educación emocional, adoptaremos la propuesta de Ekman y Oster (1979), que incluye alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y asco. Es importante conocer otras propuestas que amplían este abanico; queda a consideración del educador tomar partido y ampliar o cerrar la taxonomía.

- Glasgow University (2018): miedo, tristeza, ira y felicidad.
- Díaz-Aguado (2005): alegría, miedo, tristeza, sorpresa, ira, admiración, asco, culpa, seguridad y curiosidad.
- Goleman (1995): felicidad, ira, miedo, sorpresa, tristeza y aversión.
- Ekman (1992): alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa, asco y desprecio.
- Bisquerra (1990): miedo, ira, tristeza, asco, ansiedad, vergüenza, alegría y sorpresa.

Como se puede evidenciar, hay recurrencias. Las emociones adicionales a estas recurrencias las asumimos en esta propuesta como emociones secundarias. Las emociones secundarias son emociones derivadas de las básicas y en el tiempo tienen un desarrollo posterior a ellas, debido a su intensidad y al contexto de generación. Estas emociones secundarias proveen a la persona de una gama de matices para enriquecer el repertorio emocional que pueden a su vez ser fruto de la combinación de varias emociones básicas, por ejemplo, los celos son una mezcla de ira y tristeza. En las emociones secundarias se encuentra una amplia clasificación que incluye emociones sociales, emociones morales, emociones estéticas, ambiguas y otras denominaciones.

A continuación, se caracteriza cada una de las emociones básicas y se describe su utilidad, la fuente de origen, los potenciadores e inhibidores y sus emociones secundarias derivadas. Para las emociones secundarias utilizadas es importante aclarar que su denominación también depende del contexto cultural en el que se socialice la persona y, aunque se plantean algunas que pueden considerarse como universales, se aconseja al lector enriquecer este listado con denominaciones propias contextualizadas. Adicional a esto, se hace énfasis en que este repertorio de emociones es muy importante para el proceso inicial de alfabetización emocional, que implica el desarrollo de la habilidad de identificar y nombrar estados emocionales. En este proceso es fundamental el reconocimiento de la función vital y adaptativa de las emociones como expresiones biológicas, cognitivas y socialmente necesarias. Dicha función garantiza bienestar y salud, por lo que es importante no solo reconocer las emociones, sino principalmente aprender a vivenciarlas.

A continuación, se detallan las emociones básicas delimitándolas como mediación didáctica.

EMOCIÓN BÁSICA: ALEGRÍA

Percepciones detrás de la alegría: percepción de un suceso positivo, situación placentera, plenitud y satisfacción.

Expresiones: sonrisa, fortaleza, energía vital, espontaneidad, amabilidad, buen humor.

Utilidad: mejora el sueño, aumenta la autoestima, mejora el sistema inmune, promueve la creatividad, reduce los niveles de estrés.

Aliados químicos: oxitocina, serotonina, dopamina y endorfina.

Órgano en el que se concentra: corazón, intestino delgado.

Fuentes: *hobbies*, pensar positivo, dormir suficiente, aceptarse con cariño, bailar, cantar, escuchar música, hablar con amigos, compartir con personas agradables, hacer deporte, disfrutar de tiempo libre, hacer lo que más nos gusta, disfrutar de la naturaleza, meditar, *mindfulness*, agradecer a la vida.

Enemigos: tareas rutinarias, aparentar lo que no somos, compararnos con los demás, ausencia de tiempo libre, personas negativas y que juzgan permanentemente.

Alegría patológica: la alegría desproporcionada tiene consecuencias negativas, pues lleva a la persona a episodios de euforia, hiperactividad y falta de sueño. La persona pierde su objetividad y cae en la risa y la verbalización excesiva.

Color: amarillo.

Emociones secundarias: alivio, alborozo, animación, agrado, contento, deleite, dicha, diversión, euforia, entusiasmo, estremecimiento, esparcimiento, entretenimiento, excitación, éxtasis, felicidad, gozo, gusto, gratificación, humor, júbilo, placer, placidez, regocijo, satisfacción, serenidad.

EMOCIÓN BÁSICA: TRISTEZA

Percepciones detrás de la tristeza: algún tipo de pérdida o separación de alguien o algo importante, necesidad de amor, afecto o reconocimiento no atendida, expectativa no satisfecha, sueño frustrado.

Expresiones: las comisuras de los labios se inclinan hacia abajo, el párpado superior baja, la mirada se desenfoca, el brillo de los ojos se opaca, la voz pierde su fuerza y tiembla, cabeza baja hundida en el pecho, cuerpo encorvado y recogido sobre sí.

Mecanismos para esconder la tristeza: ritmo de vida frenético, trabajo excesivo, mal genio e intolerancia.

Qué sucede si reprimimos la tristeza: se debilitan los pulmones, se siente presión o dolor en el pecho, aumento o disminución del apetito, disminución de la energía, irritabilidad, agotamiento permanente, falta de sueño, falta de concentración, tensión, ansiedad.

Utilidad: la tristeza nos posibilita un tiempo de reflexión, de introspección, de duelo si es el caso. Hace que nos concentremos en nosotros mismos, nos motiva a buscar apoyo social y a generar empatía hacia nosotros.

Aliados químicos: disminución de serotonina, dopamina y noradrenalina.

Órgano en el que se concentra: pulmones.

Cómo gestionar la tristeza: buscar apoyo y contacto social, llorar cuando así lo requiramos, buscar espacios de recogimiento con la duración necesaria que no nos haga aislar o incrementar el sentimiento.

Cómo aliviar la tristeza: buscar abrazos, realizar las actividades favoritas, escuchar música, hacer ejercicio, practicar *hobbies*, orar, meditar, conversar, hacer voluntariados para ayudar a otras personas, no aislarse, tener vida sexual plena.

Tristeza patológica: cuando la tristeza no desaparece a pesar de que la gestionamos y procuramos aliviarla, puede convertirse en depresión. En estos casos es necesario buscar ayuda profesional para explorar nuevas soluciones.

Color: azul o morado.

Emociones secundarias: abatimiento, abandono, aburrimiento, aflicción, agonía, amargura, añoranza, apatía, decaimiento, decepción, depresión, desaliento, desconsuelo, desdicha, desgano, desilusión, desolación, dolor, duelo, frustración, hastío, infelicidad, melancolía, nostalgia, pesar, pena, pesadumbre, quebranto, soledad, sufrimiento, tedio.

EMOCIÓN BÁSICA: IRA

Percepciones detrás de la ira: sensación de irritación por sentirse amenazado o frustrado frente al engaño, la traición o la vulneración de los derechos propios o de los demás.

Expresiones: las cejas se bajan y se juntan, entrecejo arrugado, mirada enfocada y brillante, boca y dientes apretados, apertura de nariz y la respiración se acelera. Internamente el corazón se agita y la boca del estómago se tensiona. Cambio de humor.

Utilidad: nos motiva a poner límites y mantener nuestra integridad física, psicológica y social. Moviliza la energía corporal hacia la autodefensa, previene agresiones, despierta sentimientos de solidaridad, ayuda a eliminar obstáculos y a evitar la frustración.

Lado negativo de la ira: esta emoción mal gestionada puede ser peligrosa, dado que bloquea temporalmente el pensamiento y puede desencadenar reacciones intensas y violentas.

Aliados químicos: serotonina.

Respuestas habituales frente a la ira: insultar, gritar, agredir a otros o a sí mismo, arrojar objetos.

Órgano en el que se concentra: hígado.

Qué sucede si reprimimos la ira: puede generar problemas de salud como tensión muscular, insomnio, dolores de cabeza, presión alta y problemas digestivos y de la piel.

Cómo gestionar la ira: concentrarse en la respiración y lentificarla, retirarse a un lugar alejado del estímulo que generó la ira, hacer movimientos de distensión como sacudir las manos y el cuerpo. Adicionalmente a esto, de manera posterior, dialogar sobre lo sucedido, hacer actividades de esparcimiento, orar, meditar, escuchar música, hacer ejercicio, *mindfulness*.

Ira patológica: la falta de control de esta emoción puede producir ataques de ira o lo que se denomina trastorno explosivo intermitente. En ambos casos requiere apoyo especializado.

Color: rojo.

Emociones secundarias: agitación, amargura, animadversión, animosidad, antipatía, aversión, cabreo, celos, cólera, desconfianza, desprecio, disgusto, enojo, envidia, exasperación, furia, hostilidad, impotencia, indignación, irritabilidad, mal humor, molestia, odio, rabia, recelo, rechazo, rencor, resentimiento, tensión.

EMOCIÓN BÁSICA: MIEDO

Percepciones detrás del miedo: sensación de angustia que se genera ante un peligro real o imaginario, físico o psicológico, que atenta o amenaza nuestro bienestar o integridad. El miedo surge ante la necesidad de seguridad.

Expresiones: se agudizan los sentidos, se agrandan los ojos, las cejas se levantan, se tensa la boca, las comisuras de los labios van hacia abajo; en algunas ocasiones llevamos las manos a la cara o a proteger la parte superior del torso, y se nos ponen los pelos de punta. El miedo insta a atacar o huir, por ello el corazón aumenta la velocidad y la fuerza de los latidos, los músculos se tensionan y se acelera la respiración preparando el cuerpo para una de las dos respuestas.

Utilidad: supervivencia; nos permite hacer frente a los peligros, protegernos de amenazas, garantizar nuestro bienestar y protección.

Respuestas habituales frente al miedo: paralizarse, retirarse, titubear, gritar, reacciones físicas instintivas que indican ataques como puños, empujones o patadas.

Aliados químicos: epinefrina, noradrenalina, serotonina.

Órgano en el que se concentra: riñones.

Efectos físicos del miedo: tensión muscular, función pulmonar y cardíaca aumentada, vasos sanguíneos contraídos, función estomacal y del intestino disminuidas, pérdida del control de esfínteres, inhibición de las glándulas lagrimales y de la saliva, visión efecto túnel.

Cómo aliviar el miedo: *mindfulness*, relajación, actividad física, meditación, ejercicios de respiración, ejercicios de psicología positiva, analizar la fuente del miedo y, si es imaginaria, intervenir de manera consciente para cambiarla a pensamientos positivos.

Qué sucede si reprimimos el miedo: podemos generar una actitud de vida riesgosa que no mide las consecuencias de los actos ni percibe los peligros del entorno.

Miedo patológico: se manifiesta a través de fobias que deben ser tratadas con ayuda profesional. Igualmente, se manifiesta en niveles de estrés negativo que deriva en múltiples enfermedades.

Color: negro.

Emociones secundarias: acojono, angustia, alarma, aprensión, cobardía, desasosiego, desconfianza, espanto, estrés, fobia, horror, impaciencia, pánico, pavor, recelo, sobresalto, susto, temor, turbación.

EMOCIÓN BÁSICA: SORPRESA

Percepciones detrás de la sorpresa: se presenta frente a algo inoportuno, extraño o inesperado. Su carácter inicial es neutro y posteriormente se transforma en otra sensación agradable o desagradable.

Expresiones: interrupción de la respiración, cejas elevadas, dilatación de la pupila, boca abierta; en ocasiones nos llevamos las manos a la cabeza o la boca y hay aumento de la frecuencia respiratoria.

Utilidad: nos ayuda a orientarnos frente a nuevas situaciones; provoca una reacción rápida de protección y atención intensificada.

Aliados químicos: epinefrina, noradrenalina, serotonina.

Color: naranja.

Emociones secundarias: admiración, sobresalto, asombro, inquietud, desconcierto, perplejidad, aturdimiento, confusión.

EMOCIÓN BÁSICA: ASCO - AVERSIÓN

Percepciones detrás del asco: impresión desagradable por algo que percibimos repugnante a cualquiera de nuestros sentidos.

Tipos de asco:

Adaptativo: es una reacción corporal y primitiva frente a alimentos o fluidos, cosas o animales en mal estado, contaminados o que evaluamos aversivos o repulsivos.

Asco moral: es un rechazo ante personas o comportamientos que se alejan de nuestros estándares éticos y morales y nos produce repulsión y aversión.

Expresiones: la frente se encoje, se juntan las cejas, se achican los ojos y la nariz se arruga. Se provocan reacciones viscerales como arcadas, náuseas, mareo o vómito. También pueden generarse gesticulaciones corporales y ademanes como sacar la lengua.

Utilidad: es un mecanismo de defensa del organismo que nos protege y aleja de situaciones, alimentos, personas y cosas nocivas. Promueve la salud física y mental.

Qué sucede si reprimimos el asco: pueden presentarse mareos, desmayos, descenso de la presión, fobias y trastornos alimenticios.

Órgano en el que se concentra: estómago.

Cómo aliviar el asco: técnicas de relajación, flexibilización de las creencias, acercarse gradualmente a lo que genera desagrado si no es nocivo para la salud.

Asco patológico: se manifiesta a través de fobias o desórdenes alimentarios que deben ser tratados con apoyo profesional.

Color: café.

Emociones secundarias: aborrecimiento, animadversión, antipatía, aversión, aprensión, desagrado, hastío, desprecio, evitación, incomodidad, rechazo, repudio, repugnancia, tirria, vahído.

Adicional a esta descripción de la taxonomía de emociones básicas, es relevante mencionar el aporte de Etxebarria (2009), quien adiciona un grupo de emociones secundarias que denomina «autoconscientes». Estas son las emociones que implican una evaluación relativa al propio yo.

Las emociones autoconscientes tienen un componente metafectivo que introduce una evaluación de la persona sobre sus propias acciones. Este tipo de emociones son un recurso valioso al momento de realizar un estudio de caso, un juego de roles o los diálogos generativos en los que el maestro en formación evalúe su sentimiento a la luz de normas y estándares establecidos y del «deber ser» según principios universales y éticos. Acá la valoración de las limitaciones culturales y de los estereotipos pueden utilizarse como posibilidad de reflexión para la educación, dado que culturalmente tanto los grupos sociales como los núcleos familiares las utilizan como mecanismo de control social. Conceptualmente, desde el encuadre teórico inicial hablamos de estas emociones

autoconscientes como sentimientos, que pueden ser culpabilidad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, pesar, culpa, orgullo. Sentimientos interesantes de abordar en una propuesta de educación emocional de adultos.

Después de abordada esta clasificación básica de las emociones, de manera conexas se plantea el reto de una educación emocional que permita discriminarlas y autorregularlas. Para este cometido, en los capítulos posteriores se hará una serie de sugerencias didácticas que proporcionen herramientas en este sentido. Ahora bien, en el abanico de categorías que acompañan este repertorio de lenguaje emocional, encontramos otros fenómenos emocionales; el primero de ellos: las actitudes.

El término actitud es un término muy difundido y utilizado en el ámbito educativo. Aquí la abordaremos con la definición clásica de LeDoux (1999):

Actitud: Estado de disposición mental y corporal que afecta la respuesta del individuo a todos los estímulos y situaciones que vivencia.

Así, la actitud es una disposición del individuo que lo persuade a actuar de determinada manera ante ciertas situaciones. En sí misma, la actitud implica sentimientos que determinan la forma de percibir y actuar del individuo. Como una forma de responder a algo o a alguien de forma relativamente permanente, la actitud se determina como un mecanismo de adaptación que ha sido aprendido. En esta línea de pensamiento, como predisposición que puede ser positiva o negativa, se constituye en sí misma en finalidad de la educación emocional, tanto en el sentido de generar actitudes positivas como de reemplazar actitudes negativas por positivas. De allí la importancia de incluirlas en el contexto de la educación

emocional, dado que cuando estas actitudes tienden a ser permanentes y no dependen del estímulo o de los contextos de acción externa, se convierten en rasgos de la personalidad.

Ahora bien, las derivaciones didácticas de los conceptos esbozados tienen una relación directa con el enfoque pedagógico que subyace en la presente propuesta de educación emocional. En este sentido, es importante también hacer un encuadre de estos elementos pedagógicos.

En primera instancia es importante aclarar que, como propuesta educativa, de manera radical nos distanciamos del antiguo modelo de la inteligencia basada en el IQ (cociente intelectual) y asumimos los aportes de autores como Gardner (1983) y Goleman (1995), quienes consideran la multiplicidad de habilidades y destrezas que desarrolla una persona para asumirse inteligente: inteligencia espacial, naturalista, musical, lingüística, lógico matemática, corporal, intrapersonal, interpersonal, sociogrupal, emocional, etc. Existen muchos trabajos y aportes al respecto.

Como fundamento de nuestra propuesta en la dimensión emocional, asumimos como eje articulador la categoría «inteligencia emocional», término popularizado desde 1995 por Daniel Goleman. Retomando también los aportes que al respecto habían hecho Salovey y Mayer (1990), esta categoría la asumiremos como:

Inteligencia emocional: Capacidad de identificar, regular e inducir estados emocionales en nosotros mismos y en los demás.

Para el desarrollo de un programa de educación emocional, y para el estudio y desarrollo de la inteligencia emocional y de la afectividad humana en general, la podemos clasificar

en tres dimensiones: intrapersonal, interpersonal y sociogrupal. Las dos primeras categorías, intra e interpersonal, se derivan de los trabajos que realiza Gardner entre 1979 y 1983 en la Universidad de Harvard, en su trabajo de investigación acerca del potencial humano. De él se deriva la teoría de las inteligencias múltiples.

La primera de ellas, la dimensión intrapersonal, está orientada a la capacidad de gestionar estados emocionales internos de la persona.

Afectividad intrapersonal: «La capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre sentimientos y, con el tiempo, darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta humana» (Gardner, 2001, p. 288).

Y la segunda, la interpersonal, está orientada al exterior y a la gestión y distinción de los estados de ánimo de las personas con las que se interactúa,

Afectividad interpersonal: «Se vuelve al exterior hacia otros individuos. Aquí la capacidad medular es la habilidad para notar y establecer distinciones entre los individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones» (Gardner, 2001, p. 288).

En la literatura actual podemos encontrar estas dimensiones de la afectividad denominadas como inteligencias o como dimensiones de la afectividad. Aquí las denominamos afectividad intra o interpersonal para ser más abarcativos con la literatura disponible.

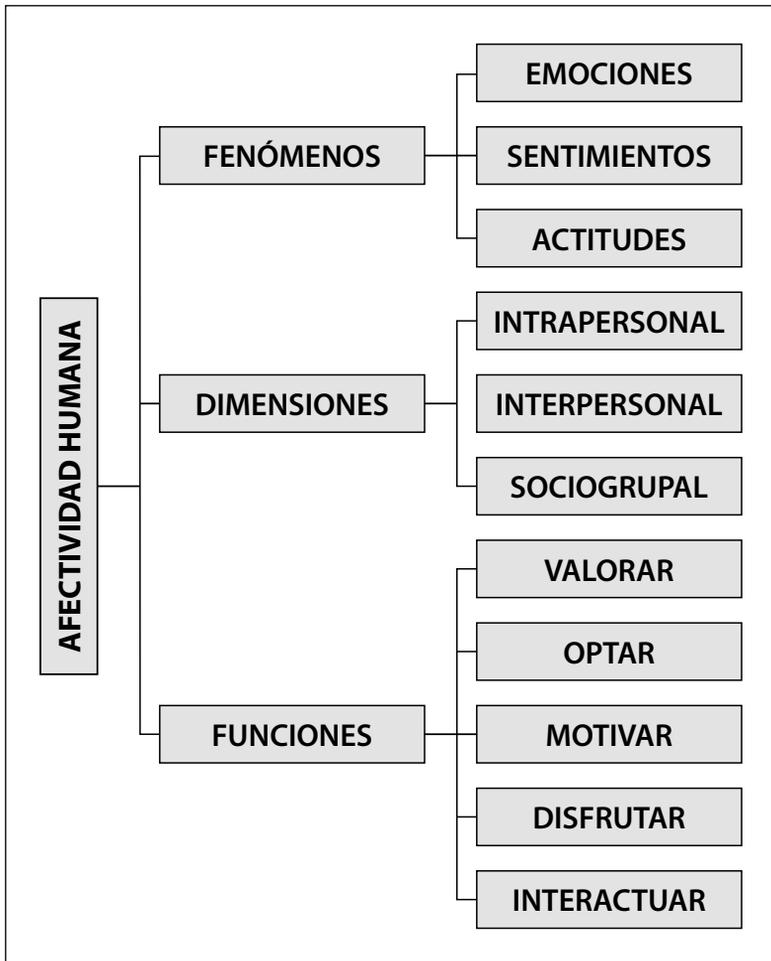
Adicional a las dos categorías planteadas por Gardner, la categoría sociogrupal la consideramos, según lo planteado por De Zubiría (2007), como un tipo de dimensión afectiva más compleja que la interpersonal, que nos permite establecer nexos emocionales y afectivos con grupos o colectivos humanos y nos permite descifrar, percibir y entender el entramado complejo de las dinámicas colectivas. En este tipo de inteligencia se requieren destrezas afectivas para responder a normas, requerimientos y comportamientos que posibilitan la pertenencia, la identidad grupal, la cooperación o el trabajo en equipo.

Afectividad sociogrupal: «La inteligencia sociogrupal requiere inteligir, descifrar pensamientos, sentimientos, deseos, creencias del conglomerado para saber cómo desenvolverse y actuar en él, sacando el mayor provecho y con la menor posibilidad de ser excluido» (De Zubiría, 2007, p. 88).

Retomando a De Zubiría (2007), son funciones de la dimensión afectiva humana valorar, optar, motivar, disfrutar e interactuar. Estas funciones nos permiten experimentar el contexto para interactuar con él y generar mecanismos de sobrevivencia. De esta manera, los fenómenos afectivos nos ayudan a valorar los contextos y a tomar decisiones para optar por aquello que nos parece adecuado o por aquello que dejamos de lado o nos motivamos a emprender. Los fenómenos afectivos permiten vivir la vida a plenitud, tomar decisiones, tomar partido, llevarnos a la acción, encontrarnos con el otro o, lo que es más importante, nos permite simplemente sentir y llegar al disfrute de aquello que nos gusta y que nos causa bienestar. Valorar, optar, motivar, disfrutar e interactuar son funciones de la vida afectiva y procesos vitales que nos definen como personas y como sociedad.

A continuación, a manera de síntesis, veremos las categorías desarrolladas sobre la afectividad como campo de conocimiento.

Figura 1. Categorías de la afectividad humana



Fuente: Olga Cleosilda Chica (2023).

En este punto es necesario delimitar también las coordenadas del enfoque de educación emocional que subyace en esta concepción de la afectividad humana, que se asume con un enfoque pedagógico de la educación por competencias. A pesar de las múltiples perspectivas y detractores, aquí asumimos la educación por competencias en su perspectiva humanista actual, que se distancia de las raíces economicistas ligadas a la idoneidad profesional y busca centrarse en el potencial de la educación basada en la multiplicidad de dimensiones, dominios y contextos de la realidad humana.

La formación por competencias no es en sí misma ni mejor ni peor que la formación por criterios o la formación por logros. Es la oportunidad para estudiar la naturaleza del potencial humano y encontrar las mejores opciones para propiciar su desarrollo (Arbeláez *et al.*, 2010, p. 2).

De esta manera, asumimos como enfoque una pedagogía que toma partido por la perfectibilidad humana y de manera radical realiza el papel estratégico de la educación en la potenciación de la educabilidad.

Siguiendo a Bisquerra (2016), entendemos:

Educación emocional por competencias: «Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social» (p. 17).

Este concepto como enfoque pedagógico implica que no se circunscribe exclusivamente al contexto de lo escolar, sino que como fenómeno permanente y connatural a la vida, se desarrolla en múltiples espacios y momentos.

Ahora, desarrollando el enfoque por competencias iniciamos por el componente curricular, que supera el tradicional currículo conductista que espera solo el desenvolvimiento técnico-instrumental de los estudiantes, para reemplazarlo por un currículo flexible y dinámico, un currículo centrado en el carácter constructivista del aprendizaje. Así, con el trabajo por competencias se consideran las diferencias individuales, lo que permite a los estudiantes optimizar sus propias posibilidades y recursos para superar con éxito las situaciones que su propia realidad les plantea. Desde esta perspectiva, y ratificando la idea de separarnos del sentido tradicional de las competencias, en el contexto de la presente propuesta de educación emocional la competencia se aleja del concepto más difundido de «capacidad en acción demostrada con suficiencia» o «saber hacer uso del conocimiento en un contexto», para formular una concepción compleja del aprendizaje en el que de manera complementaria intervienen dimensiones de carácter conceptual, actitudinal, valorativo y praxeológico que rompen barreras entre la escuela y la vida. Esta perspectiva reconoce la multiplicidad de fuentes de conocimiento como la experiencia personal, los aprendizajes previos, la socialización, la interacción y los procesos propios de la experiencia metafectiva y la metacognitiva.

Entonces, en el contexto de la presente propuesta entendemos las competencias, de acuerdo con Ortiz Ocaña (2009), como la capacidad de actuación a partir de la configuración de conocimientos, habilidades y destrezas. Como se puede

evidenciar, en esta concepción entran en juego múltiples dimensiones, pero todas en el contexto de la aplicación en la vida y en función del bienestar y la felicidad.

Al respecto, y retomando también los aportes de Bisquerra (2009), una competencia se caracteriza por desarrollarse a lo largo de la vida y de manera general es perfectible o susceptible de mejorar. En esta perspectiva, las competencias se manifiestan en diferentes condiciones de desarrollo y dependen de la situación del contexto de ejecución. Pueden ser aplicables a personas o colectivos y, son evidenciables a través de abstracciones, actitudes o comportamientos denominados desempeños. Para la educación emocional este es un enfoque pertinente y coherente, dado que el desarrollo emocional es un proceso que se da a lo largo de toda la vida y, como tal, es procesual y secuencial, y a través de él podemos dar respuesta didáctica y pedagógica a sus requerimientos.

Consecuente con esta corriente de pensamiento, el concepto de competencia emocional que proponemos es:

Competencia emocional: Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Las competencias emocionales se fundamentan en la inteligencia emocional. En el caso de las competencias emocionales, como campo específico de aplicación, estas adicionalmente abarcan elementos pedagógicos y didácticos más amplios. Las competencias emocionales son competencias requeridas en todo contexto de vida de un ser humano y por ende deben ser potenciadas en todos los ámbitos y profesiones que jueguen un papel determinante en el bienestar personal y so-

cial. En el caso de los maestros, son un requerimiento para la calidad de su desempeño profesional. Los desempeños de estas competencias emocionales para el grupo poblacional específico de los maestros se desarrollarán en el capítulo 5 de manera profunda.

Así se entiende aquí la competencia emocional docente:

Competencia emocional docente: Es el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en los espacios de interacción educativa, lo que garantiza una práctica pedagógica formativa caracterizada por ambientes e interacciones emocionalmente saludables.

Las competencias le permiten al docente tener conciencia sobre su vida emocional, propiciar mecanismos de bienestar, contrarrestar los efectos del estrés propio de la naturaleza de su labor y caracterizar su desempeño en una práctica pedagógica que propicia ambientes e interacciones emocionalmente saludables.

Adicionalmente, y en esta misma línea, proponemos el uso de una categoría referida a los procesos de reflexión y conciencia emocional de la vida afectiva que denominamos «metafektividad», que se concibe como:

Metafektividad: «Habilidad reflexiva de carácter intrapersonal que le permite a la persona tener conciencia y hacer juicios de valor sobre sus propios fenómenos emocionales» (Chica, 2008, p. 45).

Este concepto, que se desarrollará a mayor profundidad en un capítulo posterior, denota una habilidad de orden superior:

el prefijo *meta-*, que significa «recaer sobre, ir más allá», implica que la metafectividad es un proceso de abstracción que recae sobre la propia vida afectiva. Este es un proceso de reflexión y análisis que lleva a la consciencia de nuestra interioridad. Esta abstracción implica a la vez un proceso de trascendencia que en el marco de la vida emocional implica ir más allá de la reacción biológica y cultural que nos determina y llegar a un espacio de actuación consciente de ser, pensar y sentir.

La consciencia juega un papel determinante en el proceso metafectivo. Dado que muchos de los fenómenos de la vida emocional son inconscientes, por ello el proceso de abstracción y reflexión de la metafectividad lleva a la persona a conocerse mejor y darse cuenta de los procesos y dinámicas de su vida emocional y el impacto en los demás. Según la psicología, la consciencia es una dimensión de la mente que permite darse cuenta mediante un acto de percepción interna. La consciencia, en palabras de Llinás (2005), a modo de foco permite analizar un contexto momentáneo para valorarlo y reflexionarlo. Esta percepción interna, este foco de análisis sobre la vida emocional a partir de la metafectividad, implica mecanismos cognoscitivos y a su vez afectivos. Darse cuenta de los procesos y dinámicas de la vida emocional implica abrirse a sentir y saber sentir, valorar la experiencia, reflexionar sobre lo que se siente para entender por qué se siente y para qué se siente. Así, la metafectividad es el mecanismo que nos lleva a desarrollar la consciencia afectiva que nos permite tener en cuenta los contenidos significativos del mundo externo en el contexto interno.

Son muchos los actos y fenómenos emocionales de los cuales no somos conscientes y que de manera directa afectan nuestras interacciones y nuestro bienestar. Por ello, como competencia, la metafectividad permite al maestro darse cuenta,

ser consciente de las dinámicas de su vida afectiva en el marco de su labor formativa; permite develar motivaciones y creencias que la determinan; permite reconocer las características de su emocionalidad para poder autorregularlas en beneficio del propio bienestar y del de la calidad de la práctica pedagógica. Parte de las competencias emocionales docentes recargan su posibilidad de desarrollo en la habilidad metaafectiva, dado que no podríamos regular e intervenir aquello que no conocemos, aquello de lo que no somos conscientes. La metaafectividad como habilidad es la búsqueda de la autonomía, es la búsqueda del bienestar y la plenitud, es una tarea permanente de crecimiento y desarrollo. Arribar al umbral de la meta-afectividad es pisar firme en el ámbito de la libertad. Quien es consciente de su propia vida afectiva es capaz de lograr la realización de sí mismo.

Ahora bien, en Colombia se reconocen muchos tipos de competencias, entre ellas las competencias laborales, las competencias básicas y las competencias ciudadanas. Las laborales se clasifican en generales y específicas; las competencias generales, según el MEN (2004), se conciben como los conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes requeridos para desempeñarse de forma eficiente en cualquier entorno productivo. Las específicas habilitan a la persona para desempeñar las funciones inherentes a cada profesión u oficio. Por su nombre, son exclusivas de cada campo de formación.

La segunda tipología de competencias, según el MEN, son las básicas. Estas se clasifican en ciudadanas, comunicativas, científicas, y matemáticas. Estas competencias se refieren a los fundamentos para todos los aprendizajes y son aplicables en toda situación o contexto para resolver problemas e interactuar en las dimensiones básicas de la vida. Estas competencias son la base del aprendizaje escolar.

Por último, el MEN concibe las competencias ciudadanas como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la convivencia pacífica y la participación democrática. Estas proporcionan a cada persona las herramientas necesarias para hacer frente a todas las situaciones de la vida cotidiana y vivenciar de manera permanente el respeto, la defensa y la promoción de los derechos fundamentales. Según el MEN, las competencias ciudadanas se clasifican en cognitivas, comunicativas, integradoras y emocionales. Desde esta perspectiva, en el discurso oficial las competencias emocionales se focalizan por primera vez en el año 2003, pero, a diferencia de la propuesta que argumentamos en este texto, esas están supeditadas a la ciudadanía y al nivel de los desempeños que contempla la dimensión interpersonal.

En nuestra propuesta las competencias emocionales son más amplias que las ciudadanas, pues abarcan dimensiones más complejas: los fenómenos emocionales no se agotan en la interacción social. La concepción restrictiva del MEN, incluida en los estándares de aprendizaje por grado, circunscribe el mundo emocional a las relaciones interpersonales y al bienestar colectivo, y deja de lado todos los desempeños propios de las competencias emocionales intrapersonales para la vida y el bienestar y de autonomía emocional. En esta misma perspectiva se habla de la categoría de «prosocialidad», entendida como los comportamientos que favorecen las interacciones sin la búsqueda de recompensa. Estos comportamientos no se abordan de manera independiente en la presente propuesta, sino que se transversalizan en varias competencias y desempeños.

Ahora bien, con esto no pretendemos desconocer la dimensión social de la emocionalidad, sino que, por el contrario, retomamos la dimensión sociogrupal como una dimensión constitutiva de las competencias emocionales. Sin embargo,

consideramos que esta visión es insuficiente y no le otorga a la inteligencia emocional el papel protagónico que debe tener, al mismo nivel de las competencias mayores que, reiteramos de manera enfática, deben ser desarrolladas de manera diferenciada como competencias básicas.

Para finalizar este capítulo y a manera de cierre de este encuadre conceptual, es importante aclarar que la complejidad y multiplicidad de los fenómenos de la vida afectiva y su consecuente abordaje desde una propuesta de educación emocional, nos daría para un libro. Sin embargo, el propósito del presente capítulo es delimitar solamente los conceptos básicos que se requieren para promover procesos didácticos en educación emocional. Esperamos que dicho encuadre proporcione los conceptos básicos requeridos por los docentes que emprenden esta tarea de ser formadores emocionales.

Capítulo 3: El papel estratégico de las organizaciones educativas y los maestros en la educación emocional

«Se aprende a amar
Sintiéndose amado»

Rafael Bizquera Alzina

En este apartado podríamos ir directamente al componente didáctico y curricular de la propuesta de educación emocional para los docentes, pero es importante antes retomar el carácter cultural y contextual que tiene la vida emocional y tal vez cualquier tipo de aprendizaje. Muchos de los modelos de educación emocional, sobre todo los basados en la inteligencia emocional que se han implementado en nuestro medio, no han tenido muy en cuenta a las organizaciones educativas que, como escenarios significativos, pueden cumplir un papel facilitador y potenciador o uno inhibitorio y restrictivo en la formación de este tipo de competencias. Por esto es importante hacer un análisis del ambiente escolar como fuente primaria de aprendizaje emocional.

Desde el anterior argumento focalizamos la mirada en las organizaciones educativas, entendidas por Sánchez (2009) como construcciones sociales que se comportan en sí mismas como un ser vivo; como espacios en los que coexisten diversas fuerzas, tensiones y realidades propias de la complejidad del

ser humano; como el segundo escenario privilegiado para el aprendizaje de patrones de socialización y por ende de afectividad. Como lo planteábamos en los capítulos anteriores, la familia como socializador primario es el espacio fundamental de aprendizaje emocional, pero el papel relevante que tiene la organización educativa en la actualidad no está en discusión.

De acuerdo con este planteamiento, la organización educativa como escenario de desarrollo es, en sí misma, una comunidad de aprendizaje que tiene un carácter integral: académico, social, emocional, moral, ético, político, etc. Es una comunidad de crecimiento en la que todos aprenden y, así muchos no lo reconozcan, se educan emocionalmente. Siguiendo los aportes de Senge (2002), la escuela aprende al construirse colectivamente, al constituirse como comunidad, y les da un sello a todos aquellos que hacen parte de ella. Así se concibe la organización educativa como un contexto dinámico en el que todos los actores que intervienen se desarrollan y aprenden mediante un proceso complejo de relaciones interdependientes de múltiple naturaleza, incluida de manera indiscutible la emocionalidad. En esta dinámica propia de los grupos humanos, la organización educativa es más compleja que la suma de las individualidades y sobrepasa el fenómeno formal de enseñanza y aprendizaje del aula de clase.

En esta dinámica organizacional surgen fenómenos como la cultura organizacional que, según Montealegre y Calderón (2007), es concebida como el constructo colectivo que recoge los significados simbólicos, expresivos y afectivos de las organizaciones o colectivos humanos, y delinea y modela los valores, las reacciones, las actitudes y los comportamientos de cada uno de sus integrantes. Este proceso genera una impronta que marca a sus miembros a niveles que a veces no se alcanzan a dimensionar, y graba de manera inconsciente sus imaginarios,

sus comportamientos y llena no solo su bagaje cognitivo, sino también su vida afectiva, de patrones comunes. De esta manera, la cultura organizacional es el primer elemento de educación emocional. Si aceptamos esta premisa, es válido afirmar que todo acto educativo por acción, omisión o por defecto educa emocionalmente; el reto ahora es intervenir de manera crítica estas realidades organizacionales para hacerlas intencional y conscientemente formadoras emocionales.

Por otra parte, adicional a la cultura, otro elemento fundamental de las organizaciones educativas y que contribuye de manera radical a la educación emocional es el clima organizacional. Según Gairín (2007), este es el ambiente interno que perciben las personas de una organización, es el sentimiento de hacer parte de un colectivo que nos interpela y nos afecta. El clima organizacional permite que todas las dinámicas, procedimientos y actividades cotidianas de las interacciones y los relacionamientos de los actores organizacionales formen un ambiente palpable que influye en el comportamiento y los sentimientos de los actores. Cada clima particular está marcado por sus propios paradigmas, imaginarios y dinámicas que, para el efecto de nuestro análisis, en gran medida son de naturaleza emocional y que a su vez son fundamentales para generar patrones de comportamiento emocional de todas las personas que hacen parte del colectivo.

A partir de las anteriores afirmaciones es necesario, para el desarrollo de un programa de educación emocional, la resignificación pedagógica de las dinámicas y las prácticas organizacionales que hacen parte de la cultura y el clima organizacional. En este contexto la resignificación se asume como un proceso crítico, reflexivo, fundamentado e intencionado que se opera sobre estos procesos de gestión de las organizaciones educativas para que, al ser comprendidas, recuperadas y sistematizadas,

se tornen en praxis, es decir, en ejercicios que movilicen la comprensión hasta la transformación. La resignificación es una praxis que se define como pedagógica en cuanto se caracteriza por su mirada crítica, reflexiva y transformadora sobre todo quehacer educativo, en este caso organizacional, desde referentes teóricos que problematicen tales quehaceres y los doten de nuevo sentido, perspectiva y finalidad.

A continuación, se plantean algunas perspectivas desde las cuales se puede dar dicha resignificación pedagógica de las dinámicas y prácticas organizacionales que hacen parte de la cultura y el clima organizacional.

Un primer escenario de resignificación en las organizaciones educativas como contextos de educación emocional, según Alcalay *et al.* (2014), es el fenómeno del apego, derivado de los vínculos afectivos que se dan entre los diferentes actores de la organización, especialmente entre los estudiantes y sus maestros. Según esta teoría, que desde la psicología migró hacia los ámbitos organizacionales, los vínculos que el niño establece con sus cuidadores primarios configuran en él la visión de mundo que marcará en gran medida sus concepciones y patrones de comportamiento y relacionamiento con otras personas y con la sociedad en general. Esta teoría, originalmente planteada solo para las figuras parentales o de cuidado primario, partía de la premisa de una escolarización tardía que hace décadas implicaba la permanencia de los niños en el núcleo familiar hasta los 6 o 7 años, tiempo suficiente para consolidar de manera significativa estos patrones. Sin embargo, las nuevas dinámicas de la sociedad han hecho de la escolarización un fenómeno que se inicia en etapas cada vez más tempranas, lo que ha generado una nueva dimensión de este fenómeno denominado el apego escolar. En esta dimensión, la visión de mundo como lugar seguro o amenazante no solo

se configura a partir del cuidador primario, sino también y a veces primordialmente a partir de figuras significativas con las cuales el niño pasa tiempo de calidad. En este caso, es el escenario educativo el que refuerza o modela significativamente las experiencias de apego temprano.

Analizando a mayor profundidad esta teoría, podemos encontrar dos dimensiones de apego: la dimensión personal y la dimensión organizacional, según Milicic *et al.* (2014). En cuanto a la dimensión personal es visible, por la experiencia propia y por la observación directa, cómo los adultos significativos del entorno escolar se convierten en figuras de apego; maestros, psico-orientadores, coordinadores y rectores son figuras de autoridad y de interacción permanente que pueden marcar y consolidar una percepción de mundo y de modelación emocional positiva o negativa. Sin embargo, la propia organización educativa, como constructo y contexto de interacción, su estructura normativa, sus costumbres y sus dinámicas ritualizadas de la cotidianidad, también son patrones de apego, pero en la mayoría de las veces no son considerados de ese modo de manera intencional.

Más adelante profundizaremos en el maestro como figura principal de apego personal. Ahora mismo, en el marco de nuestro análisis de la cultura y el clima organizacional, es importante considerar que el apego escolar supone repensar la organización educativa e intervenir de manera consciente y resignificada en la influencia del contexto escolar organizacional sobre el imaginario de los actores institucionales y la manera intencional como favorece el establecimiento de vínculos cercanos, contenedores y favorecedores de un desarrollo integral y seguro. Estudios realizados por Gregory *et al.* (2011) en 200 instituciones educativas demostraron el efecto positivo entre la normativa clara, la cercanía afectiva de los

docentes y directivos y las relaciones entre estudiantes, pues promovía un ambiente emocional seguro, abierto y contenedor. De ese modo se presentaron índices muy bajos de conflicto y victimización entre las comunidades escolares. En la misma línea, Gest y Rodkin (2011), a partir de investigaciones en ambientes educativos organizacionales, demostraron que las actitudes de profesores hacia la agresividad y la prosocialidad (ambas conductas con base afectiva) afectan de manera directa las interacciones y la aceptación que sus estudiantes reportan entre ellos. Es decir, la cercanía y el apoyo emocional de los docentes están asociados a la calidad de las relaciones de amistad entre sus estudiantes.

Ahora, el apego no solo nos proporciona sentido de seguridad y apertura al mundo, sino que también nos aporta sentido de lo colectivo, nos da identidad, y con base en ello nos ayuda a regular el comportamiento y las reacciones emocionales. Esta segunda dimensión del apego es fundamental en la consolidación de las competencias emocionales interpersonales y semilla imprescindible para los valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad. Hacer parte de organizaciones excluyentes en las que la sobrevivencia es la característica cotidiana y en las que el valor de la persona no es tenido en cuenta es seguir aportando a una generación frágil, vulnerable y con una percepción desconfiada de la realidad. Por el contrario, «sentirse parte de una institución otorga seguridad y permite el despliegue de las competencias personales y la creación de vínculos afectivos que proporcionen un sentimiento de seguridad» (Milicic *et al.*, 2014, p. 67). En ese sentido, no se trata solo de repensar el currículo intencional o solo los procesos directos en el aula de clases; el reto es resignificar la organización con sus prácticas, costumbres y cotidianidades para analizar cómo están contribuyendo a fomentar patrones de apego

que favorezcan el desarrollo emocional seguro, los vínculos cercanos, contenedores y protectores. Este es un proceso estratégico en la educación emocional.

Ahora, las organizaciones educativas requieren repensarse en función del relacionamiento de sus actores, de la cercanía y la disponibilidad afectiva especialmente de sus docentes, como dimensión fundamental de sus dinámicas formativas. Para constituir el sentido de apego en la organización hay que generar un espacio de reflexión y compromiso con un clima organizacional que propicie espacios y ambientes emocionalmente positivos, en el que se potencien relaciones abiertas y cordiales, en el que los canales de comunicación faciliten la solución de problemáticas y en el que el conflicto sea visto como oportunidad de crecimiento. Esto no significaría una novedad o apuesta diferente a la que la gestión centrada en el desarrollo humano ha venido proponiendo hace décadas; sin embargo, este ambiente intencionalmente pensado en perspectiva de la emocionalidad aporta elementos adicionales y enriquecedores que propiciarán la conformación de un entorno significativo que trae consigo un sentimiento de pertenencia, una sensación de confianza y seguridad en el entorno. La meta es que de manera connatural se generen relaciones significativas en las que los maestros y otros actores institucionales aporten a la consolidación del apego emocionalmente positivo y sano.

Existen en la literatura muchas contribuciones sobre la influencia positiva del clima organizacional en la calidad de la educación para el bienestar de los actores educativos y para el desarrollo de competencias emocionales en las interacciones entre pares y entre los diferentes estamentos (Arón y Milicic, 1999; Cemalcilar, 2010; Kuperminc *et al.*, 2001). Esto evidencia una relación directamente proporcional entre el clima

organizacional favorecedor, con adultos significativos caracterizados por actitudes y relaciones interpersonales afectivas, y la consolidación de un ambiente estructurado, seguro y que otorga contención, que respeta la diferencia y asume el conflicto como posibilidad, que es el marco propicio para el desarrollo de habilidades sociales y competencias que garanticen ambientes saludables y éxito escolar.

Son muchas las variables implicadas al analizar organizacionalmente la teoría del apego. Inicialmente se asume que la organización educativa debe ser consciente de la responsabilidad del sentido de relacionamiento con el mundo de las personas que se educan en su contexto y a partir de sus interacciones, lo que demanda revisar con detalle cada proceso, cada espacio, cada costumbre, cada tradición. Adicionalmente, es necesario centrar la atención en procesos estratégicos como el estilo de liderazgo, entendido como la praxis social que, a partir de la integración de conocimientos y habilidades individuales, motiva el logro de objetivos comunes con figuras significativas. El liderazgo como fenómeno organizacional visibiliza actores y pone en primera escena adultos significativos que de manera directa le imprimen un sello a la cultura y al clima organizacional. Este es un factor esencial que debe revisarse a la hora de resignificar la organización en función de ambientes emocionalmente sanos y positivos.

Dicho lo anterior, existen muchos estilos de liderazgo, con intencionalidades y paradigmas de base diferentes. Para el efecto de nuestra propuesta proponemos la tarea de analizarlos según su impacto en el ambiente emocional, dado que algunos de ellos, a pesar de generar buenos resultados, podrían no tener como base un ambiente emocionalmente saludable. Al respecto, proponemos, de acuerdo con la perspectiva de la teoría de Goleman *et al.* (2002), analizar la teoría del

liderazgo resonante, que más que un tipo de liderazgo en sí mismo puede considerarse como una competencia que caracteriza al líder.

El liderazgo resonante tiene como propósito fundamental generar un clima organizacional en el cual cada actor, de acuerdo con la naturaleza de su papel, se sienta motivado, seguro e inspirado. Como venimos argumentando, los elementos de un clima organizacional emocionalmente sano son variados. En esta perspectiva, garantizarlo requiere también de intervenciones variadas. Acerca del liderazgo resonante, Goleman *et al.* (2002) establecen que la actitud del líder debe ser consecuente con las condiciones de cada momento que enfrenta, siendo la constante atender siempre la consideración de la dignidad y singularidad humana en el contexto de los propósitos comunes que nos convocan como organización educativa. En esta línea de acción, elementos como el reconocimiento de logros, los canales de comunicación, la estandarización de procedimientos en la toma de decisiones, las condiciones de trabajo dignas y un entramado relacional fraterno son los elementos claves de una organización emocionalmente resonante.

Ahora bien, atendiendo a la naturaleza de la organización educativa como entramado social en el que de manera natural se dan las complejidades de las interacciones humanas, el carácter resonante del líder es coherente con la variedad de situaciones que se deben gestionar en estas organizaciones. En esta dinámica, el liderazgo resonante establece seis tipos de procesos de liderazgo: afiliativo, visionario, timonel, coaching, democrático y autoritario. Cada uno por separado connota potencialidades y dificultades, pero en conjunto, de manera armónica, generan un clima positivo que es resonante, coherente con las diferentes circunstancias y necesidades de

la organización. Una idea poderosa en este punto es asumir que todas estas vertientes del liderazgo, cuando se piensan y dinamizan de manera crítica, reflexiva y fundamentada en espacios organizacionales educativos, se reconfiguran como dimensiones de un tipo de liderazgo que les es connatural a las organizaciones educativas: el liderazgo pedagógico. Dicho en otras palabras, el que está llamado a reconfigurar los imaginarios y las prácticas de gestión en las organizaciones de educación es el liderazgo pedagógico, pero este no se circunscribe o agota en el espacio reducido del aula de clase ni en las interacciones maestro-estudiante, sino que, por el contrario, es un liderazgo que impregna la totalidad de los ambientes, espacios y escenarios de la organización educativa, y en consecuencia todas sus interacciones formativas, por eso su naturaleza pedagógica.

Analícemos cada tipo de liderazgo. (1) El líder democrático abre espacios de construcción y consenso colectivo para potencializar el trabajo en equipo. La fortaleza del liderazgo distribuido radica en permitir que los diferentes actores se sientan partícipes de la dinámica organizacional, que es un proceso fundamental para generar sentido de pertenencia y compromiso, pero sobre todo para la construcción efectiva de equipos de trabajo. (2) El líder visionario establece retos motivantes y desafiantes, motiva y jalona la organización hacia metas comunes que incentivan el desarrollo, la innovación y la mejora continua de la organización. Este tipo de liderazgo particularmente permite que la organización se dinamice y permanentemente alcance metas que cohesionan y motivan. (3) El líder coaching acompaña y establece un puente entre las metas individuales y las metas organizacionales, mientras reconoce las individualidades que construyen el colectivo. Acá la competencia principal es el acompañamiento personalizado

que permite, a través del reconocimiento de la diversidad, crecer como individuos y aportar al colectivo. (4) El líder tímido hace presencia en coyunturas y orienta en momentos de crisis, lo que genera un ambiente seguro en el que cada actor se siente respaldado y apoyado, sobre todo en ambientes tan complejos como los educativos en los que todos los actores en ocasiones necesitan ser respaldados y conducidos como colectivos. (5) El líder autoritario ofrece una dirección clara en situaciones coyunturales y de crisis, reorienta los procesos y las acciones cuando estos atentan contra los propósitos institucionales, el bienestar común y las metas colectivamente construidas, y le asigna al sentido de lo colectivo la seguridad de lo instituido. Este tipo de liderazgo, aunque muy criticado, es necesario en determinados momentos de la vida organizacional, sobre todo cuando se rompen las reglas o cuando algún actor educativo no respeta los límites y las normas establecidas. Este estilo de liderazgo, aplicado solo cuando es necesario, protege el colectivo y da la percepción de autoridad y respeto a la norma, lo que ayuda al sentido de seguridad. (6) Finalmente, el líder afiliativo reconoce el sentido de lo humano y las potencialidades del reconocimiento de la vida afectiva de la organización. Por esto establece relaciones saludables, empáticas, tolerantes y armoniosas para que cada actor institucional se sienta valorado no solo en su dimensión estrictamente laboral, sino también en lo personal. Este tipo de liderazgo aporta a la construcción de lazos más allá de lo laboral y crea un imaginario de familia que se cuida y protege en el espacio organizacional.

Rectores, coordinadores, psicoorientadores y docentes líderes, reconocen y promueven a través del liderazgo resonante la complejidad de la organización y de las dinámicas humanas. Así, asumen actitudes y competencias que responden

a las necesidades de su contexto, de los actores institucionales y en general de la propia organización. La dinámica organizacional que se imprime con esta lógica, consecuente con la vida cotidiana, prepara al maestro y al estudiante para enfrentar las realidades de su vida afuera de la organización educativa, pues le modela de manera vivencial una realidad que implica ajustarse y moverse para seguir avanzando, principio fundamental de una vida emocionalmente saludable.

Resumiendo, la educación y especialmente la educación emocional tienen como principal fuente la vivencia cotidiana. Aunque se ratifica la importancia del estudio formal de la vivencia, en el contexto de las organizaciones educativas se requiere la consolidación de ambientes educativos seguros y emocionalmente sanos, en los que de manera consciente se faciliten los medios para tal fin y se intervengan aquellos factores que lo inhiben. Es decir, es importante la resignificación de dichos ambientes.

Ahora bien, si resignificar pedagógicamente la organización es fundamental y estratégico, repensar al maestro como modelador emocional lo es aún más: sin demeritar el papel de los demás actores que actúan en la organización de manera directa, el maestro, con mayor regularidad y cantidad, a través de su labor en el aula es la figura de apego, el modelador emocional más significativo en el proceso formativo. Indiscutiblemente, desde la perspectiva que venimos posicionando, el maestro enseña no solo contenidos académicos formales, sino que él mismo se constituye en patrón y modelo de aprendizaje, figura de apego, adulto significativo positivo o negativo, y forma a través de su ejemplo en la experiencia cotidiana de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En palabras de Claxton *et al.* (1987), «sea lo que sea que se enseñe, se enseña la propia personalidad» (p. 220); o como bien lo aluden.

Fernández-Berrocal y Extremera (2003), «enseñar es un acto emocional por acción o por omisión, por diseño o por defecto» (p. 497). Por esta razón, no podríamos hablar de resignificar las organizaciones educativas en la perspectiva de la educación emocional sin hablar de manera profunda sobre el rol del maestro.

Al mirar la figura del maestro hoy, las dinámicas de la sociedad global y las nuevas tecnologías han movilizad su función de poseedor del conocimiento, y más aún en las nuevas dinámicas de la pandemia que han puesto en el escenario las múltiples posibilidades de interacción del conocimiento en la era global. Esto ha obligado al sistema educativo a cambiar los esquemas tradicionales en las practicas pedagógicas. El maestro se ha visto forzado a asumir un papel dialógico y generativo en el que el propósito central no es solo la transmisión del contenido, sino, y de manera especial, el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, en las que la dimensión de lo humano y, para nuestro análisis, lo emocional, toma especial relevancia. Con esta dimensión que supera la «repartición» de conocimiento, el rol del maestro se potencializa y se reconfigura como acompañante y potenciador esencial de los procesos de enseñanza y los de aprendizaje.

Ahora bien, ser competente emocionalmente pareciera ser un requisito lógico para el ejercicio de la práctica pedagógica, pero a pesar de ello no es una prioridad formativa para los docentes en formación ni en los planes de capacitación y actualización de los maestros en ejercicio. Esto es importante en cuanto la docencia es una práctica de interacción humana permanente que, como otras profesiones de esta naturaleza, comporta una alto desgaste emocional, físico y mental que no está siendo adecuadamente atendido y considerado como variable de la calidad educativa.

De estos planteamientos surge la pregunta por las condiciones personales y profesionales del maestro para la educación emocional, y la respuesta nos deja en el mismo punto que motivó el presente texto: los maestros; en igualdad de condiciones de sus estudiantes, requieren educación emocional, porque ellos son hijos del mismo sistema y, así como para los jóvenes de hoy, en sus currículos también estuvo ausente la afectividad. Por eso, es importante nuestra propuesta que busca potencializar la formación emocional de los maestros en formación, normalistas y licenciados. Pero ¿qué pasa con los maestros en ejercicio? Por ellos también debe ser el compromiso de la organización educativa: ellos también requieren procesos formativos y de acompañamiento que dinamicen la cultura y el clima organizacional de las instituciones y los afiance como figuras de apego seguro.

Como lo analizábamos anteriormente, las condiciones de trabajo son un elemento fundamental del clima organizacional y, en función de las relaciones emocionalmente positivas, el bienestar del docente debe ser una prioridad de las organizaciones educativas. Resignificar la organización educativa en la dimensión emocional implica identificar las necesidades de todos los actores, no solo de los estudiantes. La organización debe ser consciente de la naturaleza de la labor y de la fuerza devastadora propia del desgaste de los maestros. Más allá de dar estrategias y formación emocional a los maestros para que de manera consciente incorporen la educación emocional en sus aulas de clase, hay que generar las condiciones para que vivencien una realidad organizacional que los reconozca como seres afectivos y los potencie como figuras de apego seguro. Hoy existe una consciencia económica sobre la importancia de la salud y el bienestar de los trabajadores, preocupación que ha derivado en una normativa amplia y clara para atender

los riesgos profesionales y en especial la salud ocupacional. Sin embargo, este tema no ha permeado a las organizaciones educativas, especialmente las estatales, lo que ha generado de manera recurrente culturas institucionales y climas organizacionales con alto riesgo psicosocial para los maestros. Como consecuencia se tienen ambientes escolares conflictivos y excluyentes.

Una organización educativa que se resignifique para incorporar una verdadera formación emocional considera como una de las estrategias básicas la intervención de la salud mental y el bienestar de sus docentes y directivos docentes, ya que de manera correctiva o preventiva esto incide de manera directa en el clima y la cultura institucional y en los patrones de apego de sus estudiantes. Estas estrategias implican evaluar riesgos físicos y psicosociales, revisar las condiciones de riesgo, higiene y ergonomía de los espacios de trabajo, y sensibilizar y capacitar a los docentes y directivos docentes sobre los riesgos de su labor y cómo hacer frente a los altos niveles de estrés. De manera especial, se trata de generar redes de apoyo y protocolos institucionales para acudir en caso de presentar síntomas de estrés o desgaste emocional. Como elementos propios del clima organizacional, es importante la consolidación de canales de comunicación claros y fluidos, el reconocimiento de buenas prácticas, la estandarización de procedimientos y funciones que permitan estabilidad y seguridad en el desempeño diario y, por último, la creación de espacios de interacción personal que, más allá de un equipo de trabajo, consolide un entramado humano seguro y emocionalmente resonante.

Resignificar una organización educativa en función de sus maestros y directivos es pensar entonces en tres dimensiones: la primera y fundamental, considerarlos como actores educativos estratégicos cuya responsabilidad social incluye ser

modeladores emocionales; segunda, considerarlos como seres humanos que requieren un entorno seguro y amigable que les permita interactuar de forma segura; y tercera, considerar las falencias formativas que poseen y, en este sentido, ser conscientes de que solo se puede dar de lo que se tiene.

Capítulo 4: El docente como modelador emocional

«Si la razón hace al hombre,
el sentimiento lo conduce».

Rousseau

Esbozadas las dimensiones organizacionales que competen a los gestores educativos con respecto al clima y la cultura organizacional en pro de la educación emocional de sus comunidades, en este capítulo nos concentraremos en los maestros como actores estratégicos y fundamentales de este proceso.

Más allá de los componentes curriculares formales de una propuesta de educación emocional que parte de reconocer la naturaleza de la educabilidad humana y de los fenómenos emocionales como dimensión connatural al ser humano, la fuente principal de alfabetización emocional es el reconocimiento del contexto como modelador primario y en él los adultos significativos, entre ellos los maestros. Cualquier mediación didáctica o contenido del plan de estudios formal no es lo suficientemente poderoso como vivir la experiencia cotidiana de interacción con el docente. De la misma forma como aprendemos nuestras competencias básicas en la socialización primaria con la familia, nuestras capacidades de perfectibilidad humana son reflejo de aquellos con los que interactuamos; sobre todo en el entorno escolar que hoy inicia de manera tan temprana y en el que los niños y las niñas permanecen

tanto tiempo. Cualquier persona que usted seleccione, sea del común o un personaje destacado de las ciencias, artes o de la vida pública, narrará de manera determinante cómo un maestro influyó en su vida y dejó huellas. No obstante, serían incontables también las historias y situaciones de aquellos que marcaron de manera negativa.

Por ello, el presente capítulo propone algunas reflexiones sobre lo que significa para el docente ser modelador emocional, entendiendo la modelación como el proceso que nos permite dar testimonio, dar ejemplo, demostrar, manifestar en carne propia experiencias formativas en la dimensión emocional. Reiteramos que la emoción y la cognición son dos caras de la misma moneda y en ese sentido modelar emocionalmente nace de la base de idoneidad académica sobre el objeto que se enseña: sería imposible ser un modelador emocional siendo incompetente en el saber.

El motivo de esta reflexión no va orientada a las competencias disciplinares, que son fundamentales, sino que analiza algunas actitudes, habilidades, destrezas y disposiciones que caracterizan a los maestros que dejan huella y se convierten en modelos significativos a imitar.

En segunda instancia, es oportuno reconocer que actualmente asistimos a las aulas de generaciones difíciles de jóvenes, que también ponen en jaque la integridad y el bienestar de los docentes. Sin embargo, frente a estas realidades, el tratamiento férreo, despótico y autoritario nunca dará un buen resultado ni facilitará la práctica docente, sino que, por el contrario, la agravará y la dificultará más. Lo que proponemos con esta reflexión es que la modelación emocional positiva facilitaría la labor docente y mejoraría los resultados de aprendizaje.

En tercera instancia, las reflexiones que aquí proponemos han nacido de nuestra experiencia cotidiana con estudiantes

y maestros en el contexto de la realidad colombiana, maestros que sufren la precariedad de los recursos de la educación oficial, más en el contexto Caribe, que es la zona de influencia del grupo GEPET (Grupo de Investigación en Gestión Pedagógica Transformadora), del que hacemos parte. Este contexto social, al igual que muchos otros, dificulta la modelación emocional debido a la vulnerabilidad socioeconómica, protagonizada por el desplazamiento, la marginalidad, la pobreza, la exclusión y la violencia.

A continuación, las reflexiones propuestas partirán de postulados que plantean una perspectiva de educación que parte de la modelación emocional del maestro. Cada postulado servirá de pretexto para analizar y reflexionar sobre los elementos didácticos y pedagógicos del proceso educativo, para llamar a los maestros, y sobre todo a los maestros formadores de maestros, a ser conscientes de muchos de los procesos que llevan a cabo en sus aulas y que pueden ser potenciados en un marco formal de educación emocional. De todos modos, consideramos que la reflexión queda abierta, pues estos postulados no agotan la multiplicidad de la cotidianidad de la dinámica de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de la educación formal. En este punto, invitamos al maestro lector a enriquecer este análisis según su propia experiencia.

POSTULADO 1: EL SER HUMANO POR NATURALEZA APRENDE POR IMITACIÓN

El primer postulado de esta reflexión nos lleva a justificar por qué hablamos de modelación emocional como primera dimensión de la educación emocional. Para el efecto es necesario retomar algunos aportes que las neurociencias han hecho en

las últimas décadas, con las que, a partir de la comprensión de las neuronas espejo, hemos entendido que, en la base del aprendizaje, sobre todo de las habilidades básicas de los primeros años y en temas de supervivencia como la emocionalidad y la socialización, la imitación juega un papel determinante.

Gracias a las investigaciones de Rizzolatti *et al.* (2006) y Iacoboni (2009), se estableció que las neuronas espejo son neuronas especializadas que tenemos en diferentes zonas del cerebro, cuya función específica es reproducir automáticamente las acciones observadas en las personas que nos rodean. Estas neuronas, además de permitirnos replicar neuronalmente lo que vemos, nos permiten comprender la intención y el significado de lo que observamos. Estas neuronas están ubicadas en diferentes zonas del cerebro, pero de manera especial y en mayor número en las zonas del cerebro que se encargan del procesamiento de las actividades sociales y las emociones. Más allá de comprender la emoción que observamos, nuestro cerebro se dispone a replicarla, activando los patrones motrices que observamos: neurológicamente, tan solo cuando imaginamos una acción, la mente y el organismo se preparan para ejecutarla, aunque conscientemente inhibamos la intención. Según la neurociencia, esta es la base de todo nuestro aprendizaje de socialización primaria, de la motricidad y el lenguaje en la primera infancia y posteriormente es la fuente de la empatía y el comportamiento social-emocional.

Las emociones básicas son identificadas por nuestro cerebro por medio de estos mecanismos instintivos, sin ni siquiera intervenir nuestra capacidad cognitiva. Con solo mirar un gesto agresivo, los mecanismos emocionales y biológicos correspondientes nos preparan de manera inmediata para atacar o huir. Permanentemente nuestro cerebro escanea el entorno, evalúa y nos predispone a la acción sin darnos cuenta.

Recordemos que las emociones básicas son mecanismos de adaptación y supervivencia de la especie. Con ellas garantizamos procesos de valoración que nos alistan para la defensa y la protección. Estos mecanismos pueden ser frente a estímulos reales o imaginarios, y en este sentido también están determinados por nuestras creencias y experiencias previas. Así, un maestro que perciba a sus estudiantes como peligrosos y hostiles, por más que verbalice discursos empáticos y positivos, sus mecanismos gestuales y emocionales básicos serán leídos por sus estudiantes también como hostiles y peligrosos. La lectura emocional que hace nuestro cerebro, que ahora sabemos que se hace a través de las neuronas espejo, son un mecanismo instintivo de supervivencia y difícilmente puede ser engañado. De ahí la importancia de la consciencia que el maestro tenga de estos procesos, dado que sus estudiantes tenderán a reaccionar de acuerdo con sus actitudes y emociones y no con sus palabras. Este es un reto inmenso en contextos escolares violentos en los que a veces el maestro en verdad se siente agredido y vulnerado y, a pesar de ello, debe mostrarse conciliador y empático. La modelación emocional pasa por nuestra biología, pero está determinada por lo que pensamos y sentimos por nuestra labor y por nuestros estudiantes. Queramos o no, nuestra biología habla y los estudiantes nos leerán en la proporción de lo que sintamos hacia ellos.

POSTULADO 2: LA EDUCACIÓN EMOCIONAL ES LA EDUCACIÓN BASADA EN LOS PEQUEÑOS DETALLES

Con el postulado anterior concluimos que las percepciones y las creencias son comunicadas por nuestra biología mientras somos leídos de manera instintiva y permanente por

nuestros estudiantes. Este segundo planteamiento, derivado del anterior, postula que educar emocionalmente es educar mediante pequeños detalles, es el reto de hacer consciente cada momento del encuentro con los estudiantes. De manera intencional usamos la categoría «encuentro», porque, aparte de la puesta en escena de los procesos de enseñanza en espacios intencionalmente diseñados para ello, la interacción entre maestros y estudiantes supera ese momento preciso. La entrada a la institución escolar, el receso de clases, el pasillo por el que se cruzan al ir de un aula a otra, la izada de bandera, la sala de profesores, la reunión de padres de familia, etc., son momentos en los cuales los maestros están en la mira de los estudiantes y, más allá de las interacciones durante el proceso de enseñanza, cada momento del ambiente escolar es una oportunidad de aprendizaje emocional. La forma como saludamos, la forma como interactuamos con los otros docentes, la forma como asumimos cada espacio colectivo o individual, la actitud como entrecruzamos miradas con nuestros estudiantes, la manera como los eludimos o nos acercamos a ellos en los espacios colectivos, dan cuenta de una disposición de vida, de una actitud de ser, una actitud que puede significar la diferencia entre ser parte o ser rechazado en el aula de clase.

Es probable que esta afirmación resulte extrema para algún maestro que la lea y asuma que se le coarta su individualidad, su derecho a expresarse libremente fuera de su «horario de clase», pero, frente a esta interpelación, la invitación es a ampliar el espectro de la labor docente más allá del aula, más allá del pretexto del objeto enseñable de la educación formal. Y es que, fuera de trabajar como maestros, somos maestros, y eso implica una actitud de vida, una disposición para enseñar permanentemente, más aún en espacios escolarizados donde el rol formativo no cesa con el toque de la campana, sino

que, por el contrario, se desplaza de un espacio a otro, de una hora a otra, pero no se interrumpe. En ese sentido, además de los anteriores, serían innumerables los pequeños detalles que podemos identificar en el ambiente escolar: el parquear el carro afuera o lejos del alcance de los estudiantes, la hora en la que ingresamos a la jornada escolar, el salir o no de la sala de profesores en la hora del descanso, el asistir o no a los actos culturales, el sentarnos cerca o lejos de los estudiantes en un acto colectivo, la cartelera de bienvenida del colegio, la cartelera de cumpleaños en el aula de clase, el saludo afectuoso, la pregunta por quién faltó y por qué, la sonrisa cómplice que acompaña la broma pero que da a entender que está fuera de momento, la carita feliz en el examen de aquel que mejoró, el regaño afectuoso de aquel que reconviene pero da una segunda oportunidad; miles de ejemplos se pudieran dar, quizá cada uno de los postulados siguientes sea en sí mismo un pequeño detalle, pero lo importante es reconocernos como seres humanos que crecemos junto a otros seres humanos con la convicción de que esta vida es exigente y el espacio escolar debe ser un lugar amable que nos haga crecer juntos.

POSTULADO 3: NO ES SUFICIENTE CON SABER; SE NECESITA SER Y PARA ESO EL MAESTRO DEBE TRABAJARSE POR DENTRO

Como ya lo mencionamos, el saber disciplinar del maestro es una de las herramientas fundamentales de su ejercicio profesional y de su modelación emocional. El dominio del saber le proporciona al maestro seguridad y autoridad en el aula y ello conlleva emociones positivas que le garantizan bienestar. Pero a la par de este reto varias veces mencionado, la dimensión personal y humana también requiere trabajarse.

Todos los maestros como seres humanos tenemos fortalezas, debilidades, características propias de nuestras personalidades y dinámicas de vida que no son siempre cualidades y defectos. Este postulado nos invita a trabajar estas dinámicas con la misma responsabilidad con la que perfeccionamos y actualizamos nuestro saber disciplinar. Es decir, es importante también convertirnos en sujetos metafectivos y desarrollar a la par de nuestros estudiantes la capacidad de navegar nuestra interioridad buscando ser mejores personas, calificando nuestros fenómenos emocionales y siendo testimonio de bienestar.

Todas las personas tenemos una parte de la personalidad de la cual no somos conscientes; partes de nuestra naturaleza, de nuestra psiquis que ocultamos o rechazamos sin siquiera saberlo. Todo ello se deriva en parte por patrones de crianza en la primera infancia. Según la teoría de la sombra de Jung (1939), nosotros psicológicamente alejamos u ocultamos los comportamientos, emociones o pensamientos que ponen en riesgo nuestra pertenencia o aceptación social. En lugar de hacerles frente o asumirlos, nuestra mente consciente finge que no existen. Algunos sentimientos considerados negativos en el contexto cercano, instintos, impulsos, características de nuestra personalidad, imágenes mentales, experiencias vergonzosas, miedos, deseos inaceptables son apenas un corto listado de la profundidad de la psiquis humana. El maestro, al igual que cualquier persona, navega en esa psiquis, pero, a diferencia de otras profesiones, su interacción con personas en formación le obliga a mirarlas de frente para ser consciente de ellas y autorregularlas. Hay muchos caminos para tal fin; cualquiera que se tome es necesario andarlo con responsabilidad si se asumió la labor de ser maestro. La metafectividad como actitud permanente de reflexión sobre nuestra

vida emocional puede ser un camino para poner en evidencia las actitudes severas, los prejuicios, las victimizaciones, los juzgamientos o los complejos mesiánicos que ponemos en escena como maestros en el aula y que debemos estar atentos a contrarrestar.

El *mindfulness*, la meditación, la oración y muchas otras técnicas nos ayudan a desarrollar nuestra interioridad y a contrarrestar el desgaste propio de las continuas interacciones; nos ayudan a ser más conscientes, equilibrados y saludables emocionalmente. Lo importante es que este trabajo de interioridad sea un propósito para el maestro. Solo quien reconoce su humanidad y la trabaja con empeño entiende empáticamente a aquel que apenas está en desarrollo y en proceso formativo. Por ejemplo, dependiendo de la línea de desarrollo que hayamos escogido, hay elementos que pueden compartirse con los estudiantes en el encuentro de aula. Hay maestros que oran al inicio de la clase, hacen ejercicios de respiración, de meditación, pausas activas de *mindfulness*, etc. Esta es una labor difícil, pero deja huella e impacta las rutinas del aula de manera vivencial.

Como práctica habitual, en muchas instituciones de nuestro país se implementan las convivencias y los retiros espirituales no solo de los estudiantes sino también de los maestros, para fortalecer no solo la interioridad si no también el clima organizacional y las relaciones laborales. Como colectivos humanos estamos expuestos a tensiones y conflictos que requieren ser intervenidos y mejorados por el bienestar de la comunidad educativa. Esto debe ser de conocimiento de los estudiantes: cómo sus maestros también se preocupan por su dimensión espiritual y de relacionamiento, cómo a pesar de ser maestros también deben mejorar como personas. Esto es modelación emocional.

Otro ejemplo es la incorporación de la heteroevaluación en el proceso de enseñanza, una evaluación en doble vía, donde no solo el maestro evalúa el aprendizaje, sino que también abre el espacio para que el estudiante evalúe el proceso de enseñanza. En estos espacios escuchamos a nuestros estudiantes de manera abierta buscando mejorar la práctica pedagógica, haciendo vida la realidad que abiertamente planteamos cuando decimos que en el proceso educativo intervienen dos y que hay una relación de doble vía en la que ambos aprendemos y mejoramos como personas.

Otro proceso fundamental es la actitud metafectiva permanente, el acompañamiento consciente y constante de nuestra vida emocional, verbalizando con nuestros estudiantes todo aquello que sea posible. Así, exteriorizamos nuestra disposición a mejorar y a reflexionar sobre nuestra interioridad. En esta perspectiva, es importante reconocer un error, llamar la atención de cómo se asume una actitud por ser más positiva que otra, hacer ver múltiples opciones viables y explicar por qué asumimos la que asumimos, detallar algún estado emocional o un estado anímico para llamar la atención de por qué en clase no estamos con el mismo ánimo o paciencia. Estos son pequeños detalles de modelación metafectiva que dan cuenta al estudiante de nuestra permanente actitud reflexiva sobre nuestras respuestas emocionales.

A manera de cierre, la principal fuente de autoridad en el aula no radica en que el maestro sustente un rol de supremacía. La mayor fuente de autoridad de los maestros que queremos imitar y que marcan la vida de sus estudiantes está en la autoridad moral, y esta nace de la convicción de que el maestro encarna lo que exige. Retomando todo lo dicho, es claro que no basta con decirlo, hay que serlo.

POSTULADO 4: COMO MODELADOR EMOCIONAL, EL MAESTRO DEBE SER CONSCIENTE DE QUE LA LABOR DOCENTE ES UNA PROFESIÓN DE ALTO RIESGO DE ENFERMEDADES MENTALES Y EMOCIONALES

Este postulado parte de una realidad: la profesión docente aún no es reconocida como profesión de alto desgaste, sin embargo, por ser una profesión de permanente interacción, conlleva en sí misma mucho estrés y desgaste mental y emocional. Como lo hemos argumentado en capítulos anteriores, la vulnerabilidad de las nuevas generaciones implica un desgaste adicional para su proceso de formación. El aula de clase a nivel micro comporta la complejidad propia de la sociedad. El antiguo rol del maestro ha migrado a una multiplicidad de competencias en los ámbitos tecnológicos, culturales, políticos y sociales que complejizan su labor. El maestro no solo debe interactuar y gestionar conflictos y situaciones emocionales propios de las dinámicas de la enseñanza, en el marco de la vulnerabilidad de las actuales generaciones y de las pautas de crianza diversa, sino que además requiere gestionar las dinámicas propias de las interacciones de los estudiantes con sus pares, con los contextos institucionales y con sus familiares, y también sus propios procesos relacionales con otros docentes, directivos y familias. Esta dinámica permanente de interacción social afecta al ejercicio de la docencia y genera un alto nivel de estrés y desgaste emocional, que muchas veces derivan en pautas de comportamiento y actitudes agresivas y defensivas que en nada contribuyen a la modelación emocional positiva.

Este cuarto postulado asume que un maestro modelador emocional es consciente de las consecuencias negativas que su profesión puede traer para su salud mental y emocional,

y busca contrarrestarlas de manera responsable. Al hacerlo, asume un estilo de vida que es consecuente con su profesión, buscando hábitos de vida saludable que le permitan conservar la salud y el bienestar.

Estos hábitos que los maestros deben incorporar en sus rutinas diarias, tanto adentro como afuera del ambiente escolar, no les harán inmunes a los desgastes propios de la profesión, a las decepciones y los conflictos que deberán enfrentar sin encontrar solución, ni a las múltiples ocasiones en que no serán escuchados, atendidos o retribuidos como debieran, pero sí les permitirán regular la duración e intensidad de estos fenómenos emocionales y recobrar con facilidad su calma y su actitud positiva. Esto se traduce en un modelado emocional positivo que les permitirá a los estudiantes observar actitudes positivas en su maestro a pesar de los conflictos y las situaciones adversas.

Entre los hábitos que debe incorporar toda persona, pero especialmente un maestro, para poder modelar un estado emocional de bienestar que impacte positivamente su práctica pedagógica, están:

- Tener grupos de diálogo sobre sus problemáticas como docente
- Mantenerse físicamente activo y practicar deporte
- Tener hábitos de alimentación saludable para fortalecer su salud física y mental
- Practicar rutinas de relajación (meditación, oración, *mindfulness*, yoga, etc.)
- Tener *hobbies*
- Tener actividades y grupos sociales diferentes al contexto de su institución escolar

El bienestar físico, mental y emocional es la base para la modelación emocional. No podemos modelar aquello que no nace de nuestro interior, sino que debemos cultivar lo que nos hace ser y estar felices. Cada una de estas prácticas de salud mental y emocional pueden parecer algo lógico y que se da por hecho, pero los altos índices de enfermedades mentales, de síndromes depresivos o de desgaste emocional, como el síndrome del profesor quemado, da cuenta de que los maestros no somos conscientes de los efectos negativos de nuestra labor. En ese orden, la salud física, mental y emocional debe ser una temática de profunda reflexión con los maestros en formación. Actualmente hay mucha exigencia para el sector educativo; los retos de la nueva educación requieren maestros doblemente competentes y esto parte de la propia consciencia de autocuidado que tenemos nosotros mismos.

POSTULADO 5: UN CLIMA EMOCIONAL RESONANTE IMPLICA ESTRUCTURA Y LÍMITES

La esencia de la labor educativa es la formación integral de los estudiantes, el aprendizaje efectivo en todas sus dimensiones formativas. En este contexto, el ambiente en el que se desarrollan estos dos procesos requiere de unas condiciones emocionales adecuadas para que cada actor despliegue todas sus capacidades y potencialidades. A este ambiente lo denominamos «clima emocional», entendido como «la percepción y vivencia compartida que maestro y estudiante tienen de las emociones que caracterizan y predominan en las interacciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje» (Chica, 2020).

Uno de los aspectos fundamentales del modelado emocional es el clima emocional que propicia la práctica pedagógica del maestro, que en el marco de este postulado proponemos

que sea un clima emocional resonante y orientado a los pequeños detalles. El adjetivo resonante, mencionado en un postulado anterior, lo tomamos de la teoría del liderazgo resonante de Goleman *et al.* (2002) y lo transferimos al aula, donde el docente puede asumir una actitud disonante o resonante con sus estudiantes. Estos dos términos traídos de la música implican presencia o falta de armonía. Mientras que una actitud resonante produce respuestas coherentes, correspondientes al estímulo, armónicas, de bienestar, la actitud disonante genera malestar, desconexión, agresividad.

Un maestro resonante entonces es el que genera ambientes emocionales coherentes a la dinámica de sus grupos y genera climas propicios para el aprendizaje. Pero ¿qué implica ser un docente resonante en un aula de clases? Implica entender la complejidad del ser humano y de los colectivos, en los que encontramos fluctuaciones de estados de ánimo, influencias del contexto, y en los cuales el conflicto, el disenso y las emociones negativas están presentes de manera permanente. Implica entender que ser un maestro resonante es navegar en la diversidad de la afectividad humana y en cada caso tener la posibilidad amorosa de asumir la actitud que corresponda.

Aterrizando a la realidad educativa, un maestro que se asume como un modelador emocional navega entre la reconención y los llamados de atención, y un afectuoso compartir que celebra cada momento especial. Ser resonante implica reconocer la labor formativa del maestro que acompaña, que reconoce el ensayo error, y que cuando se necesita, corrige con amor, que siempre muestra una actitud abierta y afectuosa que encarna liderazgo y autoridad. Un maestro modelador emocional, en el marco de un clima emocional resonante, se adapta, fluye, valora, siente la dinámica del grupo y responde acorde a las necesidades.

En esta perspectiva, Goleman (2002) reflexiona sobre múltiples respuestas emocionales resonantes a las diferentes situaciones de los grupos humanos:

- Actitud visionaria: que motiva y alienta al cambio, propicia la creatividad, sueña escenarios posibles y por alcanzar, muestra rutas y caminos alternativos.
- Actitud afiliativa: que propicia relaciones armónicas, reconoce, felicita, acompaña afectivamente, celebra y disfruta de la vida.
- Actitud coaching: acompaña en el hacer, genera metas personales y retos para superar dificultades y barreras en el trabajo conjunto.
- Actitud democrática: que escucha, da participación, reconoce aportes personales y grupales, valora la diferencia y el disenso y aprovecha la interculturalidad como riqueza en el aula.
- Actitud timonel: que conduce y orienta en tiempos de crisis, lleva de la mano cuando el camino no es claro y da orientaciones y confianza en el actuar.
- Actitud de autoridad: que corrige de manera respetuosa, pone límites y normas claras, establece principios no negociables en función del bienestar común y vivencia de manera permanente el respeto de la dignidad humana como criterio no negociable.

Equivocadamente en la pedagogía se ha posicionado la concepción de que un ambiente emocional adecuado es un ambiente permisivo en el que todos pueden hacer lo que quieren y que corregir es perjudicial al bienestar emocional. Con este postulado invitamos al docente, por el contrario, a crear un clima emocional resonante acorde a las dinámicas cambiantes

y en formación del estudiantado. Un ambiente estructurado en el que hay claridad de normas y claridad en las consecuencias que trae romperlas, en el que todos son conscientes de sus deberes y derechos y el docente es garante del respeto de la dignidad humana. Ser resonantes implica que la labor educativa es una labor formativa y en este sentido la corrección amorosa es elemento fundamental de la labor educativa. Esto no puede interpretarse como que el docente es como una veleta, sino que, por el contrario, su manejo del ambiente es tan estructurado que sabe actuar con inteligencia emocional, buscando el bienestar individual y colectivo.

Como características esenciales de la modelación emocional en el marco de un clima emocional resonante, según la teoría del apego que hemos desarrollado en capítulos anteriores, se destacan dos elementos importantes: la cercanía y la disponibilidad afectiva. Estas dos actitudes son fundamentales para un clima emocional de confianza, pues el conocimiento que el maestro tenga de sus estudiantes, las condiciones de su vida, las limitantes y las posibilidades que como seres humanos y miembros de una familia tienen, es fundamental para ese acercamiento. La cercanía implica una actitud que denote verdadero interés por ellos, por su bienestar. Esta cercanía, según la teoría del apego, ofrece una sensación de seguridad y de valoración por parte del estudiante, le hace sentir que se encuentra en un lugar seguro y que en situaciones conflictivas o difíciles el maestro es alguien en quien puede confiar y en quien encontrará apoyo. Dada esta cercanía, la disponibilidad afectiva implica la posibilidad de acceder, de ser escuchado, de ser acompañado en momentos vitales, de ser tenido en cuenta, de tener la seguridad de que hay alguien con quien contar en caso de ser necesario.

Ahora bien, si no fuera suficiente argumentación detallar los aspectos positivos que derivan del clima emocional resonante en ámbitos educativos, también es pertinente decir que un clima emocional tenso, basado en la represión y la desconfianza, no considera la dimensión emocional del estudiante, sino que obstaculiza y limita de manera contundente el proceso de aprendizaje. Si se da el aprendizaje en este contexto, es un aprendizaje memorístico y para responder a demandas externas, lo cual lo hace poco duradero. Además, este contexto complejiza las interacciones en los espacios de enseñanza y perjudica la actitud de los estudiantes más vulnerables, pues los hace invisibles, lo que potencia el comportamiento inadecuado de aquellos cuyo comportamiento es más difícil de manejar, y son ellos quienes activan más mecanismos de defensa que generalmente se traducen en agresividad hacia el docente y sus pares. En este contexto, crear un clima emocional resonante y positivo es una necesidad para el éxito en el proceso formativo, para unas mejores condiciones del ejercicio docente y para el bienestar de todos los actores que intervienen en él.

Crear un clima emocional resonante requiere en resumen una serie de competencias que implican tanto la parte actitudinal como la didáctica de la clase. En el capítulo de la taxonomía de las competencias emocionales docentes se ahondará en estas competencias emocionales. A continuación, mencionamos algunas acciones puntuales que, derivadas de las competencias emocionales, implican la didáctica en función del clima escolar:

- Desplazamiento fluido y permanente por el aula
- Vigilancia de la expresión corporal propia
- Lectura del lenguaje corporal de los estudiantes

- Hablar mirando directamente a los ojos
- Aprender a escuchar con disposición activa
- Manejo de la curva atencional del grupo
- Acompañamiento de líderes positivos y negativos
- Espacios de coevaluación permanentes sobre el proceso de enseñanza

Algunas de las prácticas que a su vez impactan y propician el clima emocional positivo son:

- Canales de comunicación claros y permanentes
- Normas claras y consensuadas
- Establecimiento de consecuencias por incumplimiento de las normas
- Estructuración de los momentos de clase
- Reconocimiento permanente de logros y dificultades
- Tratar el conflicto como oportunidad de crecimiento
- Ser consciente de los propios sesgos o prejuicios
- No juzgar
- Ser mediador y conciliador
- Actitud positiva y una sonrisa permanente

A manera de cierre de este postulado y en el marco de los pequeños detalles, queremos hacer énfasis en la actitud positiva y la sonrisa como elemento estratégico en la creación de un clima emocional sano, resonante. Un maestro que ve el lado bueno de las cosas y espera siempre lo mejor, resalta lo positivo de la vida con una sonrisa franca y sincera en su rostro, propiciará lo mejor en sus estudiantes. Un clima emocional positivo en el que a pesar de las dificultades y los errores se avanza y se dan nuevas oportunidades, traerá como consecuencia un aprendizaje significativo perdurable.

Un clima emocional positivo y resonante en el aula implicará un efecto bioquímico en los estudiantes que liberará su sistema nervioso de los mecanismos negativos del estrés y la ansiedad, liberando dopamina que potencia la motivación y la memoria como mecanismos cruciales para el aprendizaje.

POSTULADO 6: EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEPENDE DE MECANISMOS AFECTIVOS COMO LA MOTIVACIÓN Y LA ATENCIÓN

Muchas de las comprensiones que tenemos en la actualidad sobre el proceso de aprendizaje y que son derivadas de la didáctica y las neurociencias destacan el papel determinante de procesos como la atención y la motivación, derivados de la afectividad humana. Por lo anterior, este postulado nos invita a reflexionar sobre la importancia de mantener la motivación y la atención como elemento fundamental para un clima emocional propicio para el aprendizaje.

La motivación y la atención, como factores esenciales para el aprendizaje, implican la vigilancia de la curva de atención y motivación durante el momento de inicio, desarrollo y cierre de la clase. Esta variabilidad propia de cada actividad desarrollada está supeditada a la dinámica de mecanismos internos y externos que varían por las condiciones del estudiante, su motivación intrínseca, la tarea que se desarrolla y la capacidad del maestro para implementar estrategias y mediaciones didácticas que mantengan el nivel de la atención y la motivación cuando decae.

Esta consideración implica para el maestro iniciar siempre el desarrollo de la secuencia didáctica con una fase motivacional que active la atención demostrando la utilidad y la contextualización del saber que se va a enseñar, e implique a los estudiantes de manera se sientan partícipes en la adquisición de su

propio aprendizaje. Estas tareas despiertan en el estudiante los procesos cognoscitivos requeridos para un aprendizaje significativo, que en otras palabras implica emociones, sentimientos y actitudes positivas frente al desarrollo de la clase.

En la atención a los pequeños detalles cada maestro debe valorar muy bien las condiciones extrínsecas del inicio de la clase, pues no es igual disponer atencional y motivacionalmente un grupo en la primera hora del horario escolar que después del receso. Modelar emocionalmente implica considerar estos estados corporales y atencionales para generar las estrategias didácticas adecuadas para que los estudiantes, sin sentirse vulnerados o forzados, inicien un nuevo proceso con actitud positiva. En este contexto, un modelador emocional dispone de un variado repertorio de estrategias para la activación o desactivación de mecanismos atencionales y corporales para iniciar, finalizar o hacer pausas activas durante sus clases y manejar este tipo de situaciones.

Después de generados los mecanismos motivacionales del inicio de la clase, un docente emocionalmente competente mantiene la participación y la atención positiva de los estudiantes mediante una fase de desarrollo del aprendizaje caracterizada por la diversidad, la actividad y la puesta en escena del máximo potencial de sus estudiantes. Aquí se deben privilegiar mediaciones didácticas que potencien el uso del mayor número de habilidades de pensamiento, la aplicación y contextualización de este, y el sentido crítico de la realidad como procesos que llevarán a los estudiantes a sentirse comprometidos. Leer los gestos corporales de sus estudiantes, así como acompañar los procesos grupales e individuales de trabajo, permitirá aprovechar los picos atencionales y ajustar mecanismos de motivación o pausas activas cuando se considere necesario, lo que traerá un clima positivo apropiado para el trabajo formativo. Todos

estos elementos permiten que la fase de desarrollo del proceso de enseñanza, con una modelación cognitiva y emocional adecuada, convierta el escenario de enseñanza en una experiencia en la que el estudiante se sienta partícipe de su aprendizaje en un ambiente que, con motivaciones extrínsecas, potencia de manera positiva sus propias motivaciones intrínsecas.

Para finalizar, en toda secuencia didáctica se deberá incluir un proceso de cierre que disponga al estudiante para próximas secuencias y que, a partir de mecanismos de hetero, co y auto evaluación, potencie estrategias para hacer seguimiento a los resultados de aprendizaje. Es responsabilidad de todo buen maestro cerrar su secuencia didáctica de manera adecuada, dejando al grupo en un nivel de activación propicio para el horario escolar: dejar que el timbre de cambio de clase sea el que marque el cierre de la secuencia didáctica, es activar mecanismos emocionales que pueden interferir negativamente en las actividades escolares posteriores a la clase. Un maestro modelador emocional lleva adecuadamente la cronémica de su clase y da a cada fase el tiempo adecuado, considerando el tiempo necesario para cerrar su secuencia y que los estudiantes regresen a un estado de reposo y calma que los disponga para la actividad siguiente. Muchos de los inconvenientes actitudinales o de desgaste de los docentes al iniciar su clase dependen en gran medida de procesos actitudinales o actividades sin finalizar por docentes que trabajaron en los grupos antes que él.

Es importante recordar que la secuencia didáctica no corresponde siempre a un único período de clase, sino que, dependiendo de su contenido, puede demorar varios encuentros. Independiente de que se finalice la secuencia didáctica o no, cada encuentro debe ser cerrado, atendiendo las reflexiones antes mencionadas. De igual manera, al iniciar cada encuentro debe generarse un proceso motivacional y atencional que disponga el encuentro.

En este contexto es necesario recordar que la evaluación como proceso permanente debe darse durante todos los momentos de la secuencia didáctica; sin embargo, se debe enfatizar en los momentos de cierre de los procesos de aprendizaje, pues es cuando se debe verificar el aprendizaje para avanzar y para generar informes que, de acuerdo a cada sistema de evaluación y a las características de cada institución, den cuenta de manera cualitativa o cuantitativa del avance en el proceso general de aprendizaje. Este proceso evaluativo es crucial para la modelación emocional dado que, para ambos actores, docente y estudiante, está cargado de emociones y sentimientos que deben ser manejados de manera muy inteligente. En este proceso, el maestro como modelador emocional pone en juego el mayor repertorio de competencias emocionales en el marco de un proceso que, entre más estructurado y claro sea, más facilitará su ejecución. Sea cuales fueren las características del proceso de enseñanza, una mala conducción del proceso evaluativo llevará al fracaso la continuidad de la motivación y el interés del estudiante por el objeto de estudio y por la interacción con ese docente. Por más dinámico, interactivo, novedoso y creativo que sea el proceso de enseñanza, si se acompaña de una evaluación injusta, no aportará a un clima emocional adecuado en el aula.

Ahora bien, el cierre de la curva de la clase implica un proceso evaluativo emocionalmente inteligente que contemple por parte del maestro:

- Reconocimiento de que el proceso de evaluación es un momento emocionalmente complejo y de vital importancia para el estudiante, lo que activa mecanismos inconscientes de defensa.

- Reconocimiento de la subjetividad de la evaluación y de cómo incide en ella sus creencias, prejuicios y sentimientos.
- Reconocimiento de la evaluación como proceso y no solo como resultado.
- Reconocimiento de que los resultados de aprendizaje dependen de factores asociados tanto al docente como al estudiante.
- Reconocimiento de que en la evaluación no solo se evalúan contenidos, sino también habilidades, destrezas y actitudes.
- Desterrar del aula la concepción de la evaluación como castigo.
- Criterios de evaluación claramente definidos desde el inicio de la secuencia didáctica permiten al estudiante enfocar sus esfuerzos.
- Canales de comunicación abiertos.
- Mecanismos claros y de fácil acceso para plantear reclamos e inquietudes.
- Actitud abierta del maestro para escuchar a los estudiantes.
- Reconocimiento de aciertos y avances en el proceso formativo.
- Reconocimiento de error como aprendizaje.
- Incentivo a la mejora.
- En el caso de evaluaciones escritas, generar ambientes tranquilos y sin presión.

El maestro debe ser consciente de la diversidad de factores que influyen en la atención y la motivación de sus estudiantes. La fluctuación de ellas durante la clase, las pausas activas y la evaluación son algunos de los factores que determinan la

actitud y el nivel de compromiso cognitivo y emocional de los estudiantes. Un modelador emocional es consciente de esta complejidad y la atiende a lo largo del proceso educativo, gestionándolo adecuadamente.

POSTULADO 7: EL BUEN HUMOR COMO HERRAMIENTA NECESARIA PARA EL APRENDIZAJE

El sentido del humor es un recurso importante en la práctica docente porque posibilita mejores resultados en el aprendizaje, propicia ambientes para la creatividad y las relaciones interpersonales sanas y proporciona bienestar tanto al maestro como al estudiante. El buen humor ayuda a enfrentar las dificultades y facilita la resolución de problemas de una manera más constructiva y creativa.

El aula de clase es un contexto estresante tanto para maestros como para estudiantes. Desarrollar procesos de enseñanza con las nuevas generaciones implica un desgaste adicional para los maestros, e implica para los estudiantes la aparición de tensiones propias de la socialización en donde se recrea la vida junto a los pares. El humor bien manejado en este contexto distensiona, crea empatía y dispone para una actitud abierta y menos prevenida, lo que facilita tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Todos hemos experimentado que la risa es contagiosa, pero es muy difícil generarla. El clima emocional de un aula pudiera solo medirse por la cantidad de risas o sonrisas que se dan en ella. Siguiendo las reflexiones de Ron Burgess (2003) en su texto *Escuelas que ríen*, para una docencia con inteligencia emocional el humor es un elemento fundamental del aprendizaje, y al referirnos al humor no solo hablamos de apuntes graciosos, sino también y especialmente de la capacidad de

reírnos de nosotros mismos, de la actitud flexible que deja de lado el qué dirán, la actitud que no le teme al error, la actitud positiva ante la vida que permite ver el vaso medio lleno y libera la mente para conectar con los estudiantes. El humor como estrategia didáctica deja ver el lado humano del docente y libera al estudiante de mecanismos inconscientes que lo estresan, lo que facilita la socialización en el aula, propicia la creatividad y potencia la memoria y la motivación para un aprendizaje significativo.

Son muchos los beneficios emocionales y mentales del humor de un docente emocionalmente inteligente, que a consciencia busca incorporarlo en su clase y lo potencia en sus estudiantes. Naturalmente esto requiere una buena dosis de autoestima para que no eche por la borda el esfuerzo ante una broma que no funciona. Tal vez los estudiantes no lo entiendan en su momento, pero después se reirán de su profesor por haberlo intentado. Aplicar el buen humor en clase es un camino de ensayo y error que busca hacer reír a los estudiantes. Esto necesita del maestro despertar su niño interior para asombrarse y disfrutar de las pequeñas cosas que suceden en el contexto escolar.

Incorporar el buen humor en el aula de clase implica también, y de manera importante, utilizar la lúdica como mediación didáctica privilegiada; a través del juego estructurado se aprende y se disfruta del aprendizaje. Pasarla bien en el aula de clase no riñe con el aprendizaje efectivo, por el contrario, según la neurociencia, está demostrado que neurotransmisores como la dopamina y la serotonina se liberan con la risa y la sensación de bienestar, lo que potencia habilidades de pensamiento y de memoria que facilitan el aprendizaje. Adicionalmente, la capacidad de reírse de uno mismo y de otros en el marco de los procesos de grupos escolares afianza la

sana complicidad que es vital para crear lazos de pertenencia y solidaridad entre los grupos, aspecto fundamental para una competencia emocional clave como pedir ayuda cuando se necesita.

Finalmente, un modelador emocional disfruta de ser maestro.

Capítulo 5. Didáctica de la educación emocional

«Sea lo que sea que se enseñe,
se enseña la propia personalidad».

Claxton

Hemos hablado en los capítulos anteriores sobre la educación emocional como realidad transversal y connatural a la dinámica de la educación en los contextos de las organizaciones educativas, y hemos resaltado la necesidad de que sea reforzada con elementos curriculares intencionales que permitan visibilizarla en los procesos formativos intencionales y en el plan de estudios en todos los niveles de la educación. Entonces, en este capítulo exponemos una propuesta educativa para el desarrollo de competencias emocionales a partir de reflexiones del campo de la didáctica. La didáctica tiene como objetos de estudio los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que implica que no solo incluiremos reflexiones referidas a aspectos de enseñanza, sino también del aprendizaje. Antes queremos advertir que, por el sentido doblemente didáctico de este libro, hay detalles muy específicos de la labor de la docencia que pueden parecer redundantes o demasiado detallados, pero que al ser fruto de la experiencia investigativa que da pie a este libro, se consideraron importantes pues, a pesar de ser obvios, pueden afectar de manera negativa el proceso de enseñanza al no hacerlos conscientes.

Todo proceso de educación emocional debe partir de que los patrones de comportamiento emocional son adquiridos por múltiples vías: la primera, y la más importante, es la imitación de los adultos significativos del entorno, en segunda instancia la adaptación al contexto en la dinámica ensayo error del día a día, y en tercera instancia, y de manera especial, la incorporación de las dinámicas y patrones transferidos en la interacción cotidiana, escenario en el cual la misma organización educativa cobra especial importancia. De allí que la reflexión didáctica que proponemos es compleja y requiere de aportes de otros campos como la pedagogía, la psicología y las neurociencias. De la didáctica especial nos incumbe el proceso de aprendizaje de los jóvenes y adultos; de la didáctica aplicada, profundizar sobre las competencias emocionales como contenido de enseñanza; y de la didáctica general, el análisis de las implicaciones de la secuencia didáctica, entendida como los diferentes momentos o pasos que se deben seguir para alcanzar un aprendizaje, y las mediaciones didácticas en las que se debe apoyar. Es importante recordar que la mediación didáctica es la vía que acerca el contenido de enseñanza a los estudiantes y facilita el proceso de aprendizaje. En este sentido, no solo es de carácter material, sino también de carácter metodológico, discursivo y abstracto.

Al respecto de los procesos de educación emocional, hay disponibles en la producción académica muchas propuestas orientadas a niños y adolescentes, pero poca producción suficientemente instrumentalizada para adultos y mucho menos para docentes en formación y en ejercicio. Por esta razón, pretendemos ser abarcativos tanto al conceptualizar como al considerar la dimensión praxeológica exponiendo mediaciones didácticas suficientes. Sin embargo, la educación emocional

tiene muchas posibilidades y no pretendemos dar por sentado verdades absolutas a través de estas reflexiones didácticas. Más que eso, queremos abrir nuevos espacios de exploración y aportar con los procesos investigativos del campo de la formación emocional con maestros en formación.

Entonces, recordemos una vez más que la educación emocional tiene un componente primordial de aprendizaje por imitación; que las competencias emocionales como objeto de aprendizaje tienen una naturaleza primaria eminentemente intrapersonal, reflexiva y vivencial; que reconocer la naturaleza de la emocionalidad no descarta el componente cognitivo, pues su desarrollo también depende de mecanismos cognoscitivos que potencien tanto el sentir como el pensar y el actuar; y que cualquiera que sea la edad en la que se desarrolle un proceso de educación emocional, implica la activación de mecanismos de defensa y barreras naturales en los grupos y las personas, por lo que convierte a la educación emocional en un tema delicado que fácilmente puede caer en sensiblería u obviedades que desmotivan y causan reacciones negativas. Por esta última razón, este es un tema que no debe tomarse a la ligera y debe ser fundamentado, responsablemente asumido y preparado, más cuando se trabaja con adultos.

Como dijimos antes, la secuencia didáctica inicia en el momento del encuentro entre maestro y estudiante y finaliza en el momento en que el encuentro concluye. Al desarrollarse un programa con maestros en formación, la secuencia tiene un doble propósito: desarrollar las competencias emocionales del maestro como persona y proporcionar fundamentación y elementos didácticos para su desempeño como educador emocional. Dadas las características de los propósitos formativos y los planes de estudios de los diferentes programas de

formación de maestros en Colombia, se sugiere incorporar a futuro estructuras temáticas relacionadas con la educación emocional, pero mientras este paso se da es imperativo incorporar las recomendaciones didácticas de manera transversal, incluyendo actividades cortas al inicio de las clases y de manera ideal encuentros dedicados exclusivamente a la temática.

La secuencia didáctica en el campo de la educación emocional, al igual que la secuencia derivada de la didáctica general, se compone de tres momentos: momento de inicio, desarrollo y cierre. A continuación, se muestra dicha secuencia con cada uno de sus componentes:

Secuencia didáctica de 1-2 horas de trabajo con propósito central en educación emocional.

I. Momento de inicio:

- Creación de condiciones adecuadas para el aprendizaje
- Encuadre
- Actividad de sensibilización
- Motivación y desequilibrio metaafectivo

II. Momento de desarrollo:

- Contexto generativo
- Diálogo generativo metaafectivo
- Fundamentación conceptual

III. Momento de cierre:

- Actividad de aplicación individual
- Armonización

Secuencia didáctica transversal de 15-20 minutos para ser incorporada al inicio de cualquier estructura temática y en el momento de cierre como trabajo autónomo.

I. Momento de inicio:

- Encuadre

II. Momento de desarrollo:

- Contexto generativo
- Diálogo generativo

III. Momento de cierre:

- Aplicación

Como se dijo anteriormente, estar atentos a la curva de la clase, es decir, estar atentos a los diferentes momentos del proceso de enseñanza, es un factor esencial para lograr los propósitos formativos: ser conscientes de la necesidad de la motivación como punto de partida del proceso y la consideración de los ritmos y ciclos atencionales de los grupos es un elemento que todo buen maestro debe considerar, más en temas tan difíciles de trabajar como las competencias emocionales.

Más allá de los momentos de la secuencia didáctica y de las actividades que proponemos, se debe incluir la permanente lectura del estado atencional y motivacional del grupo. Esta lectura debe ser el elemento que lleve al maestro a determinar qué hacer y cuándo hacerlo. Esta lectura puede generar, de acuerdo con la consideración del maestro, a que se elimine una de las actividades, que se suspenda la secuencia didáctica y se inicie otra complementaria o diferente, o que no se cierre

la secuencia y, en caso de que sea necesario, hacer otro contexto generativo que garantice el aprendizaje significativo. En este sentido, la fase de cierre solo debe darse en el momento en el que el maestro considere que ya se ha dado la metafectividad y la vivencia suficiente, y que los estudiantes han demostrado que pueden aplicar el aprendizaje en su contexto cotidiano.

Para cada uno de los momentos es importante que el docente considere a cada estudiante y al grupo en general, dado que didácticamente el maestro debe leer el proceso de aprendizaje tanto individual como colectivamente. Esto implica estar atento a las particularidades y a la dinámica general de la clase. Ambos aspectos son importantes y deben ser considerados, sobre todo en temáticas que pueden afectar emocionalmente a algún estudiante o generar reacciones emocionales negativas. Acá es importante que el maestro ponga en escena sus propias competencias emocionales, gestione los estados emocionales individuales y grupales, propicie emociones positivas y sea consciente y esté atento a la disposición del grupo.

Ahora, reflexionemos con mayor profundidad sobre cada uno de los momentos de la secuencia didáctica propuesta:

MOMENTO DE INICIO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

El momento de inicio de una secuencia de educación emocional tiene como propósito garantizar la motivación y la participación de cada estudiante en el proceso, preparando las condiciones físicas, mentales y emocionales suficientes. Este momento de la clase es esencial. Si no se conduce adecuadamente, puede significar que el grupo no se disponga y que, a pesar de las intencionalidades del maestro, los estudiantes no

participen y no se dé el aprendizaje. Este momento parte de la premisa de que la principal mediación didáctica en cualquier proceso de aprendizaje es la atención del estudiante. Analicemos los elementos constitutivos de este momento inicial.

Momento de inicio: primer proceso, creación de condiciones adecuadas para el aprendizaje

Esta actividad necesita de los pequeños detalles. Empezando con el saludo y el primer contacto con el grupo, los estudiantes leen la disposición emocional del maestro. Acá es muy importante la actitud con la que el maestro ingresa al aula y las primeras palabras que dice. Muchos de los maestros de manera equivocada llegan alzando su voz para ser escuchados por encima del desorden propio del inicio o del cambio de actividad, y generalmente dan instrucciones generales de orden y aseo. La recomendación es que este primer contacto sea suave, cariñoso, afectuoso; una sonrisa, un saludo a los más cercanos, un desplazamiento por el aula para ingresar al espacio de los estudiantes con una actitud cercana. En la medida en que haya un conocimiento más profundo de los estudiantes en este momento, es importante tener contactos personalizados preguntando a aquel que no vino a la clase anterior, al que ha estado enfermo, y demostrar una preocupación genuina que debe ser la característica de un modelador emocional. En este primer acto es importante especificar que los seres humanos también tenemos un territorio, y el docente tradicional conserva una línea imaginaria que no cruza, que lo lleva a tener un territorio independiente del de los estudiantes. Este territorio delimitado hace que al ingresar al aula vaya directamente a su escritorio y posteriormente lo recorra solo en función de las herramientas didácticas que debe utilizar:

tablero, escritorio, computador, etc. Un modelador emocional no teme entrar en el espacio del aula, en el espacio de los estudiantes, sin ser invasivo o afectar el espacio vital individual, sino que, por el contrario, lo recorre haciendo contacto visual y comunicando con su lenguaje corporal que está presente, que es amigable y que no tiene miedo. Este detalle, aunque posiblemente desapercibido, impacta de manera determinante el sistema límbico de los estudiantes y le indica a su cerebro, y especialmente a la amígdala (zona del cerebro encargada de disparar mecanismos de defensa ante el peligro), que no hay que temer, que la persona que llega es amistosa y que puede dejar de lado sus mecanismos de protección. Este proceso inconsciente potencia los mecanismos atencionales y libera la corteza cerebral para participar activamente en el proceso.

Como segundo elemento de esta creación de condiciones, el maestro debe garantizar las condiciones físicas buscando el orden y la disposición para la actividad siguiente. En este aspecto, se sugiere la disposición en mesa redonda que permite que todos los estudiantes se miren y que el maestro quede incluido en el círculo. Esto dispone a los participantes para interactuar y facilita la lectura emocional y el contacto visual permanente del maestro. En esta disposición, que incluye también materiales y objetos a la mano, se debe invitar a los estudiantes a disponer solo de aquello que requieran para la actividad y guardar celulares y otros materiales que los puedan distraer. Igualmente, el maestro debe tener preparados todos sus materiales y mediaciones didácticas requeridas para la secuencia, dado que, iniciados los diálogos generativos, las pausas ocasionadas por no disponer de materiales o por esperar a que se solucione un aspecto logístico o tecnológico pueden hacer perder la curva atencional de la clase o pueden interrumpir un proceso dialógico que tuviera buen ritmo

y profundidad. Todos como maestros hemos experimentado lo difícil que es volver a recoger el nivel atencional de un grupo cuando se ha suspendido por imprevistos que, aunque no podemos evitar que se presenten, deben depender del infortunio y no de la falta de previsión del maestro.

Momento de inicio: segundo proceso, encuadre

Retomando la neurodidáctica, esta nos aporta la comprensión de los mecanismos propios del sistema límbico en el cerebro por medio de los cuales de manera permanente e inconscientemente el organismo dispara mecanismos derivados del miedo a lo desconocido, al percibir los sucesos que puedan parecer como peligrosos o estresantes. El encuadre entonces es una alternativa para regular estos mecanismos y asegurar un clima previsible que asegure la disponibilidad de la corteza cerebral y sus mecanismos cognoscitivos para que intervengan con todo su potencial en el proceso metaafectivo de la secuencia didáctica. El encuadre de la clase consiste en que el maestro describa el propósito y las actividades a realizar durante la secuencia, dejando claro al estudiante lo que va a suceder y la naturaleza de cada una de las actividades en las que él va a participar. Esto dispone los mecanismos atencionales para centrarse en las tareas primordiales y tranquiliza el imaginario frente a situaciones imprevistas que puedan generar ansiedad o inseguridad en el estudiante. Es importante desde el primer momento dejar claro con el encuadre que nadie está obligado a participar si así no lo quiere y que no se requiere poner en común situaciones de su vida familiar o su intimidad; si se llega a tomar la decisión de hacerlo, queda claro de que no debe ser comentado ni llevado fuera de la sesión. Incluir elementos del buen humor como elemento empático y potenciador de

cercanía afectiva y usar frases como «así como en Las Vegas» o «lo que se diga o se haga en las actividades de inteligencia emocional se quedan en la sesión de inteligencia emocional» puede ayudar con este propósito.

Momento de inicio: tercer proceso, actividad de sensibilización

La actividad de las instituciones educativas y la dinámica de los grupos humanos, sobre todo en poblaciones jóvenes, así sean maestros en formación u otro tipo de grupo, son bastante tensas: cumplir con los estándares y las expectativas del colectivo implica muchas veces estrés y tensión, que se suma a que las actividades de la educación formal sean en gran medida cognitivas, lo que dispone a los estudiantes a una actitud racional permanente. Adicionalmente, los patrones culturales sancionan el sentir; la crianza en la familia ha condicionado a hombres y mujeres para ocultar sus sentimientos. La consigna cultural ha sido inclinada hacia reprimir los estados emocionales para cumplir con los cánones y las expectativas de cada género. Entonces, otro de los retos de la educación emocional es reeducar el sentir: no podemos manejar inteligentemente aquello que reprimimos y escondemos. Parte de la educación emocional es aprender a sentir y gestionar adecuadamente eso que sentimos. A partir de este reto, el momento de sensibilización al inicio de la clase desarrolla la capacidad de equilibrar el sentir y el pensar, y potencia la ruptura de estereotipos y esquemas culturales que enseñan a reprimir el sentimiento.

El momento de sensibilización busca la consciencia corporal para escuchar los mensajes del cuerpo, identificar tensiones, identificar posturas y experimentar el silencio para

escucharse a sí mismo. Para ello, en esta actividad de sensibilización se sugiere realizar en cada sesión diferentes tipos de actividades que ayuden los estudiantes a potenciar su capacidad de sentir, rompiendo máscaras, activando los mecanismos biológicos y mentales propios de las emociones y sentimientos. Para este propósito se pueden incorporar actividades como las siguientes:

- Escuchar música suave con los ojos cerrados
- Ejercicios de meditación
- Ejercicios de visualización
- Ejercicios de respiración
- *Mindfulness*
- Danzar música rítmica suave
- Ejercicios de aromaterapia
- Mirar a los ojos
- Experimentar fragancias o sabores con los ojos cerrados

Estas y otras muchas herramientas son propicias para garantizar la sensibilización que, como reto de la educación emocional, implica doblemente al maestro, pues se le invita a sensibilizarse consigo mismo y con los estudiantes, pues no solo ellos deben tener una disposición relajada y abierta para generar empatía con el grupo. Esta sensibilización personal permite al maestro entender y leer con mayor efectividad los estados emocionales de los estudiantes y leer el proceso de sensibilización del grupo para ir aumentando la complejidad de los ejercicios.

Esta actividad de sensibilización debe ser conducida con mucho cuidado, evaluando la respuesta del grupo a las diferentes propuestas y escuchando sus expectativas y gustos. Se recomienda que las actividades sean sencillas y cortas al inicio

y que se vayan incrementando en la medida en que los estudiantes se acostumbran, empezando con ejercicios cortos de 1 minuto y llegando máximo a 5-7 minutos. Esto aplica sobre todo a los ejercicios de meditación y respiración que deben iniciarse de manera lenta y estar acompañados de música de fondo para que, aquel que no logre concentrarse en el ejercicio, con la música relajante logre sensibilizarse o asumir espacios de silencio e interiorización.

Los ejercicios de danza o desplazamiento al ritmo de la música son muy importantes para soltar el cuerpo y la tensión. Estos movimientos se recomienda hacerlos al principio sin desplazamiento, conservando el lugar de la ronda, con los ojos cerrados y con las personas giradas hacia fuera del círculo. En la medida en que el grupo entre en confianza, se le pide que cambien de posición mirando hacia el centro del círculo y, al final, que los desplazamientos se hagan con los ojos abiertos. La música utilizada para estos ejercicios de danza debe ser rítmica pero suave, para no activar demasiado el grupo o dar la sensación de que se va a bailar. La idea es moverse al ritmo de la música. Aquí es importante romper con el mito de que la actividad física dispersa la atención pues, por el contrario, la neurociencia ha demostrado que después de la actividad física se potencian mecanismos en la corteza cerebral que facilitan el aprendizaje.

Momento de inicio: cuarto proceso, motivación y desequilibrio metaafectivo

En esta última actividad del momento de inicio volvemos a la neurodidáctica, pues el cerebro de manera connatural genera procesos de motivación y atención a partir de lo que encuentra útil y le genera desequilibrio cognitivo lo que no

conoce. Este último, para efectos de las competencias emocionales, sería un desequilibrio metaafectivo.

Esta es una actividad que, mediante la argumentación del maestro, la ejemplificación de situaciones genéricas, las situaciones de la práctica pedagógica de los estudiantes, las pruebas o los casos de la vida real, pone en evidencia una situación emocional y también la utilidad del aprendizaje. Esta se trata de una actividad que sondea conocimientos previos, es decir, que explora si se tiene experiencia o conocimiento respecto al tema. Este proceso genera expectativas o desequilibrio metaafectivo, y se puede dar a través de actividades como:

- Exposición argumentativa del docente
- Socialización de un caso que ejemplifique la aplicación de la competencia
- Preguntas a los estudiantes sobre situaciones vividas en las que se aplique la competencia y cómo se ha manejado.
- Compartir una vivencia por parte del maestro

Al igual que las otras actividades del momento de inicio, esta actividad no se debe extender mucho en el tiempo dado que su propósito fundamental es disponer emocional y cognitivamente a los estudiantes. Extenderse puede causar el efecto contrario.

Miradas las actividades de la fase de inicio, cualquier docente podría considerar que destinarles tiempo puede ser innecesario y poco útil, pero la reflexión didáctica frente a la utilidad de cada una de las actividades y lo trascendental de disponer el cerebro y la motivación para el desarrollo de la actividad central lo justifica y es lo que garantiza el éxito de la secuencia. La intensidad emocional y la calidad del inicio de la secuencia garantizará la eficacia del momento central de desarrollo, dado que, si no hay motivación y actitud positiva

para el trabajo de la sesión, no se dará un aprendizaje significativo. Además, es importante reconocer que este momento es crucial, ya que no se podría realizar un encuentro para desarrollar competencias emocionales sin el comprometimiento motivacional y afectivo del grupo.

Para una secuencia didáctica de dos horas, esta fase inicial no debe superar los 30 minutos. Para una secuencia de 60 minutos, no debe superar 10 minutos. Para este caso, dado lo restringido del tiempo, las cuatro actividades propuestas deben fusionarse; así en el encuadre se concentran los procesos de descripción de la agenda de trabajo, la explicación y la justificación del propósito y la motivación, preparando para la actividad generadora.

MOMENTO DE DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

El segundo momento de la secuencia didáctica, denominado momento de desarrollo, consta de tres procesos: el contexto generativo, el diálogo generativo metaafectivo y la fundamentación conceptual. Este segundo momento de desarrollo es el eje central de la secuencia didáctica y en él se propicia la metaafectividad a partir de mediaciones didácticas pertinentes orientadas a la competencia emocional a la base del propósito de la clase. El momento de desarrollo es un espacio colectivo de construcción en el que el docente interactúa con los estudiantes y genera un contexto de metaafectividad, lo que propicia la construcción colectiva de aprendizajes en el marco de un diálogo generativo diverso.

A continuación, se amplían los tres procesos que lo componen.

Momento de desarrollo: primer proceso, contexto generativo

El momento de desarrollo tiene como base la vivencia personal que propicia la metafectividad. Como vivencia requiere una realidad palpable que a partir de la consciencia individual permita construir y reflexionar colectivamente. Para lograr este cometido se necesita un contexto generativo que es el que otorga a la dinámica de desarrollo de la competencia un referente, un punto de partida. El contexto generativo es un pretexto para la metafectividad y por ende es de carácter complejo y sistémico. El contexto generativo aporta un contexto de sentido desde el cual se posibilita la construcción colectiva mediante la pluralidad, el antagonismo y la divergencia generada por la vivencia. La finalidad del contexto generativo no es el consenso, sino la posibilidad de favorecer y propiciar la vivencia individual que integra una amplia gama de posibilidades en las que se integra cognición y emoción. Como contexto, y en el marco de la complejidad, el contexto generativo conlleva en sí mismo movilización afectiva como marco para el diálogo generativo posterior, lo que activa mecanismos y herramientas cognoscitivas que cualifican la metafectividad.

Dicho lo anterior, y adicional al propósito de servir de marco para el diálogo generativo, el contexto generativo debe propiciar un *input* para el estudiante; es decir, contiene la información suficiente para generar una vivencia que active memorias y analogías interiores, y propicie la metafectividad. Esta vivencia e información de entrada produce elaboraciones de retorno o *output* en forma de construcciones que se muestran mediante el lenguaje, las creaciones estéticas, la analogía, las comparaciones, las rememoraciones, las autovaloraciones,

las experiencias colectivas, etc., que luego dan vida al diálogo generativo metaafectivo.

Para la descripción de algunos contextos generadores, aludiremos al más importante, que posteriormente se retoma como mediación didáctica axial: la práctica pedagógica de los maestros. Los espacios de acercamiento a la práctica laboral dejan infinidad de experiencias en los maestros, situaciones emocionales, conflictos, problemáticas que son el contexto ideal para los diálogos generativos. En el marco de las dinámicas de las organizaciones formadoras de maestros se sugiere que cada vez que haya un momento de práctica pedagógica se genere una secuencia didáctica para la reflexión metaafectiva sobre las experiencias no solo didácticas, sino también emocionales, vividas en la práctica, con el propósito de desarrollar competencias. Es fundamental para la educación emocional del maestro en formación y en ejercicio generar metaafectividad sobre la práctica pedagógica inicial y sentar las bases de este hábito de vida.

Ahora bien, adicional a la práctica pedagógica, otro contexto generador muy potente es el entrenamiento ciego, con el que se realizan actividades o dinámicas grupales en las que se requiere la activación inconsciente de mecanismos o la emergencia de patrones para ser analizados posteriormente. En este caso no se focalizan las preguntas antes, sino posterior a la actividad para poder maximizar los resultados. Este es el caso de las pruebas o dinámicas encubiertas en las que la actividad se realiza de manera desprevenida, sin ningún tipo de información previa.

El contexto generativo puede darse con mediaciones didácticas en las que se participa de manera directa o como observador. En este sentido, las temáticas a tratar en la educación emocional pueden considerarse invasivas de la intimidad

y por eso las actividades generadoras se potencian en la medida en que se viven a través de situaciones de personajes que se observan o se interpretan y de los cuales se puede hablar en tercera persona. Eso evitaría ponerse en evidencia o revelar información que no se quiera exteriorizar. Esta experimentación a través de un tercero permite libertad de acción y reflexión al no sentirse directamente implicado.

De igual manera, dependiendo de la competencia a desarrollar, el contexto generativo también puede propiciarse a través de una explicación con la que el docente explícitamente declare un conocimiento, un procedimiento o una herramienta de inteligencia emocional. Esta explicación detallada, además de conceptos, procedimientos y contextos de uso, debe ir acompañada de la modelación metafectiva de cada elemento o de parte del procedimiento.

En resumen, cada contexto generativo tiene como propósito activar mecanismos cognitivos y metafectivos para el posterior diálogo generativo, y así proporcionar un contexto enriquecido para el desarrollo de la competencia focalizada.

Algunas de las mediaciones que se pueden utilizar como contexto generativo son:

Mediaciones didácticas de participación directa:

- Talleres prácticos
- Psicodramas
- Juego de roles
- Rituales
- Pruebas
- Afectogramas
- Dinámicas grupales

Mediaciones didácticas en tercera persona

- Cuentos
- Estudios de caso
- Historias
- Fábulas
- Videos
- Películas
- Imágenes
- Biografías
- Canciones

La riqueza, la heterogeneidad y la variabilidad de la mediación didáctica que se utilice en cada secuencia didáctica garantizará la motivación y el interés de los estudiantes en su proceso de educación emocional. El cerebro es un órgano hecho para la acción, para atender la diversidad sensorial y alejarse de la rutina y la monotonía; por ello, el docente debe enriquecer al máximo los contextos generativos buscando atender los intereses y las necesidades del grupo.

Cada una de estas mediaciones estará desarrollada y ejemplificada con mayor profundidad en el capítulo de mediaciones.

Momento de desarrollo: segundo proceso, diálogo generativo metaafectivo

Los diálogos generativos desarrollados por Fried Schnitman (2010) como estrategia para la resolución de problemas en el ámbito de colectivos organizacionales son la base para esta actividad del momento de desarrollo de la secuencia didáctica.

El diálogo generativo tiene como principal propósito producir la metafectividad. En esta dinámica, el diálogo generativo se gestiona con el acompañamiento del docente, que lo potencia a través de preguntas, afirmaciones, interpelaciones o problematizaciones. La calidad del diálogo está dada según la capacidad del docente de animar y reconocer de manera creativa todos los aportes que se van dando mientras se dialoga. Como su propósito siempre está orientado a la metafectividad, las dinámicas de los grupos y el diálogo pueden derivar en análisis de otra índole: político, social, económico, etc. que, aunque valiosos, no son el objeto del análisis. Sin embargo, dada su complejidad, el docente no tiene el control de los giros que pueda dar la generatividad, pues el diálogo creativo y emergente puede producir metafectividad relacionada con otros ámbitos o diferentes competencias emocionales que el docente no contemplaba, pero que deben ser aprovechadas de acuerdo con la potencialidad y la utilidad que el docente considere en su momento. La complejidad de la afectividad humana y la consideración del estudiante como un constructor de conocimiento y como ser singular arrojado a la incertidumbre nunca debe ser subvalorada por el docente.

Además de lo anterior, en este diálogo generativo es importante la participación del docente con sus propias reflexiones metafectivas. Si este diálogo es un encuentro del docente con sus estudiantes, él debe mostrar igual disponibilidad para compartir y reflexionar sobre sus experiencias, aciertos y desaciertos. Solo una empatía verdaderamente manifiesta permite apertura y diálogo constructivo.

Los diálogos generativos deben permitir a los estudiantes tanto describirse, vincularse, posicionarse y verse de manera diferente, como generar sentidos y significados constructivos en los que se desarrollan competencias, no solo en la propia

reflexión metafectiva, sino en el disenso y la construcción colectiva. Los diálogos generativos metafectivos son la posibilidad de transferir, expandir y crear nuevos significados para entender y gestionar nuestra vida emocional.

Según los aportes de Fried Schnitman (2010), aplicados al campo de la educación emocional, los diálogos generativos metafectivos tienen las siguientes características:

- Parten de un marco de significatividad que potencia no solo mecanismos afectivos, sino también cognitivos de la vida emocional.
- Son enriquecidos por modelación metafectiva del docente y otorgan contextos de sentido que cualifican el diálogo.
- Se fundamentan en la otredad que parte de la premisa de que somos un adentro que requiere un afuera (Mounier). En esta perspectiva, la dimensión emocional se desarrolla en la interacción-construcción con el otro.
- Privilegian la reflexión sobre el sentir, es decir, la metafectividad, para desarrollar competencias emocionales.
- Reconocen la dimensión de interioridad de la metafectividad, que implica que la movilización de recursos generativos no solo se dé en los estudiantes que participan en el diálogo y la movilización, sino que el desequilibrio metafectivo se expresa en el lenguaje gestual de los que no participan verbalmente.
- Se fundamentan en la capacidad del diálogo reflexivo y el aprendizaje conversacional de los grupos humanos.
- Tienen un carácter recursivo, es decir, avanzan en forma de espiral al tomar como punto de reflexión las propias reflexiones y avanzar a partir de ellas. A veces, para avanzar se requiere volver varias veces sobre sí, con el fin de hacerlo con mayor profundidad.

- Propician la construcción social de la realidad, al dar paso a la construcción de escenarios posibles con la mirada de todos los actores intervinientes.
- Aunque se caracterizan por su creatividad y potencialidad para generar nuevas alternativas, siempre tendrán como pilar básico la consideración y el respeto a la dignidad humana, y el estado social de derecho que implica no solo considerar la dimensión personal de la emocionalidad, sino también la interpersonal que implica derechos y deberes de los otros y con los otros.
- Tienen como base una estrategia cambiante que permite tender rumbos diversos y emergencias posibilitadoras y enriquecidas para el desarrollo de las competencias emocionales.
- Como dinámica de subjetividades, pueden ser propensos a conflictos y tensiones connaturales a un proceso generativo. Por eso, deben siempre subsanarse en el marco de la reflexión contextual y ética.
- Parten de la singularidad del ser humano y de su capacidad creativa. En esta perspectiva, asumen la posibilidad de enriquecer a otro ser humano mediante los propios recursos y experiencias que superan, en la dimensión afectiva, los aportes de la teoría y la visión particular del docente.
- Son el contexto propicio para enriquecer el repertorio del lenguaje emocional, ayudando a los estudiantes a precisar categorías para nominar fenómenos afectivos, emociones y sentimientos que puedan describirse con el lenguaje o usarse de manera coloquial o imprecisa.

Con estos principios del diálogo generativo, y a partir de la competencia que el maestro tiene como propósito, los diálogos

metafectivos son un momento de construcción colectiva en el que el maestro acompaña y potencia la metafectividad mientras reconoce la multiplicidad, la divergencia y la heterogeneidad. Como elementos connaturales al diálogo, el maestro debe leer no solo el lenguaje verbal, sino también el no verbal, y potenciar la participación del mayor número de estudiantes.

Momento de desarrollo: tercer proceso, fundamentación conceptual

Logrado un nivel de diálogo generativo lo suficientemente creativo y rico en metafectividad, el docente sintetiza los conceptos y las categorías emergidas de él y hace énfasis en la conceptualización de la competencia, sus dominios y, si es el caso, los procedimientos. En este caso se retoman las construcciones de los estudiantes y se pueden incorporar otras categorías y herramientas que el docente considere necesarias para la fundamentación teórica de la competencia. De igual manera, acá es fundamental que el docente plantee algunas reflexiones y puntos clave de la didáctica de la competencia emocional que ubique a los maestros en formación en su rol futuro de educadores emocionales.

Asumiendo consideraciones propias de la neurodidáctica, es importante que dichas conceptualizaciones sean sistematizadas. Para ello es importante el uso de organizadores gráficos, portafolios, tesauros o cualquier mediación didáctica que posibilite que los estudiantes vayan construyendo su propio repositorio de materiales, definiciones y conceptos. Estas conceptualizaciones y construcciones teóricas y praxeológicas colectivas les irán dando sentido a los contextos que servirán de referencia para próximos diálogos generativos e irán

contribuyendo a la cualificación del proceso meta-afectivo y a la consolidación de las competencias emocionales.

Por experiencia, y dadas las prácticas evaluativas que caracterizan nuestro sistema educativo, es importante que durante procesos sistemáticos de educación emocional se hagan pruebas de conocimientos con las que se valoren la comprensión y la apropiación de los conceptos y los componentes teóricos abordados en el proceso. En ese orden, es importante recordar que el cerebro desecha lo que no le es útil o no se usa. Por eso, la secuencia didáctica no solo debe estar enfocada en la vivencia y en la reflexión metaafectiva, sino también en la fundamentación conceptual de los futuros maestros y los maestros en ejercicio profesional. Este elemento de rigurosidad es determinante en la actitud de los maestros que consideran la afectividad humana como un campo de estudio científico.

MOMENTO DE CIERRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

El momento de cierre busca la aplicación de la competencia emocional desarrollada en la secuencia, para afianzar el nivel de desempeño y llevar al estudiante a aplicarlo en su vida cotidiana. Según lo planteado por las pedagogías conceptuales y las neurociencias, el aprendizaje requiere de práctica y aplicabilidad para garantizar su consolidación. Este momento también parte del principio de que tanto el contexto como el diálogo generativo pueden movilizar fenómenos emocionales que pueden alterar a los estudiantes. Por eso, también tienen como propósito estabilizar el estado emocional de cierre individual y del grupo. Este momento consta de dos procesos: actividad de aplicación individual y armonización.

Momento de desarrollo: primer proceso, actividad de aplicación individual

La fase de cierre, posterior a la reflexión metaafectiva y a la fundamentación conceptual, debe llevar al estudiante a una metaafectividad individual que implique un proceso de interiorización que aterrice y aplique en su vida cotidiana. En este momento, el estudiante, de manera individual o en pequeños grupos si la competencia lo permite por no ser tan invasiva, realiza ejercicios de aplicación. Este momento potencia la metaafectividad y lleva al estudiante a plantearse retos de mejora, situaciones potenciales para intervenir con los nuevos aprendizajes o a desahogar situaciones personales.

Dependiendo de la competencia y el desempeño que se propone con la secuencia didáctica, en esta fase puede ser muy efectivo el trabajo personal en silencio con la escritura o la producción artística. Según la disponibilidad de tiempo, esta actividad puede hacerse en el aula o fuera de ella como trabajo autónomo. En el caso de ser trabajo autónomo, debe hacerse de manera individual. Los trabajos colectivos con temáticas de educación emocional preferiblemente deben ser supervisados. Este aspecto es muy importante para retroalimentar en sesiones posteriores con base en lo aplicado en el tiempo entre sesiones.

Para el propósito de este proceso se pueden utilizar mediaciones didácticas tales como:

- Diario emocional
- Arteterapia
- Rituales
- Ejercicios prácticos

Cuando la actividad se realiza en colectivo, se debe tener la precaución de que sean grupos pequeños que permitan interactuar con tranquilidad y sin afanes de tiempo. En todo caso, el maestro debe hacer el acompañamiento necesario para garantizar que cada estudiante realice la actividad. En el caso del diario personal, este solo será revisado por el docente si el estudiante así lo decide, y el docente verificará el cumplimiento de su escritura sin leer el contenido. En el capítulo de mediaciones didácticas se analizará con mayor profundidad el valor de estas mediaciones de cierre.

Momento de desarrollo: segundo proceso, armonización

Desarrollar competencias emocionales implica trabajar hacia adentro, y en esa interioridad no solo encontramos luces, sino que también encontramos sombras que, más allá del sentido de desarrollo de las competencias emocionales, pueden hacer emerger estados emocionales de toda naturaleza que pueden traer recuerdos, culpas, tristezas o sentimientos negativos que deben ser adecuadamente gestionados.

En esta fase de cierre el maestro se responsabiliza del bienestar con actividades que armonicen el estado emocional. En este momento, con ayuda de la psicología positiva, la biodanza, la musicoterapia, la meditación o la relajación, se aporta a la generación de sentimientos secundarios derivados de la alegría para contribuir a una disposición tranquila y abierta frente a la realidad que viene después del encuentro de educación emocional, ya bien sea dentro del espacio donde se llevó a cabo la secuencia didáctica o en el contexto familiar. La armonización de cierre contribuye a gestionar las emociones y a vivenciar sentimientos positivos que disponen para el siguiente encuentro.

En este momento de cierre es muy importante la cronemia del encuentro. El maestro debe estar pendiente de cada uno de los tres momentos y hacer que quede el tiempo suficiente para el cierre. Como dijimos anteriormente, no es aconsejable que el encuentro lo cierre el timbre de cambio de profesor o el recuerdo de alguno de que ya llegó la hora final. Además, tanto la apertura como el final de la secuencia deben ser dulces, agradables, deben dar cuenta de un encuentro que fue productivo y que se cierra de forma tranquila. Sobre todo, cuando este tipo de actividades se hacen dentro de la jornada escolar, es importante prever el espacio que el estudiante requiere para salir de la dinámica de un docente a otro. Este cambio no debe ser brusco y debe propiciar la disponibilidad cognitiva y afectiva del estudiante.

En el espacio de armonización se pueden utilizar las mismas mediaciones utilizadas para la sensibilización inicial, enfatizando en que la mediación implementada debe propiciar emociones y sentimientos positivos que armonicen el estado de ánimo propiciado en la sesión, para dejar al grupo motivado y en estado de ánimo positivo para la clase o labor que siga a continuación.

Algunas de las actividades a realizar podrían ser:

- Ejercicios de gimnasia cerebral
- Escuchar música que active
- Danzar con música alegre
- Rondas
- Actividades de buen humor

SECUENCIA DIDÁCTICA TRANSVERSAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

Cuando la educación emocional no se incluye en el plan de estudios, otra opción es incorporarlo como estrategia trasversal. De este modo, la educación emocional no es un proceso

que se desarrolla de manera independiente en sesiones para tal fin, sino que se incorpora dentro de las secuencias didácticas de otras estructuras temáticas.

La primera consideración para incluir la educación emocional como eje transversal es que todos los docentes deben incorporar de manera consciente y permanente la metaefectividad como proceso connatural al proceso de enseñanza. En esta perspectiva, cualquier situación emocional del aula es utilizada para la reflexión metaefectiva y se aprovecha para la educación emocional. En esta dinámica es muy importante que el maestro modele su propia reflexión metaefectiva y comparta durante su clase fenómenos emocionales, valoraciones, decisiones, motivaciones y sus elementos emocionales intervinientes.

Esta actitud metaefectiva permanente irá desarrollando en los estudiantes muchas competencias, pero sobre todo irá consolidando su consciencia de la propia vida emocional. La búsqueda de esa consciencia es un propósito, es una tarea permanente de crecimiento y desarrollo. Quien es consciente de sí y de su relación con los demás, es capaz de realizarse.

Otra estrategia que se puede utilizar es incorporar, al inicio de cada clase o como pausa activa en medio de ella, una secuencia didáctica corta que incluya un encuadre, un contexto generativo, un diálogo generativo y un cierre con el que se posicione la aplicación y se haga una síntesis reflexiva para su replicación como futuros docentes. Para este tipo de actividades, en el capítulo de mediaciones, se proponen historias cortas, cortometrajes, videos, canciones o memes que pueden ser usados como contexto generativo y que duran de 1 a 3 minutos. Los contextos generativos propician diálogos generativos que pueden ir de 5 a 10 minutos y el cierre puede ser de 2 a 3 minutos. Así, la actividad total se realizará más o menos

en 15 minutos, tiempo prudencial para no ser invasivo con las actividades de cada materia.

Si de manera colectiva se asume un contexto generativo unificado, al iniciar su clase cada docente podrá establecer el diálogo generativo para enriquecer y aportar nuevas visiones y reforzar el aprendizaje. En muchas instituciones asumen estos contextos generativos por semanas o meses, y establecen una competencia, una actitud o un valor que todos trabajarán durante el tiempo establecido. Esta es otra opción de transversalidad.

Capítulo 6. Una taxonomía de competencias emocionales docentes

«Educar la mente sin educar el corazón,
no es educar en absoluto».

Aristóteles

Las competencias que deben caracterizar a un docente en nuestros días son las competencias laborales, ciudadanas, comunicativas, tecnológicas, disciplinares, etc. Todas ellas son igual de importantes que las competencias emocionales y, en aras de una educación integral de los docentes y durante su práctica profesional, es necesario visibilizarlas y desarrollarlas. Para esto, planteamos aquí una propuesta de taxonomía de competencias emocionales para docentes. Esta taxonomía se enmarca en el contexto de un programa de educación emocional para maestros en formación y en ejercicio, en coherencia con las necesidades de su práctica pedagógica, asumiendo el reto de la tarea de modelación emocional que les compete.

A lo largo del tiempo, la sociedad, en la medida de su evolución histórica, ha cambiado lo que espera de los docentes encargados de la educación de las nuevas generaciones. La complejidad de la sociedad del conocimiento y las nuevas dinámicas que han surgido del avance de la ciencia y la tecnología marcan nuevos retos para los maestros. La prevalencia de la educación técnica y de los contenidos eminentemente cognitivos ha derivado en la insuficiente atención que se les da a otras dimensiones del ser humano, como la dimensión artística, cultural y física, y que se evidencia especialmente en los planes

de los maestros. En la actualidad, el sistema de formación de maestros da cuenta de un paradigma técnico-instrumental que solo visibiliza la calidad del ejercicio docente según el dominio de los saberes disciplinares por enseñar. Uno de esos síntomas es que la docencia en nuestro país no solo es asumida por profesionales egresados de las facultades de educación, sino también por profesionales egresados de otros campos del conocimiento. En ese orden, la educación emocional impactaría la dinámica estructural en todos los niveles educativos.

Para lograr ese impacto, en primera instancia pudiésemos preguntar qué tipo de competencias emocionales son propias de la labor docente; y al responder sería importante tener en cuenta que ya existen múltiples taxonomías de competencias emocionales de carácter genérico e infinidad de desempeños correspondientes, pero muy poco se encuentra en el contexto de la docencia. Sin embargo, hay que pensar que las competencias emocionales son competencias básicas y por eso son comunes a todas las profesiones.

El presente capítulo propone una taxonomía de competencias emocionales específicamente para maestros, con sus correspondientes desempeños. Las competencias propuestas en esta taxonomía analizan las diferentes dimensiones del ser maestro, partiendo del propio bienestar del docente, pasando por la gestión de las interacciones propias de su labor, hasta llegar a la gestión de la dimensión emocional como elemento fundamental de los procesos educativos. Con cada una de las competencias propuestas en esta taxonomía se pretende abarcar no solo un ejercicio docente de alta calidad para que el maestro se convierta en una figura de apego significativa y cree ambientes de aprendizaje positivos y resonantes, sino también garantizar al maestro salud y bienestar. De manera especial hacemos referencia a Bisquerra (2009), quien, en su texto *Psicopedagogía de las emociones*, planteó un modelo de

taxonomía de competencias emocionales genéricas y de él se han tomado aportes fundamentales.

Es necesario resaltar que la presente taxonomía es resultado de la segunda fase del proyecto de investigación doctoral que se inició en el año 2012, denominado «Las organizaciones educativas como escenarios para el desarrollo de competencias emocionales: una lectura comprensiva de la formación de docentes en los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales en Colombia». Dicho proyecto finalizó en el año 2015 y dio origen a la primera versión de esta taxonomía. En particular, y como continuidad de esta investigación, esta propuesta se inscribe como un producto académico del también proyecto de investigación «Estrategia de resignificación de la salud ocupacional desde la cultura y el clima organizacional en las instituciones educativas». Los dos proyectos fueron liderados por el GEPET (Grupo de Investigación en Gestión Pedagógica Transformadora), adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, y tuvieron la concurrencia académica y el apoyo del GIPENSSPA (Grupo de Investigación Pedagógica de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino).

Esta propuesta de taxonomía se ha venido consolidando y reconfigurando desde el año 2016 cuando en su primera versión empezó a implementarse en el plan de estudios del Programa de Formación complementaria de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino de la ciudad de Santa Marta, como sustento de la estructura “Inteligencia emocional en la labor docente”. Adicional a ello se ha validado y enriquecido a partir de su utilización en el Diplomado sobre Liderazgo Pedagógico Directivo en Establecimientos Educativos, desde la perspectiva de las competencias personales adelantado por el GEPET en el marco de la Escuela de Liderazgo del Ministerio de Educación. Y adicionalmente se ha utilizado en talleres de

diversas cátedras de las Licenciaturas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena y de la Maestría en Gerencia Educativa de la Universidad de La Guajira. Todo ello fortalecido y reconfigurado por espacios formativos, talleres y conferencias ofrecidos durante la pandemia, contexto que reafirmó con contundencia que la educación emocional es hoy más necesaria que nunca.

Esta taxonomía y las propuestas didácticas de los capítulos siguientes tienen como propósito contribuir a los maestros en ejercicio en su ardua labor formativa. Invitamos a los maestros lectores a asumirla como posibilidad en su labor cotidiana del aula y como propuesta que reconoce la complejidad humana y la influencia determinante del contexto en la emocionalidad de los grupos humanos. Invitamos también a generar taxonomías propias para las diferentes instituciones y regiones de la geografía nacional.

Planteados estos puntos de partida y recogiendo todas las reflexiones de los capítulos anteriores, retomamos el concepto inicial:

Competencia emocional docente: «Es el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en los espacios de interacción educativa, garantizando una práctica pedagógica formativa caracterizada por ambientes e interacciones emocionalmente saludables» (Chica, 2019).

Esta competencia parte del reconocimiento de la perfectibilidad humana y de su despliegue a través de dimensiones de carácter conceptual, praxeológico, actitudinal y valorativo. De allí que con el concepto partimos de la consideración de que las competencias emocionales docentes abarcan los conocimientos, las habilidades y las destrezas, y que los espacios de

interacción educativa grupales o institucionales les permiten a los docentes comprender (ámbito del conocimiento), expresar (ámbito de la práctica) y regular (ámbito de la valoración y la autonomía) los fenómenos afectivos.

Las competencias emocionales facilitan que el docente genere interacciones que favorecen la formación y sobre todo el aprendizaje significativo, al potenciar ambientes e interacciones emocionalmente saludables. Estas competencias hacen parte de las que se requieren para una educación de calidad, pues generan bienestar no solo en el estudiante, sino también en el docente, contrarrestando los riesgos mentales, físicos y emocionales de un ejercicio profesional altamente desgastante.

A partir de esta consideración, esta propuesta de competencias emocionales docentes se organiza en tres grupos de competencias y cada competencia se desagrega en un listado de desempeños. El desempeño, en este caso, se define como la aplicación de la competencia en un contexto específico: el educativo. Dicha competencia es una capacidad propia del ser humano, no importa su profesión o contexto de actuación, y el desempeño es una aplicación de ella en un contexto de sentido.

La organización de competencias en tres grupos puede ser arbitraria, pues su estructuración obedece a necesidades de operativización didáctica de la propuesta. Recordemos que las competencias y los desempeños se relacionan de forma compleja, y es a veces imposible separarlos en el contexto de actuación cotidiano.

Adicional a lo anterior, es necesario especificar que los desempeños pueden ser insuficientes y no abarcar la totalidad de las dimensiones de la labor docente. Por esto, nuevamente invitamos a los docentes a que lean y apliquen esta propuesta, y le aporten y la enriquezcan a partir de su práctica pedagógica.

A continuación, un cuadro general que muestra la taxonomía de las competencias emocionales propuesta:

Tabla 1. Taxonomía de las competencias emocionales

COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL DOCENTE		
DIDÁCTICAS	INTERPERSONALES	INTRAPERSONALES
TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA AFECTIVA	ALTERIDAD EN LA DOCENCIA	<p>METAFECTIVIDAD</p> <p>Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos Discriminar y nombrar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos Tomar consciencia de la interacción entre cognición y emoción en la práctica pedagógica Aplica el lenguaje interior como mecanismo de autorregulación de sus fenómenos afectivos Ser consciente de creencias, sesgos y estereotipos que afectan su labor docente</p>
	COMUNICACIÓN ASERTIVA	<p>AUTONOMÍA EMOCIONAL</p> <p>Consciencia de autoeficacia emocional Vivenciar una vocación docente que se refleje en el disfrute de la práctica pedagógica comprometida Actitud positiva frente a su práctica pedagógica Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje</p>
	GESTIÓN DE SITUACIONES EMOCIONALES	<p>BIENESTAR EMOCIONAL</p> <p>Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional propio de la labor docente Actitud de autovaloración para buscar ayuda y recursos cuando lo requiera Apertura al cambio permanente frente a dinámicas y exigencias del sector educativo Capacidad de disfrutar la vida, fluir</p>
	REGULACIÓN EMOCIONAL	<p>Capacidad de autorregular fenómenos emocionales que afectan su práctica pedagógica Capacidad de inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar</p>
		<p>Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes Capacidad mediadora en la prevención y gestión de conflictos en el ámbito escolar Capacidad de potenciar y reorientar liderazgos estudiantiles en el ámbito escolar Comportamiento prosocial e integración social en el ámbito de la organización educativa</p>
		<p>Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional Tener expresiones emocionales positivas frecuentes Asertividad didáctica</p>
		<p>Empatía Equidad de género Interculturalidad e inclusión</p>
		<p>Comprender y regular estados emocionales y atencionales requeridos en la secuencia didáctica Capacidad de ejercer autoridad desde el liderazgo resonante y la modelación emocional Capacidad de incorporar el humor como herramienta esencial de un clima emocional positivo Capacidad de ser creativo al propiciar ambientes atractivos y estimulantes para el aprendizaje Capacidad de equilibrar el componente emocional y cognitivo de la evaluación</p>

Así, las competencias emocionales docentes en esta taxonomía emergente se clasifican en tres grupos:

- Competencias emocionales intrapersonales
- Competencias emocionales interpersonales
- Competencias emocionales didácticas

Las competencias intrapersonales implican la habilidad reflexiva de carácter interno y abstracto que hace que el docente tenga consciencia de sus procesos emocionales y de su vida afectiva interior, para intervenir sus consecuencias en sí mismo y hacia los demás. En este grupo, el eje de la competencia gira en torno al componente de interioridad del docente como persona.

En este primer grupo se encuentran las siguientes competencias:

- Metafectividad del docente
- Autonomía emocional del docente
- Bienestar emocional del docente

Las competencias emocionales interpersonales recogen las competencias que implican la habilidad del docente para conducir su vida emocional en la interacción con los otros actores de la labor educativa. Las competencias de este grupo implican el reconocimiento del otro y su manifestación externa. En este grupo el eje de la competencia son las interacciones humanas en el ámbito educativo.

En este segundo grupo se encuentran las siguientes competencias:

- Regulación emocional del docente
- Gestión de situaciones emocionales en la docencia

El grupo de competencias didácticas está conformado por las competencias que necesita el docente para crear un ambiente emocional propicio para el aprendizaje efectivo. En este grupo el eje de la competencia es el componente emocional de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A este grupo pertenecen las siguientes competencias:

- Transposición didáctica afectiva
- Alteridad en la docencia
- Comunicación asertiva

A continuación, se conceptualizan cada uno de los grupos de competencias y sus desempeños.

COMPETENCIAS EMOCIONALES INTRAPERSONALES DEL DOCENTE

Como se ha dicho con anterioridad, las competencias emocionales intrapersonales son competencias básicas para cualquier persona, cualquiera que sea su ámbito de acción. Estas competencias permiten llevar una vida emocional consciente y autónoma. Como competencias básicas son indispensables para que se den los otros grupos de competencias; son indispensables para una vida emocional reflexiva.

Las competencias emocionales intrapersonales son la dimensión más profunda del ser humano y lo que le da sentido y moviliza su vida. En este grupo prima el interior de la persona, pues es allí en donde puede encontrar todas las herramientas para reconocerse, reflexionar y tener plena consciencia de sus actos con el propósito de encontrar un equilibrio personal.

Como competencias que se dan al interior, no requieren necesariamente exteriorización. De manera general, son

procesos internos que en la mayoría de los casos solo son captados por la persona que los experimenta.

La primera competencia de este grupo es la metaafectividad.

Metafectividad del docente

La metaafectividad ya se había abordado en el capítulo de la educación emocional y se concibió como la «habilidad reflexiva de carácter intrapersonal que le permite a la persona tener consciencia y hacer juicios de valor sobre sus propios fenómenos emocionales» (Chica, 2008)

Como lo implica el prefijo *meta-*, la metaafectividad es un proceso que implica reflexionar sobre la propia vida afectiva. Acá la habilidad fundamental es la consciencia, dado que muchos elementos de la vida afectiva son inconscientes. Entonces, la consciencia es la capacidad de darnos cuenta de nuestra propia afectividad mediante un acto de percepción interna. La consciencia, en palabras de Llinás (2005), nos permite analizar un contexto momentáneo para valorarlo, encontrarle su sentido, su raíz, su naturaleza, y así posteriormente intervenirlo. Esta percepción interna, este foco de análisis de la consciencia, en el marco de la metaafectividad no solo implica mecanismos cognoscitivos sino también afectivos. Darnos cuenta es abrirnos a sentir y saber sentir, es reflexionar sobre lo que se siente para entender por qué se siente y para qué se siente, es develar las experiencias, las creencias, los prejuicios y los patrones que condicionan nuestra vida afectiva, para así llegar a una autonomía que permita la libre decisión de mantenerlos o modificarlos. Como decíamos en el capítulo dos, la metaafectividad nos permite desarrollar la consciencia afectiva mostrándonos la raíz interna y externa de nuestra vida emocional.

Al requerir procesos tanto afectivos como cognitivos, la competencia metaafectiva es compleja y constituye la base de las funciones afectivas básicas como discriminar, valorar, optar, motivar y apreciar. En la interioridad del docente están sus más íntimas motivaciones, debilidades y sueños, y solo con la competencia metaafectiva podemos hacerlos conscientes para regularlos en función del propio bienestar y el de los estudiantes.

Haciendo trasferencia de los aportes de Flavell (1979) en el campo de la metacognición, el conocimiento derivado de la habilidad metaafectiva hace que los docentes tengan conciencia tanto de los supuestos, las creencias y las experiencias que determinan sus respuestas emocionales en el ámbito educativo, como de las características y los mecanismos de su propia vida emocional, para compararla con patrones externos de eficacia y bienestar. Y quizá lo más importante de la metaafectividad es que le permite al docente evaluar las consecuencias de sus respuestas emocionales en el proceso de enseñanza para regularlas de forma apropiada. Así, la metaafectividad como habilidad ayuda a conocer los propios procesos, afectivos y cognoscitivos, y valorar y optar por la autorregulación. Como proceso meta, la metaafectividad permite una supervisión activa que potencia la regulación y la búsqueda del bienestar.

En esta perspectiva, la metaafectividad propicia dos tipos de conocimiento: de carácter abstracto y de carácter procedimental. El abstracto implica ser conscientes de las concepciones, los imaginarios, las creencias y los patrones que determinan nuestros fenómenos afectivos, con lo que nos ayuda a identificar potencialidades y limitaciones; y el conocimiento procedimental evidencia las características y la naturaleza de los mecanismos y las estrategias de respuesta emocional, lo que facilita la identificación de sus limitantes, sus potencialidades

y las estrategias más apropiadas para recuperar o generar estados emocionales que nos den bienestar.

En resumen, la metafectividad es una competencia de naturaleza recursiva; es decir, no es lineal ni mecánica, sino que se desarrolla y se expresa de manera dialéctica, a modo de giros, de bucles, de idas y regresos. Esto permite una supervisión activa sobre el antes, el durante y el después de la vida emocional, lo que otorga autonomía en su regulación. Su carácter recursivo y espiralado le da la posibilidad de reconstituirse y enriquecerse mediante su uso: en la medida en que más se ejercita, más potencia la capacidad de reflexión que cualifica la respuesta emocional y genera cada vez más consciencia y bienestar. La metafectividad es la expresión del que se hace cargo de su vida emocional, la reconoce y la regula con consciencia plena; es la habilidad siempre buscada y añorada de conocerse a sí mismo para ser dueño de sus actos. La metafectividad es el propósito de la educación emocional y debe ser uno de los propósitos centrales de la educación en general.

Entonces, la metafectividad es la habilidad de ser autónomos en nuestra vida afectiva, permitiéndonos tener consciencia de los mecanismos que biológica, histórica y culturalmente nos dan bienestar o aquellos que nos determinan o aquellos que nos limitan el bienestar y el pleno desarrollo.

Los desempeños propuestos para la competencia metafectiva son:

- a. Conciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos.
- b. Discriminar y nominar estados emocionales en uno mismo y en los demás actores educativos.
- c. Aplicar el lenguaje interior como mecanismo de autorregulación de los fenómenos afectivos.

- d. Ser consciente de las creencias, los sesgos y los estereotipos que afectan la labor docente.
- e. Tomar consciencia de la interacción entre cognición y emoción en la práctica pedagógica.

A continuación, algunas reflexiones sobre cada uno de los desempeños

a) Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos.

Una de las limitantes que hemos recibido de la educación tradicional, apalancada en el dualismo cartesiano y su paradigma dicotómico, es que sentir es malo y que la razón debe controlar al sentimiento. Por eso, el desempeño más importante del grupo de competencias intrapersonales metaafectivas es devolver al maestro su capacidad de sentir y tener consciencia de su cuerpo. Generalmente, en la socialización primaria y secundaria, y con los patrones culturales y familiares, se limita y coarta la capacidad de sentir y de expresar lo que se siente. En esos contextos, si ser sensibles y afectuosos puede ser leído como debilidad, se crean máscaras y mecanismos de defensa para enfrentar los retos de la cotidianidad. Esta dinámica connatural a los procesos de socialización es agravada por la vida agitada, el estrés y la sobreestimulación de los medios de comunicación, que poco a poco lleva en muchos casos a la insensibilización.

En el aula de clase esto ha derivado en dinámicas cada vez más complejas: por una parte, los maestros agobiados por su labor imprimen en sus prácticas una desesperanza que se evidencia en prácticas rutinarias y alejadas de las realidades de sus estudiantes. Por otra parte, los niños y los jóvenes cada vez

se muestran más difíciles de motivar en la escuela. En este alejamiento mutuo, cada uno por su parte se acoraza para protegerse al máximo y evitar salir afectado en el proceso.

Entonces, la metafectividad en este desempeño propone al maestro el reto de reconectarse consigo mismo, con su labor, con su experiencia vital y su sentir, para su propia salud y bienestar y como fuente primaria de modelación emocional. Experimentar la vida implica disfrutar lo que somos y ser honestos con lo que sentimos; implica desaprender los condicionamientos a las respuestas emocionales y evitar ocultar los rasgos positivos de la personalidad que limitan el bienestar; implica también percibir a través de los cinco sentidos y reconectarse con los sentimientos que estos producen. La consciencia corporal por su parte implica abrirse al mundo para potenciar al máximo la capacidad de sentir y de leer y sentir al otro; implica sensibilización, estar alerta a la propia experiencia corporal y con ella tener consciencia de la información derivada de las percepciones y emociones. Esta habilidad es fundamental para el desarrollo de la empatía, pues posibilita darse cuenta de la propia experiencia y conectar con otros.

La consciencia corporal y la capacidad de experimentar la vida emocional pareciera un desempeño lógico que se da por supuesto, pero muchas personas tienen bloqueos emocionales y perceptivos que les impiden tener fluidez en sus relaciones interpersonales a partir de su propia incapacidad de percibir sus emociones. Con este desempeño se propone que el docente se abra a su propia percepción, descubra las posibilidades que tiene en su interior y que pueda no haber desarrollado, y con ello promueva una mayor fluidez corporal, mental y emocional.

Este desempeño en definitiva es fundamental, dado que es imposible que un maestro se sintonice con su grupo de estudiantes si antes no ha sido posible sintonizarse con sus propios sentimientos.

b) Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.

Al organizar la enumeración de los desempeños es casi imposible diferenciar su orden y jerarquía. En el caso de este desempeño se optó por colocarlo en segunda instancia, dado que si nos remitimos a los componentes de la emoción, requerimos de una experiencia psicológica o física que dispare nuestra respuesta emocional. Parte de esta respuesta incluye el componente cognitivo que es imposible de separar, por tanto, el orden de estos desempeños termina siendo arbitrario y no da cuenta de su configuración vital.

La competencia metaafectiva parte de la premisa de que el lenguaje es la construcción humana que nos permite intervenir el mundo. No podemos intervenir aquello que no existe, que no hemos nominado. Por ello, derivado del anterior desempeño, este implica que el docente, experimentando su vida afectiva, es capaz de tomar consciencia de sus propios estados emocionales, discriminar su naturaleza y nombrarlos.

Estos dos primeros desempeños son el punto de partida para las competencias de autonomía y autorregulación porque nombrar los sentimientos otorga al docente la habilidad para discriminar la naturaleza de sus fenómenos emocionales, etiquetarlos con el vocabulario emocional adecuado y autorregularlos. Este desempeño es el proceso básico de la alfabetización emocional que se supone debe darse en los primeros años de vida en un ambiente familiar y escolar enriquecido, pero se evidencia que los adultos, y en este caso los maestros, no son

la excepción, dado que tampoco cuentan con un repertorio amplio para su lenguaje emocional. De aquí la importancia de este desempeño que otorga a los maestros la posibilidad de enriquecer su modelación, incorporando en su verbalización categorías que alfabetizan a la vez a sus estudiantes. Nombrar los estados emocionales es la base para las otras competencias, dado que es imposible actuar sin tener un contexto emocional interno y externo identificado.

Otro elemento importante es que las lecturas de los estados emocionales y sus expresiones dependen en gran medida del marco cultural. Fenómenos emocionales, expresiones, costumbres y patrones culturales deben ser tenidos en cuenta por el docente para cualificar la lectura emocional. Este aspecto es fundamental en el ámbito escolar en el que la interculturalidad y la heterogeneidad de lenguajes generacionales, sentidos y significados aportan una base para enriquecer el repertorio emocional.

c) Tomar conciencia de la interacción entre cognición y emoción en la práctica pedagógica.

Como lo hemos afirmado anteriormente, la emoción y la cognición son las dos caras de una misma moneda: ambas son interdependientes de manera compleja. Según la metafectividad, tomar consciencia de ellas hace que intencionalmente la persona pueda desarrollar mecanismos para activarlas o desactivarlas. Acá la habilidad básica radica en la certeza de que, si no se pudiese regular la vida emocional mediante la reflexión consciente, no seríamos más que animales instintivos.

En este marco y retomando los componentes de las emociones, este desempeño considera las implicaciones del fenómeno emoción/razón, relacionadas con la valoración automática

que dispara la intensidad de la reacción emocional, mediada por el conocimiento y la experiencia que la hacen modificable y cualificable. A la par, las vivencias y los fenómenos emocionales experimentados a lo largo de la vida van consolidando creencias e imaginarios que construyen los principios y valores que determinan nuestro actuar. Con la metafectividad se invita al maestro a ser consciente de esto y usarlo a su favor, buscando el propio bienestar y mejores resultados en su práctica pedagógica. A partir de la metafectividad, que materializa esta relación emoción/cognición, se pueden modificar y ampliar contextos de sentido interno y externo para intervenir los fenómenos emocionales.

La labor formativa es una labor altamente desgastante emocionalmente y dada su permanente interacción social genera y propicia estados emocionales de toda naturaleza. En este orden, este desempeño les da sentido a las expresiones emocionales a través la comprensión del contexto, la utilidad y el sentido de ellas, que se materializa con su estudio y comprensión.

d) Aplica el lenguaje interior como mecanismo de autorregulación de sus fenómenos afectivos.

El lenguaje interior o voz interior es una de las habilidades esenciales para la metafectividad y la inteligencia intrapersonal. Este lenguaje en forma de monólogo nos da la posibilidad de recordar, planificar, reflexionar, sopesar posibilidades y sobre todo regular la actuación. Por ello, es importante su desarrollo como habilidad que potencia muchas otras competencias.

Como desempeño derivado de la metafectividad, el desarrollo de la voz interior es un reto fundamental de la educación emocional. Los nuevos tiempos nos han cerrado muchos espacios de interioridad y vemos cómo las nuevas generaciones,

identificadas con las dinámicas de los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías, perdieron el disfrute de la pausa, la reflexión, la interioridad, lo que de manera consecuente deriva muchas veces en la limitación de la voz interior.

Potenciar el desarrollo de la voz interior en la educación emocional nos lleva de manera inherente a dos realidades: cantidad y calidad; la primera, que garantiza su permanente presencia, y la segunda, que la valora en su potencial positivo y regulador. En esta segunda realidad es necesario clarificar que por naturaleza la voz interior no es conciliadora y positiva, pues como fruto de la propia interioridad de la persona está mediada por creencias, patrones e imaginarios personales. La voz interior es una expresión de la autoestima y la autoeficacia emocional. Por ello, este lenguaje en algunas personas en lugar de contribuir al bienestar y la autorregulación puede conflictuarla y generar reacciones negativas o aumentar la intensidad y la duración de los fenómenos emocionales. En este sentido, el desarrollo de la voz interior como mecanismo de autorregulación en el docente significa valorar cómo este lenguaje está contribuyendo a la calidad de la práctica pedagógica y al propio bienestar del docente, interviniéndola y modificándola hacia lenguajes internos constructivos y positivos.

e) Ser consciente de las creencias, sesgos y estereotipos que afectan la labor docente.

Hemos hablado anteriormente sobre la consciencia como capacidad de identificar la naturaleza y esencia de un momento dado. En ese sentido, al maestro este desempeño le posibilita saber por qué hace lo que hace y por qué siente lo que siente en su práctica pedagógica. La valoración automática que está mediada por nuestra experiencia vital, por las creencias y los patrones heredados, por los imaginarios y las

construcciones hechas a lo largo de nuestra vida, resultado de la propia historia, en muchas ocasiones es inconsciente. Muchos de los patrones, sesgos y estereotipos son fruto de la socialización primaria y hacen parte de mecanismos de adaptación y supervivencia desarrollados en los primeros años de crianza. El reto que propone este desempeño para el maestro es desentrañar esos patrones internos que afectan negativamente su práctica pedagógica, para que a partir de esa consciencia pueden regularse positivamente. Las creencias, sesgos, prejuicios y estereotipos llevan al docente a discriminaciones y exclusiones que afectan el clima emocional en el ambiente escolar y, como modelador emocional, según las competencias emocionales, está llamado a ser consciente de esa interioridad para intervenirla. De igual manera, implica que el maestro sea consciente de las presiones sociales que se ejercen sobre su labor para poder contrarrestarlas o valorarlas de manera autónoma.

Autonomía emocional del docente

La segunda competencia que podemos identificar en este grupo de competencias intrapersonales es la autonomía emocional, la cual posibilita la autogestión de la vida emocional de manera abierta y positiva, y le permite al docente una percepción personal positiva y de autodeterminación de su vida emocional. Como tal, la autonomía a todo nivel es la capacidad de toda persona de tomar decisiones sin intervención, sin presión externa. Ello implica la consciencia personal de la vida emocional y sus manifestaciones. Al docente, esta competencia le permite tener una percepción de seguridad y solvencia que comunica seguridad y confianza a los miembros de la comunidad educativa.

La autonomía emocional requiere los siguientes desempeños:

- a. Autoeficacia emocional
- b. Vivenciar una vocación docente que se refleje en el disfrute de una práctica pedagógica comprometida
- c. Actitud positiva frente a su práctica pedagógica
- d. Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias de la práctica pedagógica

A continuación, una ampliación de cada desempeño

a) Autoeficacia emocional.

La autoeficacia emocional se entiende como «la capacidad de aceptar la propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional» (Bisqueerra, 2009, p. 149). Este reconocimiento le permite al maestro aceptarse a sí mismo, valorando sus limitaciones y posibilidades, entender la empatía y comprender la heterogeneidad y la diversidad de sus estudiantes. La percepción que genera la autoeficacia emocional en el ámbito escolar genera un sentimiento de balance y autoaceptación que hace que el docente sea más estable y confiado.

En general, la autonomía emocional, que es la competencia que estamos tratando, es la capacidad de ser conscientes de las características, los recursos, las preferencias y las posibilidades de nuestra vida emocional; es la consciencia de uno mismo, de los propios límites y las potencialidades. Derivado de este autoconocimiento, la autoestima entonces es la expresión primaria de la autoeficacia. En este sentido, la autoestima puede variar según las experiencias de la vida; por ello, este desempeño propone activar en el docente los recursos de

autoconocimiento para fortalecer la autoimagen, potenciar la capacidad de valorar las dimensiones de la vida y tener la consciencia de que todos tenemos talentos y que la polarización, que nos enseña la cultura frente a la dualidad de que somos buenos o malos, no es saludable, pues a través del autoconocimiento se deben llegar a reconocer las fortalezas y las debilidades y activar los mecanismos necesarios para intervenirlas, si es posible, o aceptarlas como propias y singulares.

La autoeficacia como desempeño de la autonomía emocional permite a la persona ser generosa y tolerante consigo misma, y parte del bienestar y la felicidad de cada persona. De igual manera, la modelación emocional que se vivencia frente a los demás depende de la capacidad de autoaceptación. Es muy difícil ser tolerante y paciente con los demás cuando inicialmente no aprendemos a ser pacientes y generosos con nosotros mismos.

b) Vivenciar una vocación docente que se refleje en el disfrute de una práctica pedagógica comprometida.

La vocación como desempeño de la autonomía emocional docente podemos definirla como la predisposición que inspira al maestro a disfrutar su práctica profesional, un llamamiento interno que hace que su conducta, sus intereses y gustos se inclinen por la docencia.

Como desempeño de la competencia emocional intrapersonal, la vocación docente podría estar ubicada en la clasificación de las dimensiones de las competencias metaafectivas, pero aparece como desempeño de la autonomía emocional porque es ella la que en parte determina las valoraciones y las actitudes que toma el maestro en su práctica pedagógica. La vocación invita al docente a hacer su labor con gusto y a tener una actitud positiva para realizar su labor como una tarea inspiradora con sentido

trascendente. La vocación apunta hacia los anhelos relacionados con el proyecto de vida, para hacerlo válido y con sentido.

Todo ser humano está llamado a tener una vocación. No es una capacidad exclusiva de los docentes, pero en el caso de ellos, dado el alto nivel de desgaste emocional, es requisito primordial, dado que sentirse fracasado, en la labor equivocada o frustrado por no poder hacer otra labor, se refleja en la actitud, los relacionamientos y sobre todo en la modelación emocional. Esto dificulta la transposición didáctica y carga el contrato didáctico de condiciones adversas para el aprendizaje.

La vocación en el docente es un llamado a la apertura, a la capacidad de servicio, a superar la acción egoísta. La vocación implica una actitud permanente de solidaridad. La labor del docente es una tarea de encuentro en la que tanto él como el estudiante se leen e interpretan. Entonces, para una modelación emocional adecuada, el docente debe mostrar una actitud positiva; de lo contrario, los estudiantes leerán en el docente una actitud que entorpece la situación didáctica y carga de mensajes negativos la transposición didáctica. La tarea del docente ya de por sí es dura como para llegar a ella sin amarla. Una docencia sin vocación trae consigo muchas consecuencias negativas tanto para el docente como para el estudiante.

Así, con esta propuesta consideramos que la vocación surge mediante un acercamiento progresivo a la docencia, ya que nadie llega a amar lo que no conoce. Esto implica conocer la labor y vivenciarla en diferentes situaciones, contextos, grupos y experiencias. También, implica reflexionar y analizar las potencialidades y las dificultades, y descubrir cómo aprovecharlas positivamente. En este sentido, la vocación se muestra a través de fenómenos emocionales, pero depende de fenómenos cognoscitivos, sociales, experienciales y emocionales para que el docente pueda valorar su labor.

c) Actitud positiva frente a su práctica pedagógica.

La actitud positiva se entiende como la predisposición interna o la actitud beneficiosa o positiva con la que asumimos la vida. Esta competencia le exige al docente pensar en positivo las situaciones de la vida, enfocándose en aquellos aspectos beneficiosos que permiten avanzar. En el contexto de la docencia, tener actitud positiva es ser optimista y esperar mejores resultados de sus estudiantes mientras se le saca el mayor provecho a cada situación en beneficio del proceso de formación.

Este desempeño es estratégico en la generación de climas emocionales positivos y estimulantes, dado que implica una motivación extrínseca para los estudiantes. En relación con el desempeño anterior, la actitud positiva es clave para la autoestima del maestro y como modelación emocional potencia lo positivo de los estudiantes. En el marco de la vulnerabilidad que hemos argumentado que caracteriza a las nuevas generaciones, la actitud positiva es una de las competencias que mayor impacto tienen en la modelación emocional.

d) Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias de la práctica pedagógica.

El escenario de la organización educativa y el aula con su dinámica de interacción social comporta permanentemente dificultades, conflictos y contratiempos propios del relacionamiento cotidiano de los actores educativos. Procesos como la evaluación del aprendizaje, las tareas escolares y la disciplina en el aula complejizan este relacionamiento. En esa dinámica, el docente se enfrenta permanentemente al fracaso, al conflicto y a la resistencia por situaciones que superan su control. En este aspecto, la labor educadora es una labor lenta, que depende de múltiples complejidades de la propia organización,

de las familias y de sus contextos, lo que implica que a pesar de los esfuerzos de los docentes los resultados no sean siempre positivos.

La palabra «resiliencia» es un término tomado del campo de la metalurgia para referirse a la capacidad de los metales de resistir los golpes y recuperar su estructura interna. Como competencia emocional, la resiliencia es entendida como la capacidad para enfrentar las adversidades de la vida, superarlas e incluso sacar partido de ellas. Como competencia docente, la resiliencia es entendida como la capacidad que tiene el docente de superar las dificultades, los problemas y las adversidades de la labor formativa, aprender de la experiencia y asumir una actitud proactiva y positiva en situaciones similares a futuro.

Como competencia emocional docente, la resiliencia tiene varias características: la primera está relacionada con la regulación emocional y consiste en la capacidad de recobrar la estabilidad emocional después de someterse a una presión extrema. La segunda consiste en asumir una actitud positiva para ver las ventajas o las posibilidades de las situaciones negativas que se dan en la organización y en especial en el aula como posibilidad de aprendizaje. En esta perspectiva se asume el error o el fracaso como una situación connatural al aprendizaje y se posibilitan las condiciones para reiniciar las transposiciones didácticas cuantas veces se requiera.

Adicional a la resiliencia, la procrastinación es la capacidad de postergar la gratificación por la labor cumplida. Este desempeño es fundamental para la salud mental, dado que la labor docente no siempre genera la suficiente retribución en relación con la labor realizada. La procrastinación docente asume la labor formativa como una labor de largo aliento en la que el docente ve mucho tiempo después los resultados de

su trabajo. La procrastinación como competencia docente requiere centrarse en los aspectos positivos de la tarea formadora, conectarse con el entusiasmo de las generaciones jóvenes, pensar en los alumnos destacados que hacen la diferencia y en aquellos más vulnerables que no saldrían adelante sin la labor de un buen docente. Para entenderlo, es importante recordar lo que en un inicio movilizó la vocación hacia la docencia.

La resiliencia y la procrastinación como competencias emocionales docentes son muy importantes, dado que un docente que no posea capacidad resiliente fácilmente entra en un estado emocional desesperanzador y negativo que hará cada vez más difícil su labor formativa.

Bienestar emocional del docente

El tercer grupo de competencias interpersonales que podemos identificar son las competencias de salud y bienestar.

De acuerdo con la definición de la Organización Mundial de la Salud, declarada en el preámbulo de su constitución en 1946, la salud es también bienestar físico, mental y social. En la perspectiva de las competencias de bienestar docente, se entiende el bienestar como salud en todas las dimensiones de la vida.

Según las investigaciones y las estadísticas más recientes, la condición saludable no suele ser la constante en los profesionales de la educación. En la dinámica de las organizaciones educativas de hoy, son reales enfermedades como el síndrome de Burnout o síndrome del profesor quemado, el estrés, las enfermedades derivadas del desgaste de la voz y los problemas de circulación y columna por largas jornadas de pie. En este contexto, las competencias de bienestar emocional se refieren a la habilidad del docente para contrarrestar ese desgaste

físico, mental y emocional propio de su práctica pedagógica, y generar condiciones de salud integral que le garanticen una vida personal y profesional plena y feliz.

Con este grupo de competencias, el docente debe reconocer que su práctica pedagógica depende de manera directa de su calidad de vida y por ello, según Bisquerra (2009), debe adoptar comportamientos y actitudes apropiadas y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida de forma sana y equilibrada.

A este cuarto grupo de competencias pertenecen los siguientes desempeños:

- a. Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional derivados de la labor docente.
- b. Actitud de autovaloración para buscar ayuda y recursos cuando se requiera.
- c. Apertura al cambio frente a las dinámicas y exigencias del sector educativo.
- d. Capacidad de disfrutar la vida-fluir.

A continuación, algunas reflexiones sobre cada desempeño.

a) Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional derivados de la labor docente.

Como se ha argumentado anteriormente, la labor docente es una profesión con un alto número de estresores que afectan la salud física, mental y emocional. El desgaste psicológico por la permanente vigilancia epistemológica al enseñar, la presión psicológica por el cuidado del bienestar de otros, las largas jornadas de trabajo que se extienden a la casa por la naturaleza de

la preparación de las clases o la evaluación de los aprendizajes, un trabajo que obliga a desarrollar múltiples tareas en fracciones limitadas en el tiempo y el espacio, las múltiples presiones para mejorar los resultados ejercida por fuerzas internas y externas a la organización, la incorporación permanente de nuevas dimensiones de la labor formativa derivadas de la nueva normativa educativa, las nuevas condiciones de inclusión en las aulas, etc. son apenas algunos de los factores psicosociales que actúan como estresores de la labor docente.

En este contexto, la capacidad de superar el estrés, como competencia docente, implica tener conciencia de los múltiples estresores que afectan la salud del docente y asumir una actitud proactiva que garantice unos hábitos de vida saludables que minimicen su impacto. El principal recurso con el que cuenta el docente para su labor formativa es su propio cuerpo, mente y sentimiento; si estas dimensiones están afectadas, «enfermas», ninguna situación formativa podrá fluir y conducir a un aprendizaje efectivo. Pero más allá de ese compromiso del docente con su labor profesional, tiene un compromiso personal con su proyecto de vida, con su felicidad y su realización como persona, con su bienestar físico, mental y emocional.

En esta perspectiva, la competencia de superar el estrés requiere tanto de elementos cognitivos como de elementos emocionales y físicos que predispongan la actitud y el comportamiento del docente hacia el autocuidado y la prevención, lo que implica varios componentes: el primero es de carácter metaefectivo para ser conscientes de esos estresores generales y de los específicos según su personalidad; segundo, conocer y aplicar diferentes técnicas de relajación para encontrar aquellas que se ajusten a sus propias necesidades y particularidades; y, por último, ser conscientes de la importancia de practicar hábitos de vida saludable que le garanticen bienestar integral,

tales como una alimentación balanceada, rutinas deportivas, *hobbies*, actividades sociales lúdicas y de esparcimiento que contrarresten las características negativas de su labor.

b) Actitud de autovaloración para buscar ayuda y recursos cuando se requiera.

En el marco de la metafectividad, la reflexión permanente sobre los fenómenos afectivos propios otorga al docente la capacidad de conocer sus propios límites y posibilidades. En este sentido, la actitud de autovaloración hace que el docente para sea capaz de buscar ayuda en los momentos requeridos. Esta competencia emocional pareciera sencilla, pero la presión social hace que las personas, en este caso los docentes, no busquen ayuda por temor a ser identificados como vulnerables o incompetentes. Con este desempeño de la habilidad metafectiva se desarrolla la consciencia de la necesidad de apoyo y la capacidad de acceder a los recursos disponibles apropiados para cada situación.

En este sentido, es muy importante para los maestros socializar sus problemáticas de aula con otros docentes y encontrar la riqueza de ser escuchado o de buscar soluciones cooperativas. Igualmente, para el bienestar general es importante identificar cuándo no es suficiente la apuesta individual y se requiere el apoyo de otros. Más allá de la enseñanza, en este desempeño es fundamental que el docente desarrolle una actitud vigilante que le permita escuchar su cuerpo, para saber cuándo buscar lo que se requiera para conservar su salud y bienestar. Las dinámicas propias de nuestra cultura minimizan síntomas y manifestaciones corporales que por ser comunes no se atienden de manera apropiada, y entonces aparecen la automedicación y la naturalización de patologías que no debieran hacer parte de una vida saludable. Por ejemplo,

tensiones musculares, dolores de cabeza, insomnio, estados de ánimo negativos sostenidos en el tiempo y problemas digestivos. Con este desempeño se gana una actitud constante de autovaloración para saber en qué momento es necesario acudir a una terapia, a una consulta médica o a un consejo o una segunda opinión. Pareciera obvio, pues en la dinámica de la profesión docente y en general en nuestra cultura es una competencia muy necesaria para la salud y el bienestar.

c) Apertura al cambio frente a las dinámicas y exigencias del sector educativo.

Uno de los grandes problemas de la educación, argumentados anteriormente, ha sido la desarticulación de las organizaciones educativas con el rápido avance de la sociedad actual. Esto en parte ha sido ocasionado por la falta de flexibilidad y apertura de las organizaciones educativas que no ha potenciado una cultura organizacional acompasada con las emergencias vertiginosas de las complejidades sociales modernas. En esta dinámica, la apertura al cambio es una competencia fundamental del perfil del maestro, dado que le permite asumir una actitud abierta y flexible a las necesidades del contexto de las nuevas generaciones, del momento histórico y en general de la sociedad actual.

Tecnologías de la comunicación, sociedad de consumo, el desplazamiento forzado, violencia en todas sus manifestaciones, ideología de género, cambios en la dinámica de la estructura familiar, políticas de gobierno, normativas y la aldea globalizada son apenas algunos ejemplos de situaciones que exigen al docente cambios en su labor. Un docente que no pueda abrirse al cambio se anquilosará y poco a poco perderá la comunicación con sus estudiantes, pues será un docente ajeno

a la dinámica escolar y será objeto permanente de la presión de sus estudiantes, padres de familia, compañeros y directivos. En ese escenario, todo derivará en sentimientos de impotencia, estrés, incapacidad y baja autoestima que afectarán su salud mental y física y la calidad de su proceso formativo.

La apertura al cambio como competencia emocional de bienestar requiere por parte del docente varias características: la primera, flexibilidad de pensamiento para ver en lo nuevo un reto y no un peligro considerando la incertidumbre como posibilidad y como riqueza; la segunda, la capacidad de autocrítica para autoevaluar permanentemente su desempeño y ajustar aquellos elementos que se consideren deban mejorar. Tercera la capacidad de escucha para reconocer en las críticas o sugerencias de otros la posibilidad de crecer y ser mejor docente; y, por último, una actitud constante de actualización y capacitación que le posibilite estar atento a los avances pedagógicos, didácticos y disciplinares de su área de desempeño.

d) Capacidad de disfrutar la vida, fluir.

En la taxonomía propuesta, la competencia de fluir es quizá la competencia que más proporciona bienestar emocional y mental. Desarrollada por Bisquerra (2009), fluir significa «capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social» (p. 152). El bienestar es una condición que parte de la posibilidad de controlar la experiencia interna. Las condiciones de la vida son producto del azar y de la indeterminación, pero la capacidad de asumir estas condiciones hace la diferencia entre la felicidad y el sufrimiento. Fluir se trata de esta capacidad: la habilidad vital de buscar, preparar, defender y cultivar el bienestar a pesar de las condiciones externas.

El docente como modelador emocional está llamado a ser testimonio de una vida emocionalmente saludable y esto parte de la capacidad de fluir, es decir, de la actitud permanente de sacar el mejor partido de las situaciones, admirando, contemplando, aprovechando, viviendo con intensidad la vida en todas sus dimensiones.

Contrariamente de lo que se pueda argumentar, los mejores momentos de nuestra vida no son exclusivamente momentos de total alegría, sino que son también momentos en los que, a pesar de las condiciones adversas, logramos salir adelante y aprovechar al máximo las condiciones a nuestro favor. Situaciones en las que, frente a condiciones negativas, logramos salir adelante, triunfantes, con mucho esfuerzo logramos evitar una tragedia, nos burlamos de nuestros errores y de nosotros mismos. La competencia de fluir implica saber navegar en las condiciones conservando nuestra integridad y sacando el mayor provecho de la situación para estar en paz en medio de la tribulación. Fluir nos permite reaccionar con calma a pesar de la presión adversa. De la mano del pensamiento positivo y la capacidad de relajarse, fluir le permite al maestro hacer frente a los estresores del ambiente escolar, le posibilita salir de situaciones emocionales complejas y recuperar su estado de calma y tranquilidad.

En la competencia de fluir, la capacidad de autogenerar emociones positivas es una habilidad que requiere de práctica. Las interacciones y el desgaste del proceso de enseñanza en el marco de las diferencias de ritmos y estilos de aprendizaje provocan variadas situaciones que le pueden generar emociones y sentimientos negativos a los docentes. Por eso, la capacidad de fluir implica armonizarse y generar estados emocionales positivos para superar estas situaciones.

Entonces, fluir en el contexto de lo educativo también es involucrarse con el bienestar interno en la consciencia permanente por la búsqueda del equilibrio y la felicidad, condición muy útil en un ambiente en donde cotidianamente podemos estar expuestos a conflictos y situaciones estresantes.

COMPETENCIAS EMOCIONALES INTERPERSONALES DEL DOCENTE

El segundo grupo de competencias de la taxonomía son las competencias interpersonales del docente, que se refieren a la habilidad que él tiene para conducir su vida emocional en la interacción con otras personas. En este grupo de competencias el eje emocional gira hacia el exterior, en la acción y exteriorización. A diferencia de las competencias intrapersonales las competencias de carácter interpersonales requieren un contexto de acción en el que se hacen evidentes las actuaciones, las expresiones o las manifestaciones externas.

Este segundo tipo de competencias es fundamental en la labor profesional del docente dado que su práctica pedagógica se realiza en un contexto social de interacción permanente, en el que los procesos de comunicación e interacción constituyen la base. Sin embargo, para alcanzar todos los desempeños de la competencia interpersonal se requiere de las competencias intrapersonales como fundamento y como punto de partida.

Las competencias interpersonales docentes son el marco fundamental de la construcción del contrato didáctico y su implementación determina de manera directa el ambiente de aprendizaje.

Hacen parte de las competencias interpersonales las siguientes competencias:

- Regulación emocional del docente
- Gestión de situaciones emocionales en la docencia

A continuación, se desarrollarán algunas reflexiones con respecto a cada grupo, clarificando algunos desempeños posibles

Regulación emocional docente

En el segundo grupo de competencias interpersonales la regulación es la competencia básica de las relaciones humanas pacíficas, dado que implica la capacidad de expresar las emociones de manera apropiada, siendo conscientes del impacto de nuestras expresiones emocionales en las otras personas y en el contexto de la situación. Según Bisquerra (2009), la regulación emocional «es la capacidad de expresar las emociones de forma apropiada e implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa» (p. 148).

Esta competencia tiene mucha utilidad dada la interacción permanente con padres de familia y estudiantes que, en muchos casos, tienen poca regulación emocional. En esos casos, el docente es llamado a tener autocontrol para garantizar soluciones a los conflictos o una mediación entre las diferentes partes. Con la regulación emocional del maestro es más probable un ambiente de aprendizaje positivo, que permita la toma de decisiones asertivas y las respuestas emocionales adecuadas para garantizar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje y canales de comunicación positivos y fluidos en el ambiente escolar.

La regulación emocional en los docentes implica dos desempeños:

- a. Capacidad de autorregular estados emocionales que afectan su práctica pedagógica
- b. Capacidad para inhibir reacciones emocionales que puedan afectar el clima escolar

A continuación, algunas reflexiones de cada desempeño:

a) Capacidad de autorregular fenómenos emocionales que afectan su práctica pedagógica.

La autorregulación se refiere la capacidad de gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales, sin embargo, es imposible considerar que el docente sea perfecto y siempre pueda controlar todas las expresiones emocionales. El conflicto, la diferencia y el disenso son connaturales no solo de la dinámica de los estudiantes, sino también del maestro. Por eso, el maestro en ocasiones puede tener una respuesta intuitiva que no sea formativa para los estudiantes o que no corresponda con la labor de liderazgo emocional que le compete. Por ejemplo, es posible una reacción explosiva ante una situación de agresión o una reacción de huida frente a un peligro inesperado en el que se debe liderar el bienestar de la comunidad. En este caso, la habilidad de autorregulación implica la capacidad de intervenir la intensidad y el tiempo de la expresión emocional para enfocar la actuación nuevamente en una expresión de afrontamiento adecuada a las necesidades educativas del momento.

El docente como modelador emocional está llamado a hacer ejercicios metaafectivos permanentes no solo a través de su lenguaje interno, sino también y especialmente en voz alta, autovalorando sus actuaciones y modelando a sus estudiantes. La capacidad de autorregular las respuestas emociona-

les es una habilidad que en la medida en que se ejercite se va perfeccionando.

En este desempeño son fundamentales la reflexión y la autoevaluación de la práctica pedagógica en los que no solo a partir de la propia experiencia, sino también de compartir la experiencia de otros o de análisis de casos, el maestro logre la metaefectividad de sus respuestas emocionales y encuentre los mecanismos de regulación más adecuados para sus necesidades.

b) Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.

Este desempeño, dentro de las habilidades propias de la regulación emocional, es muy importante dada la consideración de que, como seres humanos, las reacciones emocionales pueden llevar al docente a tener respuestas que no benefician el proceso educativo, aunque tenga un largo desarrollo de la inteligencia emocional. De allí que ser consciente de estas respuestas e inhibirlas puede evitar efectos negativos en el ambiente de aprendizaje. En esta dinámica el docente debe siempre guardar la compostura derivada de la consideración de que en la interacción educativa de él se espera que asuma el comportamiento adecuado en toda situación.

Respecto a las respuestas emocionales, es importante mencionar que pueden existir también bloqueos emocionales. Un ejemplo de estos bloqueos puede derivarse del encuentro permanente con un grupo de estudiantes con el cual no se ha podido construir una relación empática, o trabajar directamente con un estudiante «disruptivo» que desequilibra el aula, o la existencia de una familia intransigente que no colabora en el proceso formativo, o la apatía de realizar una tarea repetitiva, etc. También muchas otras situaciones cotidianas de la labor docente

pueden llevar a que la actitud del docente, por más que quiera, le genere emociones negativas y le haga asumir actitudes inadecuadas como crítica destructiva, burla, uso desmedido de la autoridad, etc. En estas situaciones es cuando se requiere la capacidad de inhibir los impulsos, hacerlos conscientes y regularlos e intervenirlos para gestionar la situación de forma adecuada.

Otro escenario de este desempeño es cuando el docente debe inhibir estados emocionales generados en su vida personal y familiar que pueden ser llevados al aula de manera inadecuada. En este momento es imposible mantener la distancia que declara la educación tradicional cuando afirma que el maestro debe dejar sus sentimientos personales fuera del aula; sin embargo, el maestro sí debe tener la capacidad de inhibir las consecuencias negativas que estas situaciones puedan tener en su práctica pedagógica. Ahora, por el contrario, esa situación puede ser una fuente de formación emocional si se verbaliza la actitud o se reflexiona, para que los estudiantes puedan observar de manera directa procesos de autorregulación y verbalización de situaciones emocionales. Ejemplo de esta situación puede ser expresar al inicio de una clase que se está preocupado o triste por una situación familiar y que si notan que está serio o distante no piensen que es por su causa, sino que son situaciones personales. Un tipo de declaración en este sentido es evidencia de confianza y cercanía afectiva que contribuye a la modelación de actitudes de solidaridad y apoyo en momentos emocionales complicados.

Gestión de situaciones emocionales en la docencia

En el segundo grupo de las competencias interpersonales el eje gira alrededor de la capacidad del docente para evitar,

sobrellevar y finalizar adecuadamente los conflictos, y tramitar las situaciones emocionales positivas y negativas de su práctica pedagógica. En el ámbito educativo es común que se presenten conflictos que hacen aflorar expresiones emocionales fuera de control o inadecuadas. En este contexto el docente debe implementar recursos y técnicas que ayuden a otras personas o grupos a regular las expresiones emocionales y aprender de ellas.

La expresión de esta competencia requiere el desarrollo de otras competencias como la regulación emocional y la comunicación asertiva.

- a. Identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes
- b. Capacidad mediadora en la prevención y gestión de conflictos en el ámbito escolar
- c. Capacidad de potenciar o reorientar liderazgos estudiantiles en el ámbito escolar
- d. Comportamiento prosocial e integración social en el ámbito de la organización educativa

A continuación, el análisis de cada desempeño

a) Identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes.

Las bases de este desempeño son la cercanía y la disponibilidad emocional, como base de la actitud de un docente que es figura de apego seguro. A partir del conocimiento y genuino interés del docente por sus estudiantes, el maestro les debe leer sus estados emocionales de manera individual y colectiva para identificar situaciones negativas o conflictos potenciales que puedan ser intervenidos a tiempo. El diálogo permanente

y la cercanía emocional del docente le permitirán también conocer las dinámicas habituales y normales de los grupos para generar espacios y atender estas necesidades. De igual manera, pueden identificarse emociones negativas o actitudes poco habituales que permitan atender a tiempo situaciones de depresión, estrés o maltrato que puedan estar afectando a los estudiantes de manera individual.

Este acompañamiento no solo académico sino del bienestar de los estudiantes es la base para un verdadero proceso formativo integral con ellos. Además, ayuda a prevenir muchas de las situaciones conflictivas graves que pueden ser prevenidas en el ámbito escolar si hay atención a tiempo.

b) Capacidad mediadora en la prevención y gestión de conflictos en el ámbito escolar.

Es claro que, en la organización escolar, como construcción social, el conflicto es inherente a las relaciones interpersonales y es fundamental promover una cultura que lo asuma como posibilidad de aprendizaje, desarrollo y maduración personal. En esta perspectiva, la capacidad de mediación como competencia docente que posibilita la gestión del conflicto de manera proactiva es la respuesta para la consolidación de un clima abierto y tolerante con el disenso y la diferencia. Como punto de partida para analizar esta competencia es necesario diferenciar el conflicto de la violencia o agresión, dado que coloquialmente los términos se confunden y tienden a tomarse como sinónimos. En el contexto de la competencia de mediación, el conflicto se entiende como un suceso en el que personas están en oposición o desacuerdo y se incluye un componente emocional importante. No se debe asociar el conflicto con agresividad o violencia, porque el conflicto responde a las dinámicas cotidianas de los grupos humanos, en especial el

escolar, mientras que la violencia vulnera la integridad física o psicológica de otra persona y no hace parte de las interacciones socialmente aceptadas. La violencia o la agresión no se negocian ni requieren mediación, y es por eso por lo que el docente debe ser radical en no admitir la violencia como forma de enfrentar el conflicto. Por eso, la mediación tiene la intención de evitarla.

Dado que en la actualidad cada vez más se presentan conflictos de diferente intensidad y naturaleza entre los actores de las organizaciones escolares, es imperativa la capacitación de los docentes en prevención y mediación, dado que estas competencias impactan de manera determinante el ambiente del aula y de la organización educativa en general.

La competencia de mediación requiere del docente la puesta en escena de varios procesos como:

- Capacidad de escucha activa
- Capacidad de apartarse de sesgos o estereotipos que afecten la equidad en la consideración de las partes involucradas
- Mantener un contexto emocional adecuado para que las partes puedan comunicarse, deliberar y adoptar decisiones por sí mismas
- Evitar hacer juicios sobre las partes
- Adoptar una visión optimista sobre la situación y la capacidad de las partes
- Permitir y ser empático con las expresiones emocionales de las personas en conflicto
- Admitir y ser empático con los relatos del pasado formulados por las partes
- Entender y ayudar a clarificar la ambigüedad de los relatos a través de la formulación de preguntas asertivas

que lleven a los actores del conflicto a clarificar la situación y entender los puntos de vista

- Capacidad de incentivar el afrontamiento positivo ante las situaciones difíciles
- Capacidad de ayuda y contención en situaciones de crisis
- Capacidad para fomentar actitud resiliente en los estudiantes

c) Capacidad de potenciar o reorientar liderazgos estudiantiles en el ámbito escolar.

La dinámica natural de las organizaciones y de los grupos humanos siempre contará con la presencia de personas que influyen en el comportamiento de los grupos. Estas personas son llamadas líderes y su influencia puede ser de naturaleza tanto positiva como negativa. El tiempo en el que los grupos humanos comparten interacciones en el aula de clase propicia la consolidación de liderazgos que marcan la propia personalidad de los grupos. El maestro dentro de la consolidación de ambientes saludables emocionalmente requiere identificar estos liderazgos para encausarlos de manera positiva hacia el bienestar general. Sin embargo, este desempeño no solo implica identificar líderes visibles, sino también identificar líderes potenciales.

En el caso de líderes negativos, el docente, además de esta, debe implementar muchas otras competencias como la regulación emocional, la empatía, la gestión de conflicto, las habilidades de afrontamiento y la autonomía emocional. En el caso de que estos liderazgos tengan de base patologías o condiciones diferentes a conductas disruptivas, es necesario que el docente acuda a la intervención de otros profesionales que puedan ofrecer apoyo si hay trastornos de conducta o problemas de aprendizaje que no se superan en el aula.

d) Comportamiento prosocial e integración social en el ámbito de la organización educativa.

El contexto escolar es un espacio de múltiples aprendizajes no solo en el marco de los campos formales de aprendizaje sino de las múltiples dinámicas de las comunidades humanas: celebraciones institucionales, eventos deportivos, actos colectivos, campañas, proyectos comunitarios, celebraciones en el contexto de la organización, gobierno estudiantil, etc. En estas dinámicas colectivas el maestro como figura de apego debe tener una participación visible para que sus estudiantes identifiquen su nivel de compromiso y pertenencia institucional. En esta perspectiva, las habilidades prosociales en la docencia se entienden como la capacidad del docente de emprender acciones en favor de otros con actitudes como la solidaridad, la cooperación, el altruismo y la cooperación.

Esta actitud de apertura, propia de la inteligencia socio-grupal, le permite al docente interactuar con los miembros de la institución educativa al ser partícipe no solo de las dinámicas de aula, sino también de las dinámicas organizacionales y de contexto.

COMPETENCIAS EMOCIONALES DIDÁCTICAS

La labor principal de todo docente es generar las condiciones para un aprendizaje de calidad mediante un proceso de enseñanza idóneo, pertinente, eficaz y adecuado a las necesidades de quienes deben beneficiarse de su práctica pedagógica. Para que el proceso de enseñanza tenga estas características, requiere que el docente haya adquirido una serie de competencias en tres dimensiones: pedagógicas, disciplinares y didácticas. En este último grupo de competencias didácticas desarrollaremos algunas dimensiones que son de naturaleza emocional.

Analizando cada una de estas competencias, en primera instancia las competencias de carácter pedagógico se refieren a la fundamentación teórica, epistémica, que derivada del campo de las ciencias de la educación, en especial la pedagogía, aporta referentes de sentido que orientan la labor formativa hacia un tipo de persona y sociedad que se tenga como referente. Las competencias de carácter disciplinar se refieren al dominio del saber específico que se ha de enseñar y de las condiciones en las que se enseña, dado que debe ser un saber contextualizado y acorde al tipo de persona al que va dirigido. En esta dimensión se entiende por «saber» todo conocimiento, habilidad, destreza, valor o actitud que pueda ser seleccionada como contenido de enseñanza.

Para definir las competencias didácticas se requiere abordar el concepto de didáctica y algunos de sus componentes. Para ello, retomamos los aportes de Brousseau (2007) y su teoría de las situaciones didácticas, con la que define la didáctica como una ciencia emergente que en el campo de las ciencias de la educación tiene como objeto de estudio los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En la configuración de su objeto de estudio, la didáctica se clasifica en didáctica general, diferencial o especial y aplicada. La primera se refiere a procesos didácticos generales aplicables a todos los contextos en los que se den procesos de enseñanza y de aprendizaje. La segunda, la diferencial o especial, corresponde a las características de la didáctica en diferentes grupos poblacionales: infancia, situación de discapacidad, tercera edad, etc. Y la aplicada corresponde a las características de situaciones didácticas puestas en práctica en diferentes campos del conocimiento, como la didáctica de la lecto-escritura, la didáctica de las matemáticas, etcétera.

El discurso de la didáctica aporta elementos teóricos/prácticos que permiten organizar la tarea intencional de enseñar, regulando el ambiente o la experiencia de enseñar con el fin de garantizar aprendizajes significativos y atendiendo a las condiciones y procesos del que aprende. En este sentido, aunque concebidos como dos procesos, procesos de enseñanza y proceso de aprendizaje, estos son un binomio de carácter interdependiente.

De esta manera, la racionalidad de la didáctica no solo se regula con las condiciones del proceso de enseñanza, sino también y explícitamente mediante las concepciones que se tengan sobre el aprendizaje que es un proceso de doble vía, pero de naturaleza diferencial, que se implica mutuamente. Según esta concepción, la situación didáctica o situación intencionalmente concebida de enseñanza rompe con la idea tradicional del proceso de instrucción entre maestro y estudiante, y configura una relación compleja de interacción que implica la naturaleza del saber enseñado, las mediaciones didácticas utilizadas, el contexto de la situación y la naturaleza del docente y el estudiante. En esta perspectiva, nuevamente según Brousseau (2007), la situación didáctica es entendida como las interrelaciones entre el profesor, el estudiante y el medio didáctico para lograr que el estudiante construya el conocimiento. Esta situación didáctica comporta una serie de reglas expresas e implícitas entre profesor y alumno que, de acuerdo con Brousseau (2007), son los comportamientos y reglas respecto a lo que el docente espera del estudiante en el proceso de aprendizaje y las condiciones que el estudiante recibirá por parte del maestro. A esto se le denomina contrato didáctico.

Por último, otro de los componentes fundamentales de la didáctica en la actualidad es la transposición didáctica, en-

tendida por Chevallard (1991) como el proceso por medio del cual el docente transforma el saber erudito y lo convierte en saber enseñable en un tiempo y en un lugar dado. Según el autor, este proceso requiere muchas habilidades por parte del docente tales como descontextualización, recontextualización, reducción, modificación, conexión, ejemplificación e inclusive moralización para tener un contenido enseñable. Este proceso que se realiza en dos etapas: una que precede a la ejecución de la situación didáctica y otra en el momento mismo de ejecución, que implica además de competencias pedagógicas, de didáctica general, diferencial y aplicada, competencias de orden emocional que garanticen un ambiente propicio para el aprendizaje.

Con este encuadre de categorías iniciales, las competencias emocionales didácticas se refieren entonces a las habilidades y los procesos emocionales que se requieren para desarrollar situaciones didácticas en las que se den las condiciones para un aprendizaje significativo.

A continuación, desarrollaremos cada una de las competencias que componen este grupo:

- Comunicación asertiva en la docencia
- Transposición didáctica afectiva
- Alteridad en la docencia

Comunicación asertiva en la docencia

El primer grupo de desempeños de las competencias emocionales didácticas es la comunicación asertiva. Para definir esta competencia y sus desempeños, es necesario en primer lugar aclarar que la comunicación asertiva es la habilidad de expresarse de manera clara, directa y adecuada, atendiendo

a las necesidades del que expresa, a la situación y sobre todo sin atentar contra el interlocutor.

La comunicación asertiva en la docencia tiene dos dimensiones: la primera, orientada a la gestión de situaciones emocionales, y la segunda, a la transposición didáctica. En cuanto a la primera dimensión, ser asertivo no necesariamente significa tener la razón. El docente asertivo admite sus errores manteniendo la calma y es capaz de escuchar diversos puntos de vista. En contraposición a la asertividad está la pasividad y la agresividad; en la primera se ponen barreras a la comunicación y se evita expresar lo que pensamos y sentimos, y en la segunda se expresa de forma violenta. La asertividad implica no solo saber comunicar, sino que también significa saber escuchar, saber pedir, saber decir «no» cuando es adecuado, tener capacidad de negociación y ser flexible para expresar el punto de vista personal sin desconocer los derechos o el punto de vista del otro. Parte de la asertividad es saber también cuándo se requiere o es adecuado enviar un mensaje, hacer y recibir expresiones de felicitación o halago, hacer o recibir críticas, y hacer o aceptar quejas y reclamos.

En cuanto a la segunda, la dimensión de la transposición didáctica, la comunicación asertiva requiere un lenguaje apropiado para comunicar el saber enseñable y adecuarlo a las necesidades de quien aprende, lo que genera un clima emocionalmente propicio para el aprendizaje significativo. Como competencia emocional docente, la comunicación asertiva tiene una doble naturaleza: expresiva y receptiva. La comunicación expresiva implica la capacidad del docente para expresar con claridad sus ideas, sobre todo en la transposición didáctica, pues implica iniciar, mantener y finalizar conversaciones con sus estudiantes de manera fluida y cordial, expresando los propios sentimientos y pensamientos sin herir al otro o crear

un ambiente de comunicación negativo o agresivo. Por otro lado, la comunicación receptiva implica la capacidad de escuchar atentamente el lenguaje verbal y corporal para identificar sentimientos o actitudes negativas que puedan cerrar o dificultar la comunicación; también, saber escuchar y conectarse con el sentimiento del otro y continuar la comunicación teniendo en cuenta las necesidades y los sentimientos captados.

La comunicación asertiva en la docencia involucra la capacidad de gestionar situaciones comunicativas bajo presión, en las que se pone en juego la expresión de sentimientos y emociones que el docente debe anticipar y evitar o afrontar resolutivamente. La comunicación asertiva en el ámbito escolar también trata sobre el manejo de la autoridad del maestro, es decir, la capacidad de expresar y mantener decisiones y posiciones y respetar las de los demás sin ceder por presión. Este aspecto es importante para la gestión de la disciplina del aula en donde no se deben tomar decisiones apresuradas por la presión del grupo.

Son desempeños de esta competencia los siguientes:

- a. Asertividad didáctica
- b. Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional
- c. Tener expresiones emocionales positivas frecuentes

Algunas reflexiones de cada desempeño:

a) Asertividad didáctica.

La asertividad didáctica se refiere a la capacidad que debe tener el docente para regular los componentes verbales, para-verbales y gestuales para una comunicación asertiva durante el proceso de enseñanza. Esta misma exige del docente la

capacidad de ejemplificar, contextualizar, incorporar analogías, pistas discursivas y todas las ayudas del lenguaje posibles para facilitar la comprensión durante la transposición didáctica. También, implica la lectura de los estados emocionales de los estudiantes mediante el lenguaje emocional y gestual para reaccionar ante ellos, y la lectura de los estados atencionales de los estudiantes para incorporar en el lenguaje paraverbal pausas, tonos y variaciones que capten la atención y generen un ritmo propicio de motivación. La asertividad didáctica es la máxima expresión de la dualidad cognición-emoción con la que el maestro pone en juego todas las herramientas de pensamiento y los procesos afectivos de motivación, y genera ambientes de aprendizaje efectivos y significativos.

Además del componente expresivo y receptivo de la comunicación asertiva en la docencia, es estratégico el componente no verbal y paraverbal del lenguaje, dado que de manera directa los estudiantes leen los estados emocionales y las actitudes de sus maestros mediante el lenguaje corporal o la expresión del rostro. En el aula la mayoría de las veces no se dan comunicaciones uno a uno, sino que la comunicación generalmente es del docente con el grupo, lo que deja mucho espacio para la lectura de este lenguaje kinestésico.

En cuanto a la comunicación asertiva no verbal, es importante que el maestro tenga en cuenta todos los elementos comunicacionales del lenguaje del cuerpo: postura, tensión y gestualidad de ojos y manos. Este tipo de lenguaje es más significante a veces que el propio lenguaje verbal, dado que esta gestualidad es más expresiva y puede indicar todo lo contrario a la expresión verbal. Para la consolidación de un clima emocional positivo, el lenguaje corporal es fundamental y es la base de la cercanía afectiva y la disponibilidad, cruciales de las figuras de apego como los docentes.

En cuanto a la comunicación paraverbal, es importante que el maestro tenga consciencia de la transmisión de emociones a través de la voz, pues, más allá del contenido del mensaje que se quiere comunicar, el timbre, el ritmo y los silencios son claves para generar un clima emocionalmente positivo.

En síntesis, la comunicación asertiva requiere entre otras las siguientes características:

- Uso de la escucha activa que no interrumpe
- Uso de la competencia de empatía
- Valoración del contexto
- Utiliza lenguaje claro y sencillo
- Utiliza mensajes en primera persona
- Vigilancia del lenguaje corporal y paraverbal
- No supone; indaga para verificar
- No generaliza; evita palabras «nunca» y «siempre»
- No revive viejas heridas
- Usa el parafraseo para verificar comprensión; no interpreta
- No juzga ni pone etiquetas
- En la medida de lo posible, escoge el momento adecuado

b) Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional.

Derivado de la competencia interpersonal de identificar y nominar estados emocionales, aplicar de manera permanente un repertorio amplio de lenguaje emocional es la capacidad de poner en escena todo el vocabulario de los fenómenos emocionales durante las situaciones didácticas. A manera de modelación emocional y como evidencia de la cercanía y disponibilidad emocional, compartir las emociones y los sentimientos experimentados en la cotidianidad del aula de

clase será la mejor posibilidad de educación emocional de los estudiantes.

Este desempeño requiere que el docente utilice el lenguaje preciso y apropiado para comunicar lo que siente. Esto favorece la capacidad de expresión asertiva emocional por parte de los estudiantes y contribuye a la prevención de conflictos y a la creación de vínculos de calidad entre los estudiantes. Por parte del maestro, ayuda a clarificar las expectativas sobre él mismo, dejando claro en cada momento los términos del contrato didáctico.

Esta competencia demanda entonces la corrección amorosa del lenguaje de los estudiantes, aportando vocabulario que enriquezca sus expresiones y contribuya a nominar adecuadamente sus expresiones emocionales.

c) Tener expresiones emocionales positivas frecuentes.

Derivado de la competencia de fluir en la que el pensamiento positivo es primordial, la capacidad de manifestar expresiones positivas frecuentes durante el proceso de enseñanza tiene profundas implicaciones en los procesos formativos: ver las potencialidades en lugar de las dificultades y ver el lado positivo en toda situación y expresarlo a los estudiantes contribuye a su propia valoración y a la potenciación de estos aspectos positivos.

Focalizar la atención en los aspectos positivos durante los procesos de enseñanza significa valorar los aportes de las diferencias y del conflicto, viendo la posibilidad en todas las situaciones, identificando y potencializando toda oportunidad que sea fuente de convivencia y bienestar en el aula, para favorecer la inclusión y generar ambientes nutritivos que incentivan el trabajo y el esfuerzo.

Para el proceso de aprendizaje es fundamental el refuerzo positivo. De manera tradicional, el sistema educativo ha estado concentrado más en las fallas que en los aciertos. Este desempeño emocional invita al maestro a utilizar el refuerzo positivo, el reconocimiento, el halago y la actitud positiva en su comunicación como estrategia para generar ambientes educativos emocionalmente saludables.

Alteridad en la docencia

Como cuarto grupo de competencias interpersonales encontramos el grupo de competencias de alteridad. En la docencia el proceso es en una sola vía: el maestro es el poseedor del conocimiento y el estudiante solo un receptáculo. Con las competencias emocionales interpersonales se rompe con este paradigma y se reconoce la alteridad en la educación al valorar la doble naturaleza y la complementariedad de atender tanto a quien enseña como a quien aprende.

La alteridad puede definirse como la capacidad de considerar miradas de mundo diferentes. Estos puntos de vista involucran la historia, los intereses, la ideología de quien piensa. La concepción del mundo es entender que somos diversos. La alteridad en la docencia implica la consciencia por parte del maestro de que su visión de mundo no es la única posible y acepta que hay otras. En la docencia este proceso es fundamental porque implica la habilidad de ver lo que el otro ve y eso no es solo empatía por lo que el otro siente, sino ver y entender lo que el otro ve y, por ende, lo que el otro necesita. Este proceso es fundamental al momento de enseñar, ya que posibilita ajustar la transposición didáctica acorde a esta visión.

La competencia de alteridad implica la vivencia de los siguientes desempeños:

- a. Empatía
- b. Equidad de género
- c. Interculturalidad e inclusión

A continuación, algunas reflexiones sobre cada desempeño.

a) Empatía.

La empatía como habilidad interpersonal de alteridad trata de identificarse afectivamente con los sentimientos de otra persona y de manera abierta y sincera sentir lo que siente el otro. Esto no quiere decir estar de acuerdo con el otro, tampoco validar con la causa que motiva el sentimiento, pero sí sentirlo y entenderlo, reconocerlo como válido sin prejuicios: ponerse en el lugar del otro. Como lo afirma Bisquerra (2009), la empatía es comprensión, no justificación. En esta perspectiva, algunos autores diferencian entre la empatía afectiva y la empatía cognitiva: la primera nos permite conectar con los sentimientos del otro hasta llegar a sentir lo que él siente, mientras que la empatía cognitiva nos permite entender su perspectiva y la motivación de sus sentimientos. Lo ideal para el ejercicio de la empatía en la docencia es ser capaz de vivenciar simultáneamente las dos dimensiones de esa empatía.

La empatía en el docente implica entonces anticipar lo que el otro puede necesitar. Es la base del trabajo en equipo y es una habilidad fundamental al momento de enseñar.

La comunicación asertiva, como requisito de las competencias emocionales didácticas, requiere a su vez de la comunicación empática, que implica además sintonizarse con el sentimiento del otro y tener la capacidad de comunicarse para

que el otro se entere de que sus sentimientos son comprendidos. Cuando la empatía se aplica en escenarios de resolución de conflictos, los desacuerdos se median más fácilmente y las partes llegan más fácil a una solución al sentirse reconocidas.

Conforme a lo dicho por el sociólogo Jeremy Rifkin (2009), la palabra *empathie* fue acuñada por Edward B. Titchener en 1909 y posteriormente migró al castellano. Esta se refiere la habilidad emocional y cognitiva de ponerse en la situación emocional de otro. Esta competencia consiente que la situación se dé sin que el otro haya comunicado de manera explícita las condiciones y los sentimientos de la situación.

La empatía supera la simple «simpatía» y no se trata de simplemente tener lástima del otro. Por el contrario, la empatía significa entender el contexto de la situación y la emoción del otro, para hacerse partícipe al ponerse en la situación de él. En este proceso influye la propia experiencia que, con la memoria afectiva, reconoce e identifica la situación del otro según la propia experiencia. Sin embargo, frente a la imposibilidad de identificarse mediante la memoria personal, la empatía es una habilidad que se ejercita y se desarrolla con la práctica intencional.

La empatía, en la presente taxonomía de competencias emocionales, se clasifica como una competencia didáctica. Para enseñar se necesita leer el estado cognitivo, atencional y emocional del que aprende, para adecuar la secuencia didáctica a las necesidades derivadas de esta lectura. Muchas dificultades de aprendizaje que se dan en las situaciones didácticas son por ausencia de esta competencia en los docentes. Esto implica que de manera permanente a lo largo de la situación didáctica el docente haga procesos de adecuación, acomodación y ejemplificación que parten de su capacidad empática al ponerse en el lugar del estudiante en el momento del

aprendizaje. Comúnmente, si los docentes no tienen una alta competencia empática, el proceso de transposición se realiza teniendo en cuenta solo el saber enseñado o el método escogido. En ambos casos el estudiante no llega a la construcción del conocimiento, sino que aprende solo de forma memorística, descontextualizada y despersonalizada. Una adecuada competencia empática requiere que el docente verifique en sus estudiantes expresiones, lenguajes corporales y comunicativos que den cuenta de la comprensión o del grado de atención en el proceso de aprendizaje. En este sentido, a mayor competencia empática, mayor es la calidad de la transposición didáctica.

La carencia de la empatía en docentes quita el protagonismo al estudiante en la labor educativa y enfoca la atención de los docentes en otros elementos menos importantes, aunque necesarios. La empatía centra la energía del maestro en elementos influyen de manera determinante en la motivación hacia el aprendizaje, la disposición emocional y física individual y de los grupos, la contextualización de la enseñanza y las dinámicas propias de las relaciones de los grupos, el contexto escolar y muchos otros que determinan la disposición hacia el aprendizaje. Estudios sobre el desarrollo de la competencia empática refieren la utilidad de capacidades como la observación, la escucha activa y la habilidad para discriminar la kinestésica del otro como dimensiones fundamentales de la empatía como competencia docente.

En el marco de la transposición didáctica, la empatía como desempeño de la alteridad se evidencia a través de las siguientes habilidades:

- Capacidad para sintonizarse afectivamente de manera individual y colectiva con los estudiantes
- Cercanía afectiva

- Disponibilidad afectiva
- Capacidad de identificar estados emocionales que puedan poner en riesgo el bienestar individual o colectivo
- Sentir compasión frente al sufrimiento
- Capacidad de visibilizar estudiantes vulnerables
- Capacidad de identificar situaciones potencialmente peligrosas que requieran intervención
- Capacidad de identificar la necesidad de reconocimiento o valoración por parte de los estudiantes

b) Equidad de género.

La complejidad del aula escolar no es ajena a los fenómenos sociales que caracterizan y hacen parte de los tiempos y los contextos históricos. En América Latina, no solo en Colombia, la sociedad tradicionalmente machista ha hecho que el proceso de igualdad de género no sea un tema totalmente resuelto. Aún en el sistema educativo, más en unas regiones que en otras, se discriminan hombres y mujeres por su condición de género o sexualidad.

La situación educativa en América Latina supera ya el tema de acceso a la educación, cuestión ya resuelta al menos en el papel, y trasciende a temas que van de la mano con el rol social que se le asigna a cada género y a la irrupción de la expresión del libre desarrollo de la personalidad en temas sexuales, reproductivos y de subculturas urbanas. En el marco de un ambiente emocionalmente resonante, la equidad de género debe ser un tema puesto sobre la mesa en la formación de los maestros, poniendo en evidencia personal e institucionalmente los sesgos y herencias culturales que afectan las condiciones de equidad de los contextos educativos. Aparte de este compromiso ético, los acuerdos internacionales exigidos por la ONU con el programa de «Educación para todos» de la

Unicef implican incluso la garantía y vigilancia de los sistemas educativos para avanzar en una educación desde la perspectiva de los derechos de igualdad de género.

A pesar de estos compromisos, día a día vemos que aún prevalecen tradiciones, estigmas y estereotipos que afectan la cultura de las organizaciones escolares de nuestro país. El cambio está en marcha, pero aún lo hace a pasos discretos.

En este contexto y con la consideración del docente como modelador emocional, se entiende la equidad de género como la capacidad que tiene el docente de actuar de manera ecuánime y con equidad con todos los miembros del contexto escolar, despojando su actuación de estereotipos o ideas discriminatorias que nieguen la igualdad de condiciones de hombres y mujeres por su género o por su condición sexual. Esta negación a la discriminación implica una ausencia también de discriminación positiva que ofrece condiciones excepcionales a uno de los géneros sobre el otro, lo que desbalancea las condiciones de igualdad y dignidad que deben caracterizar el trato a los estudiantes.

La equidad de género implica que las condiciones de la transposición didáctica y las características del contrato didáctico únicamente se regirán por las características de la educabilidad del estudiante y generarán situaciones didácticas en las que se desarrolle el potencial de cada persona en condiciones de igualdad y dignidad.

Esta competencia implica además un proceso intraemocional del docente que le pide hacer conscientes sus prejuicios, creencias, sentimientos y valoraciones frente al rol de hombres y mujeres y la expresión de la sexualidad. Es necesario también aclarar que no se niega el libre desarrollo de la personalidad del docente al tener sus propias ideas y sentimientos con respecto al tema, pero supone que el docente,

siendo consciente de sus propias concepciones y sentimientos al respecto, estas no afecten su práctica pedagógica y el libre desarrollo de las personas con las que interactúa.

c) Interculturalidad e inclusión.

La organización educativa como expresión micro de la sociedad, materializa y reproduce las dinámicas de los fenómenos de la sociedad. En este sentido, hoy la organización escolar en Colombia se reconoce como una sociedad diversa, pluriétnica, plurirracial y multicultural. Dentro de esta diversidad, fenómenos como la pobreza y la desigualdad social han llevado a que el conflicto armado, el desplazamiento y la migración sean una parte de las dinámicas en las organizaciones educativas. Todo esto es complejizado además por las culturas urbanas en las que la búsqueda de identidades individuales y colectivas de las jóvenes generaciones se mueven en la emergencia de las tradiciones locales y las nuevas tendencias de la aldea global.

En este contexto la interculturalidad como competencia emocional es entendida como la capacidad de convivir en la diferencia y propiciar la convivencia pacífica para reconocer diferentes formas de ser y estar en la vida. Es la actitud que nos permite aceptar que somos diferentes y que en esa diferencia todos tenemos cabida, que todos somos iguales en dignidad a pesar de nuestro credo, origen, raza, clase social, capacidades diferenciales, talentos y formas de pensar y expresar. Esto exige del docente reconocer y aceptar empáticamente la dinámica de la heterogeneidad y propiciar esta misma actitud por parte de sus estudiantes. En esta dinámica el proceso de enseñanza favorece la diferencia y en ningún caso intenta homogenizar, sino que asume la diferencia como posibilidad y no como limitante.

Entonces, la competencia de interculturalidad e inclusión le pide al docente asumir la realidad diversa con una actitud abierta y positiva, reconociendo la individualidad de cada persona y posibilitando las condiciones necesarias para el aprendizaje en un ambiente emocional de respeto, empatía y cercanía afectiva, y una actitud permanente de apertura y otredad para construir un ambiente emocional que permita el «ejercicio de los derechos cívicos, políticos y sociales por medio de prácticas y estructuras participativas en ámbitos locales, regionales, nacionales y transnacionales» (Sánchez, 2009, p 90).

Competencias emocionales didácticas

Como último grupo de las competencias emocionales docentes encontramos las competencias emocionales didácticas, con su competencia principal, la transposición didáctica afectiva.

La labor principal de todo docente es generar las condiciones para un aprendizaje de calidad mediante un proceso de enseñanza idóneo, pertinente, eficaz y adecuado a las necesidades de quienes deben beneficiarse de su práctica pedagógica. Para que el proceso de enseñanza tenga estas características, requiere que el docente haya adquirido una serie de competencias en tres dimensiones: pedagógicas, disciplinares y didácticas. En este último grupo de competencias didácticas desarrollaremos algunas dimensiones que son de naturaleza emocional.

Analizando cada una de estas competencias, en primera instancia las competencias de carácter pedagógico se refieren a la fundamentación teórica, epistémica, que derivada del campo de las ciencias de la educación, en especial la pedagogía, aporta referentes de sentido que orientan la labor formativa

hacia un tipo de persona y sociedad que se tenga como referente. Las competencias de carácter disciplinar se refieren al dominio del saber específico que se ha de enseñar y de las condiciones en las que se enseña, dado que debe ser un saber contextualizado y acorde al tipo de persona al que va dirigido. En esta dimensión se entiende por «saber» todo conocimiento, habilidad, destreza, valor o actitud que pueda ser seleccionada como contenido de enseñanza.

Para definir las competencias emocionales didácticas se requiere abordar el concepto de didáctica y algunos de sus componentes. Para ello, retomamos los aportes de Brousseau (2007) y su teoría de las situaciones didácticas, con la que define la didáctica como una ciencia emergente que en el campo de las ciencias de la educación tiene como objeto de estudio los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En la configuración de su objeto de estudio, la didáctica se clasifica en didáctica general, diferencial o especial y aplicada. La primera se refiere a procesos didácticos generales aplicables a todos los contextos en los que se den procesos de enseñanza y de aprendizaje. La segunda, la diferencial o especial, corresponde a las características de la didáctica en diferentes grupos poblacionales: infancia, situación de discapacidad, tercera edad, etc. Y la aplicada corresponde a las características de situaciones didácticas puestas en práctica en diferentes campos del conocimiento, como la didáctica de la lecto-escritura, la didáctica de las matemáticas, etcétera.

El discurso de la didáctica aporta elementos teóricos/prácticos que permiten organizar la tarea intencional de enseñar, regulando el ambiente o la experiencia de enseñar con el fin de garantizar aprendizajes significativos y atendiendo a las condiciones y procesos del que aprende. En este sentido, aunque concebidos como dos procesos, procesos de enseñanza

y proceso de aprendizaje, estos son un binomio de carácter interdependiente.

De esta manera, la racionalidad de la didáctica no solo se regula con las condiciones del proceso de enseñanza, sino también y explícitamente mediante las concepciones que se tengan sobre el aprendizaje que es un proceso de doble vía, pero de naturaleza diferencial, que se implica mutuamente. Según esta concepción, la situación didáctica o situación intencionalmente concebida de enseñanza rompe con la idea tradicional del proceso de instrucción entre maestro y estudiante y configura una relación compleja de interacción que implica la naturaleza del saber enseñado, las mediaciones didácticas utilizadas, el contexto de la situación y la naturaleza del docente y el estudiante. En esta perspectiva, nuevamente según Brousseau (2007), la situación didáctica es entendida como las interrelaciones entre el profesor, el estudiante y el medio didáctico para lograr que el estudiante construya el conocimiento. Esta situación didáctica comporta una serie de reglas expresas e implícitas entre profesor y alumno que, de acuerdo con Brousseau (2007), son los comportamientos y reglas respecto a lo que el docente espera del estudiante en el proceso de aprendizaje y las condiciones que el estudiante recibirá por parte del maestro. A esto se le denomina contrato didáctico.

Por último, otro de los componentes fundamentales de la didáctica en la actualidad es la transposición didáctica, entendida por Chevallard (1991) como el proceso por medio del cual el docente transforma el saber erudito y lo convierte en saber enseñable en un tiempo y en un lugar dado. Según el autor, este proceso requiere muchas habilidades por parte del docente tales como descontextualización, recontextualización,

reducción, modificación, conexión, ejemplificación e inclusive moralización para tener un contenido enseñable. Este proceso que se realiza en dos etapas: una que precede a la ejecución de la situación didáctica y otra en el momento mismo de ejecución, que implica además de competencias pedagógicas, de didáctica general, diferencial y aplicada, competencias de orden emocional que garanticen un ambiente propicio para el aprendizaje.

Con este encuadre de categorías iniciales, las competencias emocionales didácticas con su competencia de transposición didáctica afectiva, se refieren entonces a las habilidades y los procesos emocionales que se requieren para desarrollar situaciones didácticas en las que se den las condiciones para un aprendizaje significativo.

Visto así, el proceso de la transposición didáctica es una manera de presentar el contenido de la enseñanza de forma intencional, selectiva y gradual, dependiendo de las intenciones de los docentes y las necesidades del estudiante, para garantizar las condiciones idóneas para un aprendizaje pertinente y significativo. Esta transposición didáctica afectiva requiere de los siguientes desempeños por parte del docente.

- a. Comprender y regular los estados emocionales y atencionales requeridos durante la secuencia didáctica
- b. Capacidad de ejercer autoridad mediante el liderazgo resonante
- c. Capacidad de incorporar el humor como herramienta esencial de un clima emocional positivo
- d. Capacidad de ser creativo con ambientes atractivos y estimulantes para el aprendizaje
- e. Capacidad de equilibrar el componente emocional y cognoscitivo de la evaluación

A continuación, algunas reflexiones de cada desempeño.

a) Comprender y regular los estados emocionales y atencionales requeridos durante los diferentes momentos de la secuencia didáctica.

Como se argumentó anteriormente, una secuencia didáctica contempla fases y procesos que incluyen ciertas características en su componente emocional. La fase de inicio debe crear motivación y atención al proceso; la fase de desarrollo pone en marcha mecanismos de participación en el proceso de aprendizaje; y en la fase final se disponen las estrategias adecuadas para evaluar y cerrar el ciclo. Dependiendo de la duración del proceso, el docente, como garante de las condiciones adecuadas de cada momento, debe monitorear permanentemente las condiciones atencionales y motivacionales del grupo, para incorporar las estrategias y mediaciones didácticas que garanticen el nivel de implicación requerida en el grupo.

Esto requiere del docente una lectura emocional permanente grupal e individual: la primera para captar las condiciones generales del grupo y la segunda para identificar casos individuales que requieran procesos de intervención diferenciados. Cualquier maestro al leer esto podrá sentirse identificado pues, aunque aquí técnicamente le denominamos transposición didáctica afectiva, coloquialmente los maestros le llaman «manejo de grupo». Esta habilidad es una de las principales habilidades del docente y hace la diferencia entre los «buenos» y los «malos» maestros; el primero caracterizado por aprendizajes significativos, altos desempeños y alta estima en sus estudiantes, y el segundo caracterizado por desempeños no tan sobresalientes en sus estudiantes y sobre todo en las interacciones conflictivas con la característica principal de

presentar mayor número de conflictos y conductas disruptivas en el aula.

En este último aspecto, el ambiente de trabajo que se logra gracias a la regulación de los estados emocionales mediante la transposición didáctica afectiva, es una habilidad que garantiza las condiciones de aprendizaje en un grupo, de manera proactiva garantiza que el grupo se concentre en las actividades que el maestro ha diseñado para el aprendizaje y evita que se dispersen o concentren su atención en otras actividades o personas. Esta habilidad implica disponer de las estrategias y recursos necesarios para incorporar mediaciones didácticas en momentos de declive de la curva atencional.

b) Capacidad de ejercer autoridad mediante el liderazgo resonante.

Como se explicó anteriormente, el liderazgo resonante es la capacidad de consolidar «un ambiente de trabajo que genera confianza, inspira la creatividad y favorece los compromisos duraderos con un proyecto colectivo estimulante» (Goleman *et al.*, 2002, p 13). El término *resonante*, propuesto en el 2002 por Goleman y sus colaboradores, deriva su significado de la física en la que a partir de la vibración sincrónica dos sonidos se sintonizan. En este sentido, una persona resonante es aquella que se sintoniza mejor con los demás, responde de manera asertiva a las necesidades de los otros y establece relaciones transparentes que generan confianza.

El liderazgo resonante, como competencia emocional docente, tiene implicaciones en todos los otros grupos de competencias dado que las complementa: metaefectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional, gestión de situaciones emocionales, comunicación asertiva y alteridad. Pero de manera especial, el líder resonante se preocupa

por la creación de un entorno amable, seguro, que propicie un clima de aprendizaje abierto y democrático en el que todos aprenden, lo que constituye una comunidad de aprendizaje.

Como dijimos, en el espacio de enseñanza no importa la edad de los estudiantes, el conflicto, el disenso o la falta de regulación emocional son comunes. En esos casos, ejercer autoridad para establecer límites es inherente a la labor del docente. Este ejercicio de la autoridad mediante el liderazgo resonante se caracteriza por un contrato didáctico claro, democrático y de canales de comunicación variados, que crea las condiciones para un clima positivo y saludable en el que cada estudiante se siente seguro y motivado por aprender. Además, promueve la armonía y las relaciones de amistad para que los estudiantes establezcan interacciones que respondan a las necesidades emocionales de los grupos. En este contexto, ejercer autoridad mediante el liderazgo resonante alienta y estimula el esfuerzo y el progreso del grupo, asume el error como posibilidad de aprendizaje, contribuye a la identificación de debilidades y fortalezas para conseguir mejores resultados, retroalimenta y corrige cuando es necesario, y marca claramente los límites de aquellas conductas que no están permitidas en el aula al asumir una actitud formativa permanente.

Por el contrario, una autoridad disonante afecta las oportunidades de aprendizaje y transforma las relaciones hacia la sumisión y la obediencia irreflexiva, lo que convierte el clima de aula en una experiencia de supervivencia.

En conclusión, el liderazgo resonante hace del docente un timonel del ambiente de aprendizaje al provocar que todos los actores, especialmente los estudiantes, converjan en él buscando orientación, lo que crea un clima emocional adecuado para la formación.

c) Capacidad de incorporar el humor como herramienta esencial de un clima emocional positivo.

Como se analizó anteriormente, la disposición afectiva de los estudiantes en las clases es fundamental y de manera general los estudiantes prefieren los maestros divertidos. El buen humor es fuente de motivación, facilita las interacciones y torna más favorable hasta el ambiente más difícil. En ese sentido, según Fernández (2008), el buen humor y la risa ejercen una función motivadora que activa mecanismos atencionales y dispone la percepción y la emoción de manera positiva. Es decir, el buen humor crea las condiciones adecuadas para que el estudiante se inmiscuya en el proceso de aprendizaje y disponga de todos los recursos disponibles para ello. También, el buen humor reduce el estrés y libera mecanismos cognitivos de la corteza cerebral, lo que facilita el aprendizaje y alivia la ansiedad y la tensión física. Así mismo, el buen humor potencia la creatividad al provocar un tipo de pensamiento lateral, y favorece la resolución de problemas al crear un ambiente en el que se estimula la comunicación y el diálogo.

Son muchas las ventajas cognitivas y emocionales derivadas del buen humor en el proceso de enseñanza. Sin embargo, esta capacidad puede tener varias limitantes por parte del maestro y una de ellas es el temor a hacer el ridículo. Pero acá entra en juego otra competencia emocional que es la capacidad de fluir y disfrutar de su labor docente, y aquí se encuentra la fuente primaria de la capacidad de asombrarse y disfrutar, y con ellas el buen humor surgirá de manera natural.

Finalmente, el buen humor, según la modelación emocional y la disponibilidad afectiva, será producto del acercamiento que se tenga con los estudiantes al tener la oportunidad de sintonizarse con sus intereses y sucesos cotidianos, lo que

ofrecerá la posibilidad de acertar en el humor adecuado para el grupo y a las situaciones de clase.

Dentro de las competencias emocionales, el buen humor puede ser una de las más difíciles. En todo caso, como toda habilidad requerirá de práctica, motivación e interés del docente para desarrollarla, pues es útil para mejorar los resultados de aprendizaje y para la creación de ambientes saludables tanto para maestros como para estudiantes.

d) Capacidad de ser creativo de ambientes atractivos y estimulantes para el aprendizaje.

De la mano del buen humor, la capacidad que tiene el maestro de romper las rutinas y hacer de sus clases un ambiente estimulante y creativo es otra de las competencias didácticas emocionales que de manera radical afecta positivamente el clima del aula. Un ambiente monótono, de estímulos unidireccionales y previsibles, son el ambiente propicio para un clima emocional tenso en el que el conflicto, la falta de comunicación y la desmotivación son la característica fundamental.

De la mano de las otras competencias emocionales didácticas, la competencia de crear ambientes atractivos y estimulantes es la competencia que no solo contribuye a la calidad del proceso atencional y motivacional del estudiante y genera emociones positivas durante cada encuentro, sino que dispone actitudes y estados de ánimo previos a cada encuentro, lo que facilita la labor del maestro, dado que dispone al grupo inclusive antes de hacerse presente el maestro, lo que genera expectativa frente a cada encuentro.

La creatividad en la enseñanza requiere del docente un pensamiento flexible que le lleve a ensayar y a considerar formas diferentes de hacer las cosas. Esto implica indagar y explorar

nuevas formas y mediaciones didácticas, lo que de por sí necesita una actitud positiva y abierta al cambio.

Adicional a lo anterior, esta competencia considera las diferencias individuales y grupales porque puede que las estrategias que funcionan con un grupo no funcionen con otro, como en la competencia de inclusión. Aquí se muestra la importancia de la empatía y la comunicación asertiva para saber y entender el interés y la motivación de los grupos de estudiantes y los individuales que es importante considerar. Aquí la competencia de inclusión juega un papel importante, pues dispone al maestro creativamente a considerar las diferencias individuales y grupales en los ritmos y estilos de aprendizaje.

La creatividad, como las otras competencias emocionales didácticas, implica y pone en juego a las otras competencias emocionales, dado que es imposible ser creativo si no hay motivación, que la da la autonomía emocional y el ritmo de la regulación emocional. Ser creativo en la docencia es la competencia emocional didáctica que evidencia el disfrute de la vocación de ser maestro y el pensamiento positivo para ir más allá de lo tradicional. Esta competencia pide del docente ser, sentir y experimentar su labor de enseñar como una aventura que merece ser vivida de manera diferente y por diversos caminos.

e) Capacidad de equilibrar el componente emocional y cognitivo de la evaluación.

Como se analizó anteriormente, más allá de las calidades de las situaciones didácticas, sus contratos y transposiciones en el marco de la educación formal, el momento de evaluación puede significar bloqueos y estados emocionales que generan actitudes que afectan todo el proceso formativo.

Un maestro emocionalmente resonante y modelador emocional entiende la naturaleza estratégica del proceso evaluativo y entiende lo que significa para el bienestar mental y emocional de un estudiante. Desde esta perspectiva, la evaluación no debe entenderse como un proceso punitivo ni como un proceso unidireccional y de resultado, sino como un proceso de alto impacto para la dinámica de aprendizaje e igual de riguroso y planeado como la transposición didáctica. Muchos maestros equivocadamente caracterizan sus transposiciones didácticas como prácticas emocionalmente positivas, creativas y resonantes, pero el proceso evaluativo se centra solamente en dar una valoración, lo que echa por tierra toda posibilidad empática y genera una interacción de desconfianza y de inseguridad por parte de los estudiantes.

Ahora bien, la naturaleza del proceso evaluativo no puede priorizar solo los componentes emocionales, pues se necesita verificar el aprendizaje. Entonces, equilibrar el componente emocional y cognoscitivo de la evaluación trata de que las estrategias evaluativas que se implementen signifiquen para el estudiante un proceso de retroalimentación y motivación al logro, que el estudiante se sienta valorado y reconocido en su trabajo y que de manera bidireccional se le tome en cuenta en el proceso. Esto exige la rigurosidad del docente para acompañar adecuadamente el proceso y establecer con la máxima claridad el contrato didáctico a fin de que el estudiante sea consciente de sus condiciones en todo momento. A su vez, es importante que la secuencia didáctica tenga las suficientes mediaciones didácticas para que el estudiante conozca las etapas que tiene que recorrer en su proceso de aprendizaje, las metas que debe alcanzar, las estrategias y las actividades que incluye y sobre todo la forma y los criterios de valoración de ellas. También, el proceso de aprendizaje y los logros

esperados deben estar diseñados de tal manera que el estudiante se sienta motivado para alcanzarlos porque son claros, razonables y consideran las inteligencias múltiples, los estilos y los ritmos de aprendizaje. Para ello, herramientas como los criterios de evaluación, las rúbricas, las listas de cotejo y los portafolios son mediaciones didácticas muy valiosas.

A manera de cierre de esta taxonomía, recorrer las competencias emocionales requeridas para un proceso de enseñanza que propicie ambientes emocionalmente saludables y que genere aprendizajes significativos es hacer la caracterización de un buen maestro, de esos que recordamos con cariño, de esos maestros que marcan la vida y que en momentos difíciles hicieron la diferencia. Describir un maestro modelador emocional es identificar a los que a pesar del paso del tiempo todavía los traemos a la memoria y los recordamos con aprecio, porque más que conocimientos nos ayudaron a ser mejores personas. En este contexto, plantear una taxonomía de competencias emocionales que describan las características de un maestro modelador emocional es un reto difícil de cumplir y casi imposible de completar. Invitamos a cada docente a que recorra estas páginas y agregue a esta taxonomía todas aquellas habilidades, capacidades y actitudes que durante su profesión como maestros les ha sido útil en la tarea de ayudar a formar a otros. Estamos seguros de que estas reflexiones enriquecidas por esta experiencia personal marcarán positivamente el perfil de los nuevos maestros en ejercicio y contribuirán a fortalecer una educación más humana y acorde a las necesidades de las nuevas generaciones.

Parte II:

Aprendiendo a sentir

Capítulo 7: Mediaciones didácticas para la educación emocional de maestros en formación

«Conocerse a sí mismo
es el principio
de toda sabiduría»
Aristóteles

La segunda parte del presente libro está dedicada a la compilación de mediaciones didácticas que se sugieren para la educación emocional de maestros en formación y en ejercicio. En este caso, las mediaciones didácticas las entendemos como estrategias, procesos, actividades o ayudas materiales que el docente utiliza de manera intencional para facilitar y potenciar el aprendizaje en contextos interestructurales y de construcción de sentido. Como se ha profundizado en capítulos anteriores, las mediaciones didácticas para la educación emocional propician el proceso metaafectivo en situaciones educativas en las que el estudiante es protagonista del desarrollo de sus competencias emocionales.

Este apartado recoge mediaciones didácticas útiles para los diferentes momentos y actividades de la secuencia didáctica en un programa de educación emocional. Cada mediación focalizada se describirá brevemente y para cada una se señalará su utilidad en algún grupo de las competencias, pero ante todo se recomienda explorar las mediaciones según el contexto para potenciar su uso.

Es de resaltar que estas mediaciones son el fruto de la experiencia en procesos de educación emocional con maestros en formación y en ejercicio. Fue difícil en algunos casos identificar su autoría, sobre todo en aquellos textos e imágenes que circulan libremente en redes sociales. Sin embargo, hasta donde fue posible, cada uno de los materiales está debidamente referenciado para que el lector sepa su procedencia y sobre todo para que a partir de dicha bibliografía se tenga acceso también a repositorios en línea o páginas web que puedan ser consultadas posteriormente. De todos modos, invitamos a ampliar este repositorio con todas aquellas mediaciones ya conocidas y que se consideren pertinentes en los diferentes contextos.

Como punto de partida, sabemos que la modelación emocional de los adultos significativos de la organización escolar es la principal mediación didáctica para la educación emocional. En segunda instancia, que la metaefectividad permanente es la mediación didáctica axial de cualquier propuesta formativa en competencias emocionales. Con estas dos grandes mediaciones se considera pertinente resaltar el papel de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) como mediación didáctica en los maestros en formación, ya que, dadas las intencionalidades formativas en los planes de estudio de los maestros en formación, construye el escenario curricular propicio para la metaefectividad y el desarrollo de competencias emocionales.

Las PPI están pensadas y diseñadas para que los maestros en formación consoliden y desarrollen competencias didácticas y pedagógicas, y aunque se hace énfasis en muchos componentes actitudinales y comportamentales, si se utilizan de manera intencional para la educación emocional, ellas serían el mejor contexto generativo que se pudiera tener. La vivencia de los ambientes y experiencias que ponen en escena el ser, saber, hacer y convivir de los maestros en formación en las PPI son

definitivamente el ambiente propicio para desarrollar procesos metafectivos para el desarrollo de competencias emocionales. De igual manera, el uso del diario pedagógico orientado no solo a la reflexión pedagógica y didáctica, sino también a la metafectividad, es la mediación didáctica más pertinente y coherente para la formación emocional de maestros.

Adicional a estas mediaciones axiales, se desarrollan aquí otras que pueden ser implementadas en estructuras temáticas para el desarrollo de programas de educación emocional o pueden ser usadas para fortalecer programas transversales en el ámbito organizacional educativo. Dichas mediaciones irán acompañadas de ejemplos directos o fuentes de consulta que ayuden a potenciar los repositorios de materiales didácticos de maestros.

Es importante clarificar que todas las ayudas y estrategias acá compiladas sirven de contexto para el diálogo generativo que desarrolla la metafectividad, aunque su utilidad se basa en cómo las aproveche el docente en esa acción, ya que desde la riqueza de la subjetividad humana cualquiera de los materiales puede utilizarse para múltiples propósitos: políticos, estéticos, filosófico, religiosos, etc. Al final, su efectividad y uso formativo dependerá de la adecuada orientación que el maestro haga del diálogo generativo.

Remind

El Remind es una categoría usada para la salud y el bienestar, acuñada de manera muy reciente para referirse a un grupo técnicas de respiración, relajación, meditación y *mindfulness* orientadas a la autorregulación emocional y física. En nuestro contexto, el Remind es una mediación didáctica potente para la fase de inicio y para la fase de cierre de la secuencia didáctica, dado que contribuye a la sensibilización y el desarrollo de la consciencia corporal, y a la capacidad de autoconocimiento, base fundamental para el desarrollo de todas las competencias intrapersonales.

Existen múltiples técnicas de relajación, respiración y meditación apropiadas para cada persona. Por eso, lo que se aconseja es que el maestro primero se documente al respecto y luego inicie a los estudiantes aplicando las técnicas que él mismo utiliza para así verse y sentirse seguro con ellas. Además de las propias, se pueden explorar otras técnicas para que el estudiante encuentre las que más le sirven según sus necesidades y gustos.

Las técnicas de respiración son fundamentales para alcanzar muchas de las competencias de regulación y gestión emocional. Solo tener una adecuada respiración puede facilitar la gestión de una situación emocional o activar la atención sensibilizando al estudiante al iniciar una secuencia didáctica. La respiración consciente contrarresta los efectos del estrés y la ansiedad, y por eso es la base fundamental de las técnicas de meditación.

Algunas de las técnicas de respiración son:

- a. **Respiración diafragmática:** esta activa en el organismo mecanismos de relajación que evitan los mecanismos

reactivos del cerebro. La respiración diafragmática consiste en inspirar lentamente por la nariz para llenar los pulmones mientras el abdomen se hincha, luego se retiene el aire unos segundos y finalmente se suelta mientras el abdomen baja. Al salir el aire se hace consciente la relajación.

- b. **Respiración cuadrada:** esta técnica de respiración es sencilla y ofrece la posibilidad de ir alargando la duración en la medida en que se domina. Se realiza sentado o acostado en posición cómoda.
- Se inicia inhalando por la nariz contando mentalmente hasta tres.
 - Se retiene el aire en los pulmones contando mentalmente hasta tres.
 - Se expira por la boca contando mentalmente hasta tres.
 - Se mantienen los pulmones vacíos contando mentalmente hasta tres.

Se denomina cuadrada porque cada parte de la respiración mentalmente configura un cuadrado: cada lado de igual duración.

- a. **Respiración nasal alterna:** esta técnica tiene como base la conexión cruzada de los hemisferios del cerebro. Esta técnica se hace de pie o sentado y es excelente para relajar tensiones y ansiedad.
- Tapar la fosa derecha con el pulgar e inspirar cuatro segundos por la izquierda.
 - Tapar las dos fosas y mantener el aire cuatro segundos.

- Tapar la fosa izquierda y expulsar el aire por la derecha durante siete segundos.
- Realizar el mismo proceso, pero tapar inicialmente la fosa izquierda.
- Repetir el proceso completo tres veces.

La respiración es una técnica muy usada para la salud mental y física. Hay múltiples páginas y programas dedicados a enseñar técnicas para su uso consciente. A continuación, referenciamos algunos videos para trabajar el tema con los estudiantes:

TIPO	Presentación animada		
TÍTULO	Técnicas de respiración		
FUENTE	MENTALIZARTE	DURACIÓN: ¹	1:06
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=Gq3PuDz6tBs			
COMPETENCIAS			
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 			

1. La duración de los videos se presenta en formato de minutos y segundos.

TIPO	Presentación animada		
TÍTULO	Conoce los mejores ejercicios de respiración para la ansiedad y el estrés San Pablo Natural		
FUENTE	San Pablo Natural	DURACIÓN:	1:35
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=I5tip6L5fOQ&t=13s			
COMPETENCIAS			
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 			

TIPO	Audiovisual animado		
TÍTULO	Respiración de la abeja MiniPadmini (Yoga para niños y niñas)		
FUENTE	MiniPadmini	DURACIÓN:	2:15
ENLACE EN YOUTUBE			
www.youtube.com/watch?v=UHKEmTdVOQM			
COMPETENCIAS			
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 			

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Audiovisual		
TÍTULO	Técnicas de respiración para menos ansiedad y más energía (WIM HOF, Buteyko, holotrópica, etc.)		
FUENTE	Dr. La Rosa	DURACIÓN:	15:52
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=8mn-TS8UV4M			
DESEMPEÑOS			
Metafectividad, autonomía emocional – Bienestar emocional			
COMPETENCIAS			
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 			

TIPO	Presentación animada		
TÍTULO	Simhasana, respiración del león		
FUENTE	MiniPadmini	DURACIÓN:	1:58
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=PL2RwXwGWB8			
COMPETENCIAS			
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 			

Para las técnicas de relajación es muy importante tener como base la respiración. Hay múltiples estrategias para lograrlo. Seguidamente, se mencionan algunas y se adjuntan videos muy llamativos que, aunque en su título referencian que son para niños, son excelentes también para adultos.

TIPO	Audiovisual animado		
TÍTULO	Relajación para niños - Método de Koeppen - Recopilación		
FUENTE	Smile and Learn	DURACIÓN:	3:06
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=qxtmX7AQz7k			
COMPETENCIAS			
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 			

TIPO	Audiovisual animado		
TÍTULO	Relajación muscular		
FUENTE	Mentalizarte	DURACIÓN:	1:38
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=IjIw0ZUvUcA&list=PLx4jp-Tr-LS2JppYvIU9NnaiCRU1alZ5p&index=2			

COMPETENCIAS
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional
DESEMPEÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente.

TIPO	Audiovisual animado		
TÍTULO	Siento mi corazón MiniPadmini (Yoga para niños y niñas)		
FUENTE	MiniPadmini	DURACIÓN:	2:41
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=-Vfywp1qnxM			
COMPETENCIAS			
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 			

TIPO	Audiovisual animado		
TÍTULO	Tratak, concentración mental MiniPadmini (Yoga para niños y niñas)		
FUENTE	MiniPadmini	DURACIÓN:	2:34
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=xqwn3cGL1EY			
COMPETENCIAS			
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 			

Igual que la respiración y la relajación, el *mindfulness* o atención plena es un método para potenciar la actitud consciente de estar aquí y ahora, lo que posibilita un bienestar físico y mental que libera la ansiedad y el estrés. El autor principal del *mindfulness* es Jon Kabat-Zinn, quien lo define como la consciencia plena con atención al momento presente sin juzgar. La atención plena da herramientas para la autorregulación interna que ayuda a recuperar el equilibrio interno. La práctica constante del *mindfulness* ayuda también a potenciar la inteligencia interpersonal a partir de la autorregulación emocional.

A continuación, se describen algunos ejercicios que se pueden implementar en el aula de clase y algunas mediaciones didácticas para trabajar con los maestros.

TIPO	Presentación animada		
TÍTULO EN INTERNET	¿Qué es el mindfulness o atención plena? Los 3 pilares Mindful Science		
FUENTE	Canal de Youtube Mind Science	DURACIÓN:	8:12
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=14Lz6AYbdN8			
COMPETENCIAS			
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 			

TIPO	Presentación animada		
TÍTULO	5 beneficios del mindfulness que desconocías		
FUENTE	Canal de Youtube Mind Science	DURACIÓN:	11:29
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=Epkzx3ylmJY			
COMPETENCIAS			
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 			

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Presentación animada		
TÍTULO	La mejor forma de controlar tu estrés y aliviar tus miedos - Mindful Science		
FUENTE	Canal de Youtube Mindful Science	DURACIÓN:	10:42
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=d5h3B3QTu00			
COMPETENCIAS			
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 			

TIPO	Presentación animada		
TÍTULO	Mindfulness		
FUENTE	Mentalizarte	DURACIÓN:	1:09
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.YouTube.com/watch?v=QHNJyiMUgnQ&list=PLx-4jpTr-LS2JppYvIUs9NnaiCRU1alZ5p&index=4			
COMPETENCIAS			
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 			

TIPO	Ejercicio práctico
NOMBRE	Cómo saborear el viaje
AUTOR	Olga Chica
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Atención plena, consciencia del momento presente. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 	
INSTRUCCIONES GENERALES	
<p>Hay dos maneras fundamentales de hacer las cosas: la primera es pensando en otras cosas, y la segunda, estando presente en cada detalle de la tarea. Por ejemplo, la primera es caminar desde la casa al colegio y mientras tanto repasar las tareas pendientes del día, previendo paso a paso qué sucederá al llegar a la institución y lo que haremos para cada clase. La segunda opción es vivir al máximo el momento, minuto a minuto, observando las calles, con sus gentes y casas, atendiendo cada sonido y suceso durante el viaje, siendo conscientes de nuestro cuerpo al andar, la sensación de nuestros pies al paso a paso.</p> <p>Este ejercicio de manera sencilla va a acostumbrando a nuestra consciencia a estar presente y aprovechar al máximo el momento para evitar ideas que puedan generar estrés y ansiedad. Lo más seguro es que al inicio empecemos el ejercicio y al darnos cuenta estemos otra vez pensando en cosas del pasado o del futuro. No importa. Retomemos nuevamente la atención plena y volvamos al momento. Poco a poco nuestra atención será más larga y esto nos dará mayor bienestar y capacidad de autorregulación.</p> <p>A partir de esta explicación se invita a los estudiantes a hacer pequeños ejercicios durante el día y durante la semana para ir entrenando esta habilidad.</p>	

TIPO	Ejercicio práctico
NOMBRE	RETEEVO
AUTOR	Donald Altman (2014)
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<p>Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos.</p> <p>Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente.</p> <p>Capacidad de autogenerar emociones positivas.</p>	
INSTRUCCIONES GENERALES	
<p>La técnica RETEEVO se utiliza para gestionar momentos de estrés, ansiedad o estados emocionales negativos. La técnica consiste en retirarse de la situación que los genera. Su nombre traduce Respiración, Emoción, Tacto, Escuchar, Estiramiento intencional, Vista y Olfato.</p> <p>Respiración: realiza una o dos respiraciones diafragmáticas profundas y satisfactorias.</p> <p>Emoción: escanea rápidamente tu cuerpo desde la cabeza hasta la punta de los pies y detecta alguna emoción o sensación en él. Dale nombre a esa emoción.</p> <p>Tacto: lentamente, toca algo que tengas cerca o presiona los pies contra el suelo.</p> <p>Escuchar: percibe un único sonido que esté teniendo lugar en este mismo instante.</p> <p>Estiramiento intencional: estira con el método Koeppen (ver video)</p> <p>V/O (vista y olfato): observa un objeto que haya delante de ti e inspira profundamente para ver qué olor puedes detectar en el entorno. Este ejercicio se puede hacer completo en la fase de inicio en la actividad de sensibilización. También, se les indica a los estudiantes que pueden hacerlo como método de autorregulación y gestión de estados emocionales cuando lo requieran.</p>	

TIPO	Ejercicio práctico
NOMBRE	Visualizar la calma
AUTOR	Donald Altman (2014)
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Autoconocimiento.• Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos.• Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente.• Capacidad de autogenerar emociones positivas.	
INSTRUCCIONES GENERALES	
<p>En esta práctica es importante resaltar a los maestros la potencia de la visualización y cómo para el cerebro y el inconsciente tiene el mismo efecto experimentar algo y vivenciarlo.</p> <p>Previsualización: Identifica la actividad con la que sientes ansiedad. Escríbela. A continuación, identifica cuándo empezaste a experimentar la sensación de ansiedad. ¿Cómo es esa sensación? Escríbelo. Ahora, identifica lo siguiente: ¿qué estás haciendo generalmente antes de que empiece la sensación de ansiedad? ¿En qué piensas? ¿Qué sientes?</p>	

Visualización: Imagínate en el momento justo antes de sentir ansiedad. Contéplate totalmente relajado, en calma, tranquilo, aunque sepas que vas a enfrentarte a una situación que en el pasado te ha provocado ansiedad. Ahora, imagínate a ti mismo o a tu avatar entrando en la situación al mismo tiempo que sigues totalmente cómodo y relajado. Observa a todas las personas, los objetos de la habitación, los sonidos y las cosas que ves a tu alrededor. Puedes percibir incluso los olores que hay en el espacio. Es importante que mentalmente te veas en calma en tu visualización. Luego, comienza de nuevo la visualización. Sigue conectado a tu respiración suave mientras la llevas a cabo. Al acabar el ensayo mental, practica otra vez... ¡y otra! Siempre puedes imaginarte cada vez más confiado y relajado, lo que te permite ser más flexible y te ayuda a prepararte para cualquier suceso imprevisible que pueda ocurrir cuando estés en tiempo real.

Ejercicio en tres minutos: Esta es una segunda práctica de visualización y es para esos instantes en los que necesitas calmarte y contrarrestar los sentimientos generales de ansiedad y caos antes de que te sobrepasen. Para esta visualización, te basarás en tu historia personal. ¿Hay algo o alguien del pasado que te ha ayudado a encontrar paz o calma? Puede ser cualquier objeto, sonido, color o incluso un miembro cariñoso de la familia o un amigo. Incluso si este recurso no está disponible en el momento de tu ansiedad, puedes echar mano de tu memoria para ensayar mentalmente una visualización detallada que te produzca alivio. Durante los tres minutos siguientes, visualiza, con todos los detalles posibles, uno o más de los elementos siguientes, que sean de tu preferencia y te resulten tranquilizadores y motivadores: Color favorito, persona sabia favorita, comida sana favorita, canción o sonido favorito, lugar tranquilo favorito, animal favorito, entorno natural favorito, cita favorita, actividad tranquilizadora.

TIPO	Ejercicio práctico
NOMBRE	Relajarse al expirar
AUTOR	Donald Altman (2014)
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. • Capacidad de autogenerar emociones positivas. • Capacidad de autorregular la duración de estados emocionales que afectan su práctica pedagógica. 	
INSTRUCCIONES GENERALES	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Siéntate con la espalda recta, el cuerpo relajado y las manos apoyadas suavemente sobre las rodillas. 2. Inspira de forma natural y pronuncia mentalmente «uno»; a continuación, relaja la frente al expirar. Alza un dedo. 3. Inspira de forma natural y pronuncia mentalmente «dos»; a continuación, relaja el cuello y los hombros al expirar. Alza dos dedos. 4. Ahora inspira y pronuncia mentalmente «tres» y, a continuación, relaja el abdomen al expirar. Alza tres dedos. 5. Ahora inspira y pronuncia mentalmente «cuatro» y, a continuación, relaja la cadera al expirar. Alza cuatro dedos. 6. Ahora inspira y pronuncia mentalmente «cinco» y, a continuación, relaja las piernas. Alza los cinco dedos de la mano. 7. Vamos a probar de nuevo. Sincroniza la respiración con el movimiento de mi mano y cuenta en silencio tú mismo. Recuerda relajarte con la espiración. <p>¿Se ha serenado tu mente al contar la respiración?, ¿te has sentido relajado?, ¿durante cuánto tiempo?, ¿han vuelto otra vez los pensamientos o la mente ha seguido en calma?</p>	

TIPO	Ejercicio práctico
NOMBRE	Técnica gala
AUTOR	Donald Altman (2014)
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. • Capacidad de autogenerar emociones positivas. 	
INSTRUCCIONES GENERALES	
<p>Gala es una herramienta que sirve para regular nuestros estados de ánimo, buscando la autorregulación y la alegría. Puede hacerse de manera individual como práctica cotidiana al iniciar o cerrar el día; puede sistematizarse en el diario personal para leerlo al final de la semana o cuando nos sintamos negativos; y también puede hacerse de manera grupal socializando el compartir en la ronda inicial o en pequeños grupos.</p> <p>G. Algo por lo que sientes GRATITUD hoy. A. Algo nuevo que hayas APRENDIDO hoy. L. Un pequeño LOGRO que hayas conseguido hoy. A. Una ALEGRÍA que te haya conmovido hoy; algo que te haya hecho sonreír.</p>	

TIPO	Ejercicio práctico
NOMBRE	Algo agradable aquí y ahora
AUTOR	Donald Altman (2014)
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Autoconocimiento.• Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos.• Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente.• Capacidad de autogenerar emociones positivas.	
INSTRUCCIONES GENERALES	
<p>Esta técnica es muy importante para aplicar en las largas jornadas docentes en las que el desgaste emocional y el estrés se van incrementando a lo largo del día. Con ella se toma distanciamiento de situaciones y emociones y se genera la autorregulación, automotivación y relajación.</p> <p>Para ello se deben seguir las siguientes instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Mira alrededor de la habitación o del espacio en el que estás. Con una actitud de curiosidad infantil, mira alrededor y busca algo que te resulte agradable o placentero. Puede ser un color, una forma, un objeto, un sonido, un olor o la textura de algo que puedas tocar. Asegúrate de examinar todo el espacio que te rodea. Cuando encuentres algo agradable, puedes estar un rato pensando qué es lo que te gusta de eso. Por cierto, si observas muchas cosas agradables, también está bien. Cuando mires el objeto que encuentras placentero, pregúntate: ¿qué es exactamente lo que me gusta de él? ¿Es su forma, su tamaño o su color? ¿Me evoca algún recuerdo agradable o feliz?	

2. Es muy frecuente que la práctica de «Algo agradable aquí y ahora» suscite recuerdos positivos y placenteros. Por ejemplo, puedes hallar una forma curva que te recuerde una ola en el océano. O puedes descubrir un color o un objeto que te traiga a la memoria tu estación del año favorita o algún otro recuerdo positivo. Sea cual sea tu recuerdo, permítete saborearlo todo el tiempo que quieras.
3. Tras haber experimentado un objeto, sonido o visión agradable, busca otro en la habitación, en el espacio que te rodea. Presta atención de nuevo a por qué te gusta. A veces puede ser que te percares de un color o sonido favorito que hace que te sientas bien.
4. Regresa a tu actividad sintiendo la mente despejada.

Reflexiones: ¿cómo te has sentido al poner el filtro de «algo agradable aquí y ahora»? ¿Has notado que ayudaba a alejar tu mente de los pensamientos ajetreados o desagradables?

TIPO	Ejercicio práctico
NOMBRE	Técnica Stop
AUTOR	Donald Altman (2014)
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. • Capacidad de autogenerar emociones positivas. 	

INSTRUCCIONES GENERALES

Esta técnica es similar a la RETEEVO, pero incorpora elementos de pensamiento positivo y visualización.

Para este ejercicio, utiliza el acrónimo STOP para hacer una pausa en cualquier momento, en cualquier lugar. Pronuncia cada letra y procede según lo que significa. Stop no significa detenerlo todo, sino estar más presente, consciente y tranquilo y fluir con lo que sucede a tu alrededor. Puedes estar más disponible para tomar mejores decisiones y observar todas las opciones y posibilidades que tienes ante ti.

S- Siente cómo reduces el ritmo quedándote donde estás y haciendo dos o tres respiraciones abdominales profundas que te calmarán. Al hacerlo estas tomando la decisión consciente de reducir la velocidad de las cosas. Estás decidiendo tomar el control, en lugar de dejar que las presiones externas te lleven a reaccionar y estresarte.

T- Tómate unos minutos para conectarte con tu cuerpo estando muy presente. Siéntete enraizado y conectado con la tierra, como tu árbol favorito. Escanea lentamente tu cuerpo comenzando desde la punta de los dedos de los pies y subiendo hasta lo alto de la cabeza. A medida que subes, sé consciente de dónde puedes albergar tensión o acumular emociones negativas. Respira hacia la tensión y suéltala. Opcionalmente, puedes visualizar que inspiras enviando una luz blanca o dorada hacia esta área tensa. Luego, al espirar, imagina que tu respiración lleva la tensión a la parte inferior del cuerpo y finalmente se libera a través de los pies. Haz todas las respiraciones que necesites para liberar la tensión y la negatividad.

O- Observa. Cambia de canal observando de cerca aquello que te rodea. Céntrate en el entorno y toma nota de por lo menos tres cosas únicas o agradables (colores, formas, objetos, sonidos o texturas que te gusten). Si estás en un entorno conocido, busca hasta los detalles más pequeños que quizás nunca habías observado, como el espacio entre las vetas de la madera de la mesa o los diferentes tonos de color en la alfombra. Simplemente sumérgete y enraízate en tu entorno durante un minuto o dos, mientras hallas algo que te guste o te sorprenda.

P- Posibilidad. Detente para reflexionar sobre la apertura, la espaciosidad y las posibilidades que hay ante ti. Acabas de salir del piloto automático y ahora eres libre de elegir una dirección nueva y beneficiosa. Si te habías sentido reactivo o enfadado, por ejemplo, puedes mirar con ojos nuevos la variedad de opciones que tienes ante ti. ¿Quién dice que en este momento no podrías cantar, sonreír, llamar a un buen amigo, dar un agradable paseo o permitirte uno de tus helados favoritos? También puedes simplemente sentirte satisfecho de haber completado este ejercicio. ¡Estira tu mente y mira lo lejos que puede ir!

Algunos materiales para trabajar técnicas de meditación y visualización:

TIPO	Serie animada (8 capítulos)		
TÍTULO	Guía Headpace para la meditación		
FUENTE	Netflix	DURACIÓN:	Máximo 10 min
COMPETENCIAS			
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. • Capacidad de autogenerar emociones positivas. 			

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Presentación animada		
TÍTULO	Mindfulness: cómo empezar a meditar desde cero (paso a paso para principiantes)		
FUENTE	Jorge Benito	DURACIÓN:	3:06
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=ykIpn9qjvEg			
COMPETENCIAS			
Autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. • Capacidad de autogenerar emociones positivas. 			

TIPO	Audiovisual animado		
TÍTULO	Consejos para empezar a meditar	DURACIÓN:	1:46
FUENTE	Canal de YouTube Una vida espectacular		
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=WzkhfWxbXjc			
COMPETENCIAS			
Autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. • Capacidad de autogenerar emociones positivas. 			

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Audiovisual animado		
TÍTULO	Cómo meditar para principiantes	DURACIÓN:	5:42
FUENTE	Canal de YouTube Cambiando tu estilo de vida		
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=oODohGhEAA4			
COMPETENCIAS			
Autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. • Capacidad de autogenerar emociones positivas. 			

TIPO	Audiovisual animado		
TÍTULO	Cómo meditar (para principiantes)	DURACIÓN:	6:52
FUENTE	Canal de YouTube Actitud triunfante		
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=a9fBwDihz5c&t=190s			
COMPETENCIAS			
Autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional			
DESEMPEÑOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Consciencia corporal para sentir y experimentar los fenómenos afectivos. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente. 			

Relatos

El lenguaje es la puerta a nuestra imaginación. A través de la historia hemos narrado nuestra vida, pero también hemos imaginado otros mundos. Los relatos y la literatura en todas sus formas como cuentos, narraciones, mitos, fábulas, poesía nos han hecho navegar por mundos lejanos que nunca hemos visto, y también nos han llevado a conocer las vivencias de otros y a través de ellos adentrarnos en lo profundo de nuestro ser al develar junto con ellos nuestros propios sentimientos y anhelos. Esta potencialidad es la que permite a los maestros utilizar los relatos para la educación emocional: a través del relato podemos imaginar situaciones, explorar nuevas perspectivas y en carne ajena navegar en el universo de las emociones.

Los relatos son entonces un vehículo para movilizar y poner en juego escenarios posibles, que al ser vividos por terceras personas no nos comprometen, pero nos movilizan interiormente. A través de los relatos las memorias se activan y con ellas encontramos la posibilidad de rehacer la historia y de experimentar por otros. La capacidad mediadora del docente maximiza las posibilidades del relato resaltando situaciones, emociones y sentimientos de los personajes, en función del diálogo generativo.

Al respecto, podemos encontrar numerosos estudios y propuestas que resaltan la utilidad de la literatura como estrategia de educación emocional. A continuación, destacamos de los aportes de López (2017) algunas de las potencialidades de los textos literarios:

- Sirven como contexto generativo propiciando «input» que activa memorias y analogías interiores.
- Genera consciencia sobre situaciones personales análogas que no se habían identificado con anterioridad.

- Permite la exteriorización de sentimientos y emociones inconscientes a través de la trama de cuento y las experiencias de los personajes.
- Tienen la potencialidad de poner en escena todas las dificultades propias de la vida a través de terceras personas o personajes imaginarios.
- Posibilita asumir posición a través de terceros sin sentirse directamente involucrado, lo que es favorable para temas tan susceptibles como los que trata la educación emocional.
- Permite con mayor claridad establecer ambivalencias en el comportamiento a través de personajes o comportamientos buenos y malos, lo que potencia la educación emocional inicial.
- Contribuye a realizar analogías y aplicaciones prácticas a la vida real.
- Ayuda a potenciar posibles soluciones a problemas de la vida real.
- Sirve de entrenamiento para situaciones futuras.
- Ayudan a exteriorizar conflictos internos, lo que proporciona seguridad y esperanza frente al futuro.

En la travesía de la inteligencia emocional, la literatura en general es una fuente inagotable de posibilidades para la metafectividad, lo que le permite tanto a maestros como a estudiantes establecer un diálogo generativo abierto y de implicaciones profundas en la inteligencia emocional y en el desarrollo de competencias emocionales.

A continuación, compartimos como ejemplo algunos relatos en los que señalamos las competencias que potencian. Invitamos al lector a hacer su propio repositorio pues, en la actualidad, tanto en las redes como en la literatura especializada se

encuentran libros dedicados a recoger este tipo de escritos para el trabajo de la educación emocional en diferentes edades.

TÍTULO	El árbol de las preocupaciones
AUTOR	Anónimo
BIBLIOGRAFÍA	
(2019, 28 de marzo). Cuentos para reflexionar. https://psicologia-estrategica.com/arb-ol-las-preocupaciones/	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Aplica el lenguaje interior como mecanismo de autorregulación de sus fenómenos afectivos.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.	

Un rico comerciante contrató a un carpintero para restaurar una antigua casa colonial. Como el comerciante era de esas personas a las que les gusta tener todo bajo control y le preocupaba que el trabajo no quedase bien, decidió pasar un día en la casa, para ver cómo iban las obras. Al final de la jornada se dio cuenta de que el carpintero había trabajado mucho, a pesar de que había sufrido varios contratiempos. Para completar el día de mala suerte, el coche también se negó a funcionar, así que el empresario se ofreció para llevarle a casa.

El carpintero no habló durante todo el trayecto, visiblemente enojado y preocupado por todos los contratiempos que había tenido a lo largo del día. Sin embargo, al llegar, invitó al comerciante a conocer a su familia y a cenar, pero antes de abrir la puerta, se detuvo delante de un pequeño árbol y acarició sus ramas durante pocos minutos. Cuando abrió la puerta y entró en la casa, la transformación era radical: parecía un hombre feliz. La cena transcurrió entre risas y animada conversación. Al terminar la velada, el carpintero acompañó al comerciante al coche. Cuando pasaron por delante del árbol, este le preguntó:

—¿Qué tiene de especial ese árbol? Antes de entrar estabas enojado y preocupado y después de tocarlo eras otro hombre.

—Ese es el árbol de los problemas —le respondió el carpintero—. Soy consciente de que no puedo evitar los contratiempos en el trabajo, pero no tengo por qué llevarme las preocupaciones a casa. Cuando toco sus ramas, dejo ahí las preocupaciones y las recojo a la mañana siguiente, cuando regreso al trabajo. Lo interesante es que cada mañana encuentro menos motivos para preocuparme que los que dejé el día antes.

Esa noche, el rico comerciante aprendió la más valiosa de las lecciones.

TÍTULO	La sentencia
AUTOR	Bert Hellinger
BIBLIOGRAFÍA	
Hellinger, B. (2002). <i>El centro se distingue por su levedad. Conferencias e historias terapéuticas</i> . Editorial Herder	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional	

DESEMPEÑOS

- Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.
- Ser consciente de las creencias, sesgos y estereotipos que afectan su labor docente.
- Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.
- Capacidad de autogenerar emociones positivas.

Un rico ávaro murió y, al llegar a las puertas del cielo, llamó y pidió entrada. San Pedro le abrió y le preguntó qué quería. El rico dijo:

—Quisiera una habitación de primera clase, con vistas a la tierra y, además, a diario mi plato preferido y la prensa del día.

San Pedro en un principio se resistía, pero al impacientarse el rico, lo llevó a una habitación de primera clase, le trajo su plato preferido y la prensa del día; le echó una última mirada y dijo:

—Dentro de mil años volveré —y cerró la puerta detrás de sí.

Al cabo de mil años volvió y miró por la ventanilla de la puerta.

—¡Por fin estás aquí! —exclamó el rico—. ¡Este cielo es horrible!

San Pedro sacudió la cabeza. —Te equivocas —dijo—, este es el infierno.

TÍTULO	El paquete de galletas
AUTOR	Jorge Bucay
BIBLIOGRAFÍA	
Bucay, J. (1997). <i>Cuentos para pensar</i> . Casa del Libro.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional, gestión de situaciones emocionales	

DESEMPEÑOS

- Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.
- Ser consciente de las creencias, sesgos y estereotipos que afectan su labor docente.
- Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.
- Capacidad mediadora en la prevención y gestión de conflictos en el ámbito escolar.
- Practicar la comunicación asertiva receptiva y expresiva.

Había una vez una señora que debía viajar en tren. Cuando la señora llegó a la estación, le informaron que su tren se retrasaría aproximadamente una hora. Un poco fastidiada, se compró una revista, un paquete de galletas y una botella de agua. Buscó un banco en el andén central y se sentó, preparada para la espera.

Mientras ojeaba la revista, un joven se sentó a su lado y comenzó a leer un diario. De pronto, sin decir una sola palabra, estiró la mano, tomó el paquete de galletas, lo abrió y comenzó a comer. La señora se molestó un poco; no quería ser grosera pero tampoco hacer de cuenta que nada había pasado. Así que, con un gesto exagerado, tomó el paquete, sacó una galleta y se la comió mirando fijamente al joven. Como respuesta, el joven tomó otra galleta y, mirando a la señora a los ojos y sonriendo, se la llevó a la boca. Ya enojada, ella cogió otra galleta y, con ostensibles señales de fastidio, se la comió mirándolo fijamente.

El diálogo de miradas y sonrisas continuó entre galleta y galleta. La señora estaba cada vez más irritada, y el muchacho cada vez más sonriente. Finalmente, ella se dio cuenta de que solo quedaba una galleta, y pensó «no podrá ser tan cara-dura» mientras miraba alternativamente al joven y al paquete. Con mucha calma el joven alargó la mano, tomó la galleta y la

partió en dos. Con un gesto amable, le ofreció la mitad a su compañera de banco.

—¡Gracias! —dijo ella tomando con rudeza el trozo de galleta.

—De nada —contestó el joven sonriendo, mientras comía su mitad.

Entonces el tren anunció su partida. La señora se levantó furiosa del banco y subió a su vagón. Desde la ventanilla vio al muchacho todavía sentado en el andén y pensó «¡qué insolente y mal educado! ¡Qué será de nuestro mundo!» De pronto sintió la boca reseca por el disgusto. Abrió su bolso para sacar la botella de agua y se quedó estupefacta cuando encontró allí su paquete de galletas intacto.

TÍTULO	El puente
AUTOR	Desconocido
WEBGRAFÍA	
(2021, 1 de junio). El puente. Psicología estratégica. https://psicologia-estrategica.com/el-puente/	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional, gestión de situaciones emocionales	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.• Capacidad mediadora en la prevención y gestión de conflictos en el ámbito escolar.• Practicar la comunicación asertiva receptiva y expresiva	

Había una vez dos hermanos: Tomás y Javier. Vivían uno al frente del otro en dos casas de una hermosa campiña. Por problemas pequeños, que al acumularse sin resolverse se fueron haciendo grandes con el tiempo, los hermanos dejaron de hablarse. Incluso evitaban cruzarse en el camino.

Cierto día llegó a la casa de Tomás un carpintero y le preguntó si tendría trabajo para él. Tomás le contestó:

— ¿Ve usted esa madera que está cerca de aquel riachuelo? Pues la he cortado ayer. Mi hermano Javier vive en frente y, a causa de nuestra enemistad, desvió ese arroyo para separarnos definitivamente. Así que yo no quiero ver más su casa. Le dejo el encargo de hacerme una cerca muy alta que me evite la vista de la casa de mi hermano.

Tomás se fue al pueblo y no regresó sino hasta bien entrada la noche. Cuál no sería su sorpresa al llegar a su casa cuando, en vez de una cerca, encontró que el carpintero había construido un hermoso puente que unía las dos partes de la campiña. Sin poder hablar, de pronto vio en frente suyo a su hermano, que en ese momento estaba atravesando el puente con una sonrisa:

—Tomás, hermano mío, no puedo creer que hayas construido este puente, habiendo sido yo el que te ofendí. Vengo a pedirte perdón. Los dos hermanos se abrazaron.

Cuando Tomás se dio cuenta de que el carpintero se alejaba, le dijo:

—Buen hombre, ¿cuánto te debo? ¿Por qué no te quedas?

—No, gracias —contestó el carpintero—. ¡Tengo muchos puentes que construir!

TÍTULO	El vaso de agua
AUTOR	Cuentos para reflexionar (página de internet)
WEBGRAFÍA	
(2020). El vaso de agua. Psicología estratégica. https://psicologia-estrategica.com/el-vaso-de-agua/	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos. • Tomar conciencia de la interacción entre cognición y emoción en la práctica pedagógica. • Aplica el lenguaje interior como mecanismo de autorregulación de sus fenómenos afectivos. • Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente. • Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. • Conoce y aplica diferentes técnicas para relajarse, contrarrestar el estrés y el desgaste emocional de la labor docente • Capacidad de autorregular la duración de estados emocionales que afectan su práctica pedagógica. 	

En una sesión grupal, la psicóloga en un momento dado levantó un vaso de agua. Cuando todos esperaban oír la pregunta «¿está el vaso medio lleno o medio vacío?», ella preguntó:

—¿Cuánto pesa este vaso?

Las respuestas del grupo variaron entre 200 y 250 gramos. Pero la psicóloga respondió:

—El peso absoluto no es importante, sino el percibido, porque dependerá de cuánto tiempo sostengo el vaso: si lo sostengo durante un minuto, no es problema. Si lo sostengo

una hora, me dolerá el brazo. Si lo sostengo un día, mi brazo se entumecerá y paralizará. El vaso no cambia, pero cuanto más tiempo lo sujeto, más pesado y más difícil de soportar se vuelve.

Después continuó diciendo:

—Las preocupaciones son como el vaso de agua. Si piensas en ellas un rato, no pasa nada. Si piensas en ellas un poco más, empiezan a doler, y si piensas en ellas todo el día, acabas sintiéndote paralizado e incapaz de hacer nada. ¡Acuérdate de soltar el vaso!

TÍTULO	La casa imperfecta
AUTOR	Anónimo
WEBGRAFÍA	
(2018, 26 de abril). La casa imperfecta. Relatos cortos ORG. https://relatoscortos.org/la-casa-imperfecta/	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional, gestión de situaciones emocionales, comunicación asertiva en la docencia, alteridad en la docencia, transposición didáctica afectiva, empatía en la docencia	

Un maestro de construcción ya entrado en años estaba listo para retirarse a disfrutar su pensión de jubilación. Le contó a su jefe acerca de sus planes de dejar el trabajo para llevar una vida más placentera con su esposa y su familia. Iba a extrañar su salario mensual, pero necesitaba retirarse; ya se las arreglarían de alguna manera. El jefe se dio cuenta de que era inevitable que su buen empleado dejara la compañía y le pidió, como favor personal, que hiciera el último esfuerzo: construir una casa más. El hombre accedió y comenzó su trabajo, pero se

veía claramente que no estaba poniendo el corazón en lo que hacía. Utilizaba materiales de inferior calidad y su trabajo, lo mismo que el de sus ayudantes, era deficiente. Era una infortunada manera de poner punto final a su carrera.

Cuando el albañil terminó el trabajo, el jefe fue a inspeccionar la casa y le extendió las llaves de la puerta principal. «Esta es tu casa, querido amigo —dijo—. Es un regalo para ti».

Si el albañil hubiera sabido que estaba construyendo su propia casa, seguramente la hubiera hecho totalmente diferente. Ahora tendría que vivir en la casa imperfecta que había construido.

TÍTULO	La fábula del colibrí
AUTOR	Roxana Erdman
BIBLIOGRAFÍA	
Erdman, R. (1999). El colibrí. México. SITESA.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Vivenciar una vocación docente que se refleje en el disfrute de práctica pedagógica comprometida.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Actitud de autovaloración para buscar ayuda y recursos cuando se requiera.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Capacidad de autogenerar emociones positivas.	

Cuenta la leyenda que un día hubo un incendio enorme en el bosque. Todos los animales huían despavoridos, pues era un fuego terrible. De pronto, el jaguar vio pasar por sobre su cabeza al colibrí en dirección contraria, es decir, hacia el fuego. Le extrañó sobremanera, pero no quiso detenerse. Al instante, lo vio pasar de nuevo, esta vez en su misma dirección. Pudo observarlo ir y venir repetidas veces, hasta que decidió preguntar al pajarillo, pues le parecía un comportamiento hartamente estafalario:

—¿Qué haces, colibrí? —le preguntó.

—Voy al lago —respondió el colibrí—, tomo agua con el pico y la echo al fuego para apagar el incendio.

El jaguar sonrió.

—¿Estás loco? —le dijo—. ¿Crees que vas a conseguir apagarlo con tu pequeño pico tú solo?

—No —respondió el colibrí— yo sé que solo no puedo, pero ese bosque es mi hogar... Me alimenta, me da cobijo a mí y a mi familia, y le estoy agradecido por eso. Yo lo ayudo a crecer polinizando sus flores. Yo soy parte de él y él es parte de mí. Yo sé que solo no puedo apagarlo, pero «tengo que hacer mi parte».

En ese momento, los espíritus del bosque que escuchaban al colibrí se sintieron conmovidos por la pequeña ave y su devoción hacia el bosque, y milagrosamente enviaron un fuerte chaparrón, que terminó con el incendio.

Las abuelas indias contaban esta historia a sus nietos concluyendo: «¿Quieres atraer los milagros a tu vida?... ¡Haz tu parte!»

TÍTULO	La curiosidad
AUTOR	Berth Hellinger
BIBLIOGRAFÍA	
Hellinger, B. (2002). <i>El centro se distingue por su levedad. Conferencias e historias terapéuticas</i> . Edit. Herder.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de la interacción entre cognición y emoción en la práctica pedagógica. • Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos. • Actitud positiva frente a su práctica pedagógica. • Capacidad de autogenerar emociones positivas. • Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes. 	

Un hombre preguntó a un amigo:

—¿Tú entiendes de obsesiones?

—Quizá —le respondió el amigo—, pero ¿de qué se trata realmente?

—Fui con mi mujer a una vidente y esta le dijo que estaba poseída por el diablo. ¿Qué puedo hacer ahora?

El amigo contestó:

—Quien acude a una persona así, ya se lo merece, porque ahora quien está poseído eres tú, poseído por una imagen interior que tan fácilmente no te quitarás de encima.

¿Has escuchado hablar de Hernán Cortés? Con unos cuantos cientos de soldados conquistó el inmenso reino azteca. ¿Sabes cómo pudo hacerlo? No sabía qué pensaban los demás.

TÍTULO	La ira y la tristeza
AUTOR	Jorge Bucay
BIBLIOGRAFÍA	
Bucay, J. (1997). <i>Cuentos para pensar</i> . Casa del Libro.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos. • Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes. • Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente. • Actitud de autovaloración para buscar ayuda y recursos cuando se requiera. • Capacidad de autorregular la duración de estados emocionales que afectan su práctica pedagógica. 	

En un reino encantado a donde los hombres nunca pueden llegar, o quizás donde los hombres transitan eternamente sin darse cuenta; en un reino mágico, donde las cosas no tangibles se vuelven concretas, había una vez un estanque maravilloso. Era una laguna de agua cristalina y pura donde nadaban peces de todos los colores existentes y donde todas las tonalidades del verde se reflejaban permanentemente. Hasta ese estanque mágico y transparente se acercaron a bañarse, haciéndose mutua compañía, la tristeza y la ira. Las dos se quitaron sus vestimentas y desnudas entraron al estanque. La furia, apurada (como siempre está la furia), urgida, sin saber por qué, se bañó rápidamente y más rápidamente salió del agua. Pero la ira es ciega, o por lo menos no distingue claramente la realidad, así que, desnuda y apurada, se puso, al salir, la primera ropa que encontró y sucedió que esa ropa no era la suya, sino la de la tristeza. Y así vestida de tristeza, la furia se fue.

Muy calma y muy serena, dispuesta como siempre a quedarse en el lugar donde está, la tristeza terminó su baño y sin ningún apuro (o, mejor dicho, sin conciencia del paso del tiempo), con pereza y lentamente salió del estanque. En la orilla se encontró con que su ropa ya no estaba y, como todos sabemos, si hay algo que a la tristeza no le gusta es quedar al desnudo, así que se puso la única ropa que había junto al estanque: la ropa de la furia.

Cuentan que, desde entonces, muchas veces uno se encuentra con la ira, ciega, cruel, terrible y enfadada, vestida de tristeza, y a la tristeza, lenta, detrás del disfraz de la ira.

TÍTULO	La princesa de fuego
AUTOR	Pedro Pablo Sacristán
BIBLIOGRAFÍA	
Sacristán, P. (2019, 7 de octubre). <i>La princesa de fuego</i> . Secretaría de Cultura México. https://contigoenladistancia.cultura.gob.mx/	
PRESENTACIÓN ANIMADA YOUTUBE	
https://contigoenladistancia.cultura.gob.mx/detalle/la-princesa-de-fuego	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos. • Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes. • Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente. • Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar. • Comportamiento prosocial e integración social en el ámbito de la organización educativa. • Practicar la comunicación asertiva receptiva y expresiva. 	

Hubo una vez una princesa increíblemente rica, bella y sabia. Cansada de pretendientes falsos que se acercaban a ella para conseguir sus riquezas, hizo publicar que se casaría con quien le llevase el regalo más valioso, tierno y sincero a la vez. El palacio se llenó de flores y regalos de todos los tipos y colores, de cartas de amor incomparables y de poetas enamorados. Y entre todos aquellos regalos magníficos, descubrió una piedra; una simple y sucia piedra. Intrigada, hizo llamar a quien se la había regalado. A pesar de su curiosidad, mostró estar muy ofendida cuando apareció el joven, y este se explicó diciendo:

—Esa piedra representa lo más valioso que os puedo regalar, princesa: es mi corazón. Y también es sincera, porque aún no es vuestro y es duro como una piedra. Solo cuando se llene de amor se ablandará y será más tierno que ningún otro.

El joven se marchó tranquilamente y dejó a la princesa sorprendida y atrapada. Quedó tan enamorada que llevaba consigo la piedra a todas partes y durante meses llenó al joven de regalos y atenciones, pero su corazón seguía siendo duro como la piedra en sus manos. Desanimada, terminó por arrojar la piedra al fuego; al momento, vio cómo se deshacía la arena y de aquella piedra tosca surgía una bella figura de oro. Entonces comprendió que ella misma tendría que ser como el fuego: transformar cuanto tocaba y separar lo inútil de lo importante.

Durante los meses siguientes, la princesa se propuso cambiar y, como con la piedra, dedicó su vida, su sabiduría y sus riquezas a separar lo inútil de lo importante. Acabó con el lujo, las joyas y los excesos, y las gentes del país tuvieron comida y libros. Cuantos trataban con la princesa salían encantados por su carácter y cercanía, y su sola presencia transmitía tal calor humano y pasión por cuanto hacía, que

comenzaron a llamarla cariñosamente «La princesa de fuego». Y como con la piedra, su fuego deshizo la dura corteza del corazón del joven, que tal y como había prometido, resultó ser tan tierno y justo que hizo feliz a la princesa hasta el fin de sus días.

TÍTULO	Las sandalias negras
AUTOR	Marisela Hilario
WEBGRAFÍA	
Hilario, M. (2018). Las sandalias negras. Facebook Marisela Hilario. https://www.facebook.com/public/Marisela-Hilario	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, bienestar emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Vivenciar una vocación docente que se refleje en el disfrute de la práctica pedagógica comprometida.• Tomar conciencia de la interacción entre cognición y emoción en la práctica pedagógica.• Capacidad de automotivarse en su ejercicio docente.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Capacidad de autogenerar emociones positivas.	

La última vez que le regalé unos zapatos a mi madre fueron unas sandalias negras. Se las estrenó ese mismo día. Cuando se las vi hasta me sorprendí. Se las había comprado para «un día especial» y le pregunté: ¿por qué las has estrenado tan rápido? Y me contestó: «¡Ajá, y si me muero mañana?... se las va a estrenar otra. ¡No mijo, estas son para estrenarse hoy mismo!».

Dos meses después mi madre falleció. Hoy volví a recordar las sandalias negras de mamá, ya algo desgastadas, y recordando me pregunto:

- ¿Qué estamos esperando para estrenar?
- ¿Qué es realmente un día especial si la vida se vive una sola vez?
- Así pasamos la vida: esperando el momento adecuado, el momento preciso, el día especial para estrenar aquello que nos hará sentir mejor.
- ¿Cuánta gente llegó aquí sin decir lo que quiso, sin ponerse lo que quería, sin regresar a algún lugar o sin pedir perdón?
- ¿Los amores que jamás fueron por esperar un poco a decirlo?
- ¿Los matrimonios que se rompieron porque el otro no dijo «perdón» primero?
- ¿Los amigos que dejaron de hablarse por un malentendido?
- ¿La familia que jamás volvió a reunirse porque no encontraba un día?
- ¿Los sueños que se quedaron en sueños por esperar la oportunidad?
- ¿La gente honesta que perdimos porque fue sincera y nos dolió?

Y si no llega mañana...

- ¿Qué dejaste sin estrenar para que otro estrenara?
- ¿A quién dejaste para que otro amara?
- ¿Qué palabras dejaste sin pronunciar?
- ¿Con qué perdón en el pecho te quedaste?
- ¿A quién le debes una explicación?

- ¿A quién debiste darle una oportunidad?
- ¿A quién debiste cerrar la puerta sin mirar atrás?
- ¿Qué aventura dejaste sin hacer?

Guardamos sin estrenar palabras, compañía, sentimientos, sueños, solo por miedo a fracasar, por vergüenza o, peor aún, por orgullo. Y así vamos calmando los latidos del corazón, sin darnos cuenta de que nos quedamos inertes ante la vida por esperar a mañana.

TÍTULO	Las tres rejas de Sócrates
AUTOR	Anónimo
WEBGRAFÍA	
(2018, 8 de julio). Las tres rejas de Sócrates. El club de los libros perdidos. https://www.elclubdeloslibroperdidos.org/2017/09/las-tres-rejas-de-socrates.html	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, gestión emocional, regulación emocional, comunicación asertiva	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.• Capacidad mediadora en la prevención y gestión de conflictos en el ámbito escolar.• Practicar la comunicación asertiva receptiva y expresiva.	

El joven discípulo de un filósofo sabio llega a casa de este y le dice:

—Oye, maestro, un amigo tuyo estuvo hablando de ti con malevolencia...

—¡Espera! —lo interrumpe el filósofo— ¿ya hiciste pasar por las tres rejas lo que vas a contarme?
 —¿Las tres rejas?
 —Sí. La primera es la verdad. ¿Estás seguro de que lo que quieres decirme es absolutamente cierto?
 —No. Lo oí comentar a unos vecinos.
 —Al menos lo habrás hecho pasar por la segunda reja, que es la bondad. Eso que deseas decirme, ¿es bueno para alguien?
 —No, en realidad no. Al contrario...
 —¡Ah, vaya! La última reja es la necesidad. ¿Es necesario hacerme saber eso que tanto te inquieta?
 —A decir verdad, no.
 —Entonces —dijo el sabio sonriendo—, si no sabemos si es verdad, ni bueno, ni necesario, sepultémoslo en el olvido

TÍTULO	Los dos halcones
AUTOR	Desconocido
WEBGRAFÍA	
(2018, 9 de junio). Los dos halcones. Psicología estratégica. https://psicologia-estrategica.com/los-dos-halcones/	
COMPETENCIAS	
Metafectividad - Gestión de situaciones emocionales – Transposición didáctica afectiva	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos. • Capacidad de potenciar o reorientar liderazgos estudiantiles en el ámbito escolar. • Capacidad para identificar el potencial de cada estudiante y potenciarlo. • Capacidad de motivar para el aprendizaje. • Capacidad de incentivar en sus estudiantes esperanza en el futuro. • Capacidad de que sus estudiantes se sientan valorados. 	

Cuenta la historia que un rey de un país muy lejano recibió como obsequio en su cumpleaños dos pichones de halcón y los entregó al maestro de cetrería para que los entrenara. Pasados unos meses, el instructor le comunicó que uno de los halcones estaba perfectamente educado, había aprendido a volar y a cazar, pero que no sabía qué le sucedía al otro halcón: no se había movido de una rama desde el día de su llegada al palacio e incluso había que llevarle el alimento hasta allí.

El rey mandó llamar a curanderos y sanadores de todo tipo, pero nadie consiguió hacer volar al ave. Encargó entonces la misión a varios miembros de la corte, pero a pesar de los intentos nada cambió. Por la ventana de sus habitaciones el monarca veía que el pájaro continuaba inmóvil. Publicó por fin un llamamiento entre sus súbditos solicitando ayuda, y entonces, a la mañana siguiente, vio al halcón volar ágilmente por los jardines.

—Traed al autor de este milagro —dijo a su séquito. Al poco rato le presentaron a un campesino.

—¿Tú hiciste volar al halcón? ¿Cómo lo lograste? ¿Eres mago, acaso?

Entre feliz e intimidado, el hombrecito explicó:

—No fue difícil, Su Alteza, solo corté la rama. El pájaro se dio cuenta de que tenía alas y se lanzó a volar.

TÍTULO	Apreciar lo que hay
AUTOR	Antony de Melo
BIBLIOGRAFÍA	
De Mello, A. (2008). <i>Oración de la Rana 2</i> . Editorial Sal Tarrae	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	

DESEMPEÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes. • Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente. • Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar. • Estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos. • Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes.

Viajero:

—¿Qué tiempo hará hoy?

Pastor:

—El tiempo que a mí me gusta.

Viajero:

—¿Cómo sabe qué hará el tiempo que a usted le gusta?

Pastor:

—Habiendo descubierto que no siempre puedo tener lo que a mí me gusta, he aprendido a gustar siempre de lo que recibo. Por ello, estoy seguro de que tendremos el tiempo que a mí me gusta.

TÍTULO	¿Cómo es la ciudad de donde vienes?
AUTOR	Jaume Soler y Merce Conangla
BIBLIOGRAFÍA	
Soler, J. y Conangla, M. (2014). <i>Aplicáte el cuento. Relatos de ecología emocional</i> . Edit. Amat.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	

DESEMPEÑOS

- Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes.
- Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.
- Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.
- Estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.
- Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes.

Se cuenta que una mujer estaba sentada en el borde de un camino, muy cerca de la entrada de una gran ciudad. Se le acercó un viajero y le preguntó:

—Dígame, buena mujer, ¿cómo es esta ciudad?

—¿Cómo es la ciudad de donde viene? —le preguntó ella.

—No es demasiado interesante —respondió el viajero—. Es una ciudad triste, con gente desagradable y muchos problemas. Por eso me marché y busco un lugar mejor.

—Lo siento mucho —dijo la mujer—. Esta ciudad donde entrará es idéntica a la suya.

El viajero se fue cabizbajo. Después de un tiempo, un nuevo viajero llegó a las puertas de la ciudad, vio a la mujer y le preguntó:

—Dígame, buena señora, ¿cómo es esta ciudad?

—¿Cómo es la ciudad de dónde viene? —le preguntó la mujer.

—¡Ah...! es una buena ciudad y muy interesante. Allí encontré buenos amigos y desarrollé grandes proyectos. Es una ciudad próspera y buena para vivir. Me fui para conocer lugares nuevos y así aprender.

—¡Enhorabuena, señor! —dijo la mujer—. ¡Esta ciudad es idéntica a la suya!

TÍTULO	Satanás vende objetos usados
AUTOR	Jaume Soler y Merce Conangla
BIBLIOGRAFÍA	
Soler, J. y Conangla, M. (2014). <i>Aplicáte el cuento. Relatos de ecología emocional</i> . Edit. Amat.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, regulación emocional, gestión de situaciones emocionales, empatía en la docencia	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.	

Necesitando adaptarse a los nuevos tiempos, Satanás decidió hacer una liquidación de buena parte de su stock de tentaciones. Puso anuncios en los diarios y pasó todo el día atendiendo a los clientes en su oficina.

Era un stock fantástico: piedras para que los virtuosos tropezaran; espejos que aumentaban la importancia personal y anteojos que disminuían los méritos de los demás. Colgados de la pared había algunos objetos que llamaban poderosamente la atención: un puñal de hoja curva, para poder clavarlo en la espalda de alguien, y también grabadoras registradoras solo de chismes, mentiras y habladurías.

—¡No se preocupen por el precio! —gritaba Satanás a los compradores potenciales—. ¡Llévenselo hoy y paguen cuando puedan!

Uno de los visitantes notó que, en un lado de la habitación, había dos herramientas que parecían muy usadas y que casi no llamaban la atención. No obstante, cuando se fijó en el precio, eran carísimas. Con mucha curiosidad fue a preguntarle a Satanás:

—¿Por qué algo tan gastado y viejo es tan caro?

—Estas herramientas están gastadas por lo mucho que las uso, y las pongo de forma que no llamen demasiado la atención porque no quiero que la gente aprenda cómo protegerse de ellas —respondió Satanás—. Sin embargo, ambas valen el precio que pido: una es la Duda, y la otra, el Complejo de Inferioridad. Piense que las demás tentaciones a veces pueden fallar, pero estas dos siempre funcionan.

TÍTULO	Cuando la vida te sacude
AUTOR	Anónimo
BIBLIOGRAFÍA	
Libre circulación en internet	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Autoconocimiento.• Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Capacidad de autogenerar emociones positivas.	

Vas caminando con tu taza de café y de repente alguien pasa, te empuja y hace que se te derrame el café por todas partes.

—¿Por qué se te derramó el café?

—Porque alguien me empujó.

Respuesta equivocada: derramaste el café porque tenías café en la taza. Si hubiera sido té, hubieras derramado el té. Lo que tengas en la taza, es lo que se va a derramar, por lo tanto, cuando la vida te sacude (que seguro pasará), lo que sea que tengas dentro de ti, vas a derramar. Puedes ir por la vida fingiendo que tu taza está llena de virtudes, pero cuando la vida te empuje vas a derramar lo que en realidad tengas en tu interior. Eventualmente sale la verdad a la luz. Así que habrá que preguntarse a uno mismo ¿qué hay en mi taza? Cuando la vida se ponga difícil, ¿qué voy a derramar?, ¿alegría, agradecimiento, paz, humildad?, ¿o coraje, amargura, palabras o reacciones duras? ¡Tú eliges!

Ahora, trabaja en llenar tu taza con gratitud, perdón, alegría, palabras positivas y amables, generosidad y amor para los demás. De lo que esté llena tu taza, tú eres el responsable. Y mira que la vida sacude, sacude más veces de las que puedes imaginar.

TÍTULO	Creencias crean realidades
AUTOR	Jaume Soler y Merce Conangla
BIBLIOGRAFÍA	
Soler, J. y Conangla, M. (2014). <i>Aplicáte el cuento. Relatos de ecología emocional</i> . Edit. Amat.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional	

DESEMPEÑOS

- Nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.
- Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes.
- Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.
- Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.
- Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dice una historia que dos ranas cayeron en un enorme cubo de nata en una lechería. Una le dijo a la otra:

—Es mejor que nos demos por vencidas, estamos perdidas. No podremos salir de aquí.

—Sigue nadando —le dijo su compañera—. Conseguiremos salir de alguna forma.

—Es inútil —chilló la otra—. Es demasiado espeso para nadar, demasiado blando para saltar y demasiado resbaladizo para arrastrarse. Ya que de todas formas voy a morir, es mejor que sea ahora.

Y dejándose caer, murió ahogada. Su amiga, en cambio, siguió moviéndose, intentando nadar, sin rendirse. Cuando se hizo de día se halló encima de un bloque de mantequilla que ella misma había batido. Y allí se quedó sonriente un buen rato, mientras se comía las moscas que llegaban en bandadas en todas las direcciones.

Crear que puedes conseguir algo es el primer paso para que así suceda.

TÍTULO	El cuento de la libélula
AUTOR	Michel Dufour
BIBLIOGRAFÍA	
Dufour, M. (2000). <i>Cuentos para crecer y curar</i> . Editorial Sirio	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Capacidad de autogenerar emociones positivas.	

En el fondo de un viejo estanque vivía un grupo de larvas que no comprendían por qué cuando alguna de ellas ascendía por los largos tallos de lirio hasta la superficie del agua, nunca más volvía. Entonces, se prometieron una a otra que la próxima de ellas que subiera hasta la superficie, volvería para decirles a las demás lo que le había ocurrido.

Poco después, una de dichas larvas sintió un deseo irresistible de ascender hasta la superficie. Comenzó a caminar hacia arriba por uno de los finos tallos verticales y cuando finalmente estuvo afuera se puso a descansar sobre una hoja de lirio. Entonces experimentó una transformación magnífica que la convirtió en una hermosa libélula con unas alas bellísimas.

Trató de cumplir su promesa, pero fue en vano. Volando de un extremo al otro de la charca podía ver a sus amigas sobre el fondo. Entonces comprendió que incluso si ellas a su vez hubieran podido verla, nunca habrían reconocido en esta criatura radiante a una de sus compañeras.

TÍTULO	En algún lugar
AUTOR	Channah Cune
BIBLIOGRAFÍA	
Cune, Ch. (2020, 3 de mayo). En algún lugar. Cuentos espirituales. http://crecimiento.webcindario.com/nunca-habia-conocido-esa-parte-de-si-mismo.htm	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Aplica el lenguaje interior como mecanismo de autorregulación de sus fenómenos afectivos.• Autoconocimiento.• Actitud de autovaloración para buscar ayuda y recursos cuando se requiera.	

Hace ya muchos años, en los vastos dominios del espacio nació un planeta. Su nombre era Algún Lugar.

Algún Lugar estaba acosado por terribles terremotos y huracanes y tenía volcanes en erupción que iban modificando su geografía constantemente. La imagen de Algún Lugar que se reflejaba en el espejo celestial estaba cambiando continuamente: cuando se había acostumbrado a una forma, cambiaba a otra. Algún Lugar no sabía con seguridad quién era.

Sus problemas externos incluían meteoritos que, al entrar a su atmósfera y estrellarse contra su superficie, destruía aún más su geografía. Y ni hablar de los problemas que tenía con las lunas que orbitaban en torno a él, y los dos soles alrededor de los cuales Algún Lugar giraba. Las tres lunas influían en sus

mareas, empujando y atrayendo en varias direcciones y causando inundaciones, maremotos y remolinos gigantes. Su órbita alrededor de los soles provocaba que, por las noches, se congelase por el frío y de día el calor lo abrasara. Su existencia era imprevisible, la supervivencia diaria era una lucha interminable. Algún Lugar a veces perdía la esperanza y sentía que no tenía la fuerza necesaria para resistir la terrible tensión.

En su desesperación miró a su interior. En vez de estudiarse en el reflejo del firmamento, se miró a sí mismo como nunca lo había hecho. Vio capas de tierra; pozos, arroyos y ríos subterráneos; cuevas y raíces vegetales, partes desconocidas como capas de carbón negro, depósitos de petróleo y filones de oro, plata y gemas brillantes. Y debajo de todo eso, una zona estable y pesada que ni siquiera la tormenta más violenta podría afectar o deformar. Era un poderoso imán y una fuente de energía. Algún Lugar nunca había conocido esa parte de sí mismo.

—¿Quién eres tú? —le preguntó.

—Yo soy tu núcleo.

—¿Y para qué sirves?

—Soy tu centro y te mantengo estable.

—¿Por qué no me habías hablado antes? —preguntó Algún Lugar.

—No tenía voz —le contestó el núcleo— hasta que me encontraste. Solo prestabas atención al universo exterior y te sentías débil. Ahora puedes reconocer tus recursos interiores, eres mucho más rico de lo que nunca habías pensado. He estado contigo dándote fuerza, pero ahora tus tesoros internos te darán estabilidad en el universo exterior.

Algún Lugar se sintió feliz, ocupó su lugar en el universo. Conocer su núcleo le permitió completar su destino fortalecido.

TÍTULO	Ideal loco
AUTOR	Alejandro Jodorowsky
BIBLIOGRAFÍA	
Soler, J. y Conangla, M. (2014). <i>Aplicáte el cuento. Relatos de ecología emocional</i> . Edit. Amat.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. • Capacidad de autogenerar emociones positivas. • Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente. • Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje 	

Un arquero quiso cazar la Luna. Noche tras noche, sin descansar, lanzó sus flechas hacia el astro. Los vecinos comenzaron a burlarse de él. Inmutable, siguió lanzando sus flechas. Nunca alcanzó la Luna, pero se convirtió en el mejor arquero del mundo.

TÍTULO	La oruga
AUTOR	Jaume Soler y Merce Conangla
BIBLIOGRAFÍA	
Soler, J. y Conangla, M. (2014). <i>Aplicáte el cuento. Relatos de ecología emocional</i> . Edit. Amat.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional, gestión de situaciones emocionales, comunicación asertiva en la docencia, alteridad en la docencia, transposición didáctica afectiva, empatía en la docencia	

DESEMPEÑOS

- Nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.
- Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes.
- Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Capacidad de autogenerar emociones positivas.

Una pequeña oruga caminaba un día en dirección al sol. Muy cerca del camino se hallaba un saltamontes.

—¿Hacia dónde te diriges? —le preguntó sin dejar de caminar.

La oruga respondió:

—Anoche tuve un sueño. Soñé que desde la cima de la gran montaña yo miraba todo el valle. Me gustó lo que soñé y he decidido realizarlo.

Sorprendido, el saltamontes le dijo a la oruga mientras se alejaba:

—¡Tú estás loca! ¿Acaso crees que podrás llegar allí? Tú eres una simple oruga; para ti una piedra ya es una montaña y, un charco, un mar; cualquier tronco, una muralla infranqueable.

Pero la oruguita ya se había alejado lentamente y continuaba su marcha sin parar. De pronto, la oruga oyó la voz de un escarabajo:

—¿Hacia dónde vas, oruga, tan decidida?

Sudando, la oruga le dijo jadeante:

—Tuve un sueño que me gustó tanto que decidí realizarlo. Voy a subir a esa montaña y desde la cima contemplaré todo nuestro mundo.

El escarabajo no pudo aguantarse la risa, soltó una carcajada y le dijo:

—Ni yo, con patas tan grandes, intentaría realizar algo tan ambicioso.

Y se quedó en el suelo, tumbado de la risa, mientras la oruga continuaba su camino, avanzando centímetro a centímetro.

De la misma forma que había encontrado al saltamontes y al escarabajo, la oruga se topó en su camino con la araña, el topo, la rana y la flor. Todos le aconsejaron desistir de su empeño:

—¡No lo lograrás jamás! Estás perdiendo el tiempo. Sería mejor que te resignaras a ser una oruga. ¡Eres demasiado ambiciosa!

Pero dentro de la oruga había un fuerte impulso que la hacía seguir. Cansada cada vez más, agotada y sin fuerzas, hubo un momento en que se sintió morir y decidió parar a descansar y construir, con su último esfuerzo, un lugar dónde pasar la noche.

—¿Estaré mejor mañana? —fue lo último que la oruga dijo y murió.

Todos los animales del valle fueron a mirar sus restos. Ahí estaba el animal más loco del pueblo: había construido como tumba un monumento a la insensatez, un duro refugio digno de alguien que murió por querer realizar un sueño irrealizable.

Una mañana en la que el sol brillaba de manera especial, todos los animales se congregaron en torno de aquello que se había convertido en una advertencia para los atrevidos. De pronto, quedaron atónitos. Aquella concha dura comenzó a quebrarse y, con asombro, vieron unos ojos y unas antenas que no podían ser los de la oruga que creían muerta. Una bella mariposa voló hacia la cima de la montaña y miró todo el valle situado a sus pies.

TÍTULO	La verdadera vida vivida
AUTOR	Horacio Quiroga
BIBLIOGRAFÍA	
Quiroga, H. (1917). <i>Cuentos de amor, locura y muerte</i> . Edit. Ltda.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Capacidad de autogenerar emociones positivas.• Vivenciar una vocación docente que se refleje en el disfrute de la práctica pedagógica comprometida.• Capacidad para identificar estados emocionales que afectan la salud mental y emocional de los estudiantes	

Había una vez un hombre que peregrinaba por el mundo fijándose en aquello que veía. Un día llegó al pueblo de Kammir. Antes de entrar en él vio un caminito que le llamó la atención por el hecho de que estaba cubierto de árboles y flores. Cogió aquel desvío y llegó a una valla de madera que tenía una puerta de bronce entreabierta, como invitándole a entrar. El hombre traspasó el umbral y empezó a andar lentamente entre unas piedras blancas que estaban distribuidas entre los arboles como por azar. Era el cementerio del pueblo. Se agachó para mirar una inscripción y leyó: Abdul Tareg vivió 8 años, 6 meses, 2 semanas y 3 días. El hombre sintió pena por el niño muerto tan joven y, con curiosidad, fue leyendo las

lápidas de alrededor. Cuál fue su sorpresa al darse cuenta de que la persona que había vivido más tiempo de las que allí estaban enterradas lo había hecho por once años. Terriblemente abatido se sentó a la salida del cementerio, y mientras reflexionaba sobre qué extraño suceso o desgracia podía haber sido la causa de la muerte de tantos niños, un viejo se dirigió hacia él preguntándole qué le pasaba. El peregrino le hizo la pregunta que lo inquietaba:

—¿Qué pasó en este pueblo? ¿Por qué tantos niños están enterrados en este lugar? ¿Cuál es la terrible maldición que habéis sufrido?

—Seré ese buen hombre —dijo el viejo—. No existe tal maldición. Lo que sucede es que en nuestra comunidad, cuando un joven cumple quince años, sus padres le regalan una libreta como esta que yo llevo colgada. A partir de esa edad, cada vez que uno goza intensamente de alguna cosa, vive un momento especial o intenso, siente amor, paz o felicidad, anota en el cuaderno esta vivencia indicando lo que siente y cuánto tiempo dura. Así lo vamos haciendo todos y, cuando morimos, se suma el tiempo vivido con plenitud de sentido y conciencia por esta persona y se anota en su lapida. Este es, amigo mío, el único y verdadero tiempo vivido.

TÍTULO	La palabra dulce
AUTOR	Jaume Soler y Merce Conangla
BIBLIOGRAFÍA	
Soler, J. y Conangla, M. (2014). <i>Aplicate el cuento. Relatos de ecología emocional</i> . Edit. Amat.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional, gestión de situaciones emocionales, alteridad en la docencia, empatía en la docencia	

DESEMPEÑOS

- Nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.
- Ser consciente de las creencias, sesgos y estereotipos que afectan su labor docente.
- Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.
- Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.
- Capacidad mediadora en la prevención y gestión de conflictos en el ámbito escolar.
- Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes.

Bill Andrews era un tipo grande, torpe y poco atractivo. Se vestía extrañamente con ropa que no le quedaba bien. Había varios tipos que pensaban que era divertido burlarse de él. Un día uno de ellos notó una pequeña rotura en su camisa y le dio un jaloncito. Otro obrero en la fábrica agregó su poquito y en poco tiempo había una exhibición de jirones. Bill siguió con su trabajo y, al pasar demasiado cerca de una banda transportadora, uno de los jirones de su camisa fue atrapado por la maquinaria. En fracciones de segundo, la manga y Bill estaban en problemas. Las alarmas sonaron, los interruptores fueron accionados y se evitó el problema. El capataz, sin embargo, al tanto de lo que había pasado, convocó a los hombres y relató esta historia:

En mis días mozos trabajé en una pequeña fábrica. Allí fue donde primero conocí a Mike Havoc. Era grande e ingenioso, siempre haciendo chistes y travesuras. Mike era un líder. Entonces también había un Pete Lumas. Él siempre le seguía la corriente a Mike. Era un seguidor. Y también estaba un hombre llamado Jake. Él era un poco más viejo que el resto de nosotros: callado, inofensivo y apartado. Siempre almorzaba solo. Siempre vistió los mismos pantalones parchados por tres años seguidos. Nunca se unía a los juegos del mediodía:

luchas, herraduras, y cosas similares. Se veía indiferente, más bien siempre sentado bajo un árbol en silencio.

Jake era el blanco natural para chistes prácticos. Solía encontrar una rana viva en su portaviandas o a un roedor muerto en su sombrero. Pero siempre lo tomaba con buen humor. Entonces, un otoño, cuando las cosas estaban lentas, Mike tomó unos días libres para ir de caza. Pete se le unió, por supuesto, y nos prometieron a todos que, si cazaban algo, nos traerían a cada uno una parte. Así que todos nos entusiasamos cuando oímos que habían regresado y que Mike había cazado un venado grande. Oímos más que eso. Pete nunca podía reservarse nada y nos dejó saber que tenían una gran broma preparada para Jake. Mike había cortado al bicho y había hecho un paquete agradable para cada uno de nosotros. Y, para divertirnos, había guardado las orejas, la cola y las pezuñas. Sería tan divertido cuando Jake las abriese.

Mike distribuyó sus paquetes durante el almuerzo. Cada uno de nosotros recibió una buena pieza, la abrimos y se lo agradecemos. El paquete más grande lo guardó para el final. Era para Jake. Pete estaba a punto de estallar y Mike se veía muy satisfecho. Como siempre, Jake estaba sentado solo; estaba en el extremo más lejano de la gran mesa. Mike empujó el paquete donde él pudiese alcanzarlo y todos nos sentamos a esperar. Jake nunca decía mucho. Uno pudiera nunca darse cuenta de que él estaba presente por «su mucho hablar». En tres años nunca habría pronunciado cien palabras. Así que nos asombramos con lo que pasó a continuación.

Él tomó el paquete con firmeza y se puso lentamente de pie. Le sonrió ampliamente a Mike y fue entonces que nos dimos cuenta de que sus ojos relucían. Su manzana de Adán tembló de arriba a abajo por un momento hasta que recobró el control de sí mismo. «Sabía que no me olvidarían», dijo agradecido;

«¡sabía que lo harían! Ustedes son grandes y juguetones, pero sabía que tenían un buen corazón». Tragó nuevamente y entonces se dirigió al resto de nosotros. «Sé que no he sido muy amistoso con ustedes, pero nunca quise ser rudo. Verán, tengo nueve chicos en casa y una esposa que ha estado inválida, en cama, por los últimos cuatro años. Nunca se va a mejorar. Y algunas veces, cuando se siente realmente mal, tengo que estar a su lado toda la noche para cuidarla. Y la mayor parte de mi salario tengo que gastarlo en médicos y medicamentos. Los muchachos hacen lo que pueden para ayudar, pero a veces ha sido difícil poner alimento en sus bocas».

«Quizás piensen que es tonto de mi parte el que coma solo. Bueno, reconozco que me he avergonzado un poco de mí mismo porque no siempre tengo algo en mi emparedado. O, como hoy, tal vez solo hay un nabo crudo en mi portaviandas. Pero quiero que sepan que esta carne realmente significa mucho para mí. Quizás más que a nadie aquí, porque esta noche mis muchachos», se secó la humedad de sus ojos con el dorso de su mano, «...esta noche mis muchachos van a tener una buena...» Tensó la cuerda del paquete. Habíamos estado observando a Jake con tanta atención que no le habíamos prestado mucha a Mike y Pete. Pero todos los observamos ahora, porque ambos se lanzaron al mismo tiempo a agarrar el paquete. Pero llegaron muy tarde. Jake había roto el envoltorio y ya estaba revisando su regalo.

Examinó cada pezuña, cada oreja y entonces levantó la cola que se colgaba blanda. Debía haber sido tan divertido, pero nadie se río; ninguno en absoluto. Pero la parte más difícil fue cuando Jake levantó la mirada e intentó sonreír. Aquí fue donde el capataz dejó la historia y a sus hombres. No tuvo que decir nada más, pero fue gratificante observar que mientras cada hombre comió su almuerzo ese día, compartió con Bill Andrews y uno de ellos aún le ofreció su camisa.

Muchas veces no entendemos por qué tal persona es callada, no ríe, parece raro o como que no encaja en el grupo, y la verdad es que desconocemos mucho de esa persona, cuando nos acerquemos y nos enteremos de qué viven o sufren y nos pongamos en sus zapatos, entenderemos su corazón. No los ignoremos, acerquémonos hoy a ellos y quizás nos sorprendamos.

TÍTULO	Los mil perritos
AUTOR	Jaume Soler y Merce Conangla
BIBLIOGRAFÍA	
Soler, J. y Conangla, M. (2014). <i>Aplicate el cuento. Relatos de ecología emocional</i> . Edit. Amat.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, gestión de situaciones emocionales, comunicación asertiva en la docencia, alteridad en la docencia didáctica afectiva, empatía en la docencia	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.• Capacidad mediadora en la prevención y gestión de conflictos en el ámbito escolar.• Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes.	

Se dice que hace tiempo, en un pequeño y lejano pueblo, había una casa abandonada. Cierta día, un perrito, buscando refugio del sol, logró colarse por un agujero de una de las puertas de dicha casa. El perrito subió lentamente las viejas escaleras de madera y se topó con una puerta semiabierta. Lentamente

se adentró en el cuarto. Para su sorpresa, se dio cuenta de que adentro había mil perritos más observándolo tan fijamente como él a ellos. El perrito comenzó a mover la cola y a levantar sus orejas poco a poco. Los mil perritos hicieron lo mismo. Posteriormente sonrió y le ladró alegremente a uno de ellos. El perrito se quedó sorprendido al ver que los mil perritos también le sonreían y ladraban alegremente con él. Cuando el perrito salió del cuarto, se quedó pensando para sí mismo: «¡Qué lugar tan agradable! ¡Voy a venir más a menudo a visitarlo!»

Tiempo después, otro perrito callejero entró en el mismo edificio y llegó a la misma habitación. A diferencia del primero, este perrito, al ver a los otros mil perritos, se sintió amenazado, ya que lo estaban mirando de una manera agresiva. Posteriormente empezó a gruñir; obviamente los otros mil perritos gruñeron igual que él. Comenzó a ladrarles ferozmente y los mil perritos le ladraron ferozmente. Cuando este perrito salió del cuarto pensó: «¡Qué lugar tan horrible es este! ¡Qué perros más desagradables y agresivos! ¡Nunca más volveré a entrar allí!»

En la pared de dicha casa se podía ver un viejo letrero que decía: «La casa de los mil espejos». Y es que todos los rostros del mundo son nuestros espejos.

TÍTULO	Nadie se lo dijo
AUTOR	Jaume Soler y Merce Conangla
BIBLIOGRAFÍA	
Soler, J. y Conangla, M. (2014). <i>Aplicate el cuento. Relatos de ecología emocional</i> . Edit. Amat.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional, gestión de situaciones emocionales, alteridad en la docencia, empatía en la docencia	

DESEMPEÑOS

- Nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.
- Ser consciente de las creencias, sesgos y estereotipos que afectan su labor docente.
- Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.
- Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Capacidad de autorregular la duración de estados emocionales que afectan su práctica pedagógica.
- Capacidad de incentivar en sus estudiantes esperanza en el futuro.

Había una vez dos niños que patinaban sobre una laguna helada. Era una tarde nublada y fría, pero los niños jugaban sin preocupación. De pronto, el hielo se reventó y uno de los niños cayó al agua y quedó atrapado. El otro niño, viendo que su amigo se ahogaba bajo el hielo, tomó una piedra y empezó a golpear con todas sus fuerzas hasta que logró romper la helada capa, agarró a su amigo y lo salvó. Cuando llegaron los bomberos y vieron lo que había sucedido, se preguntaban cómo lo hizo, pues el hielo era muy grueso.

—Es imposible que lo haya podido romper con esa piedra y sus manos tan pequeñas —afirmaban.

En ese instante apareció un anciano y dijo:

—Yo sé cómo lo hizo.

—¿Cómo?

—No había nadie a su alrededor para decirle que no podía hacerlo.

TÍTULO	Palabras en juego
AUTOR	Jaume Soler y Merce Conangla
BIBLIOGRAFÍA	
Soler, J. y Conangla, M. (2014). <i>Aplicáte el cuento. Relatos de ecología emocional</i> . Edit. Amat.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional, gestión de situaciones emocionales, comunicación asertiva en la docencia, alteridad en la docencia, transposición didáctica afectiva, empatía en la docencia	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Identificar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Fundamentación de la afectividad humana como objeto de estudio.	

Se cuenta que una vez se reunieron en un lugar de la Tierra todos los sentimientos y cualidades de los seres humanos. Cuando el Aburrimiento ya hubo bostezado por tercera vez durante la reunión que tenían, la Locura, como siempre tan loca, les hizo una propuesta:

—¡Vamos a jugar al escondite!

La Intriga levantó las cejas y la Curiosidad, sin poderse contener, preguntó:

—¿Al escondite? ¿Y cómo se juega a eso?

—Es un juego —explicó la Locura— que consiste en que yo me tapo la cara y empiezo a contar desde uno hasta mil, mientras ustedes se esconden. Cuando yo haya terminado de

contar, el primero que encuentre ocupará mi lugar para continuar el juego.

El Entusiasmo bailó secundado por la Euforia. La Alegría dio tantos saltos que terminó por convencer a la Duda, e incluso la Apatía, que nunca se movía por nada, se levantó del sillón. Pero no todos quisieron participar. La Verdad prefirió no esconderse, ¿para qué iba a hacerlo si siempre la hallaban? Y la Soberbia opinó que este juego era muy tonto (en el fondo se sentía molesta de que esta idea no hubiera sido suya). La Cobardía tampoco jugó puesto que decidió que era mejor no arriesgarse.

Uno, dos, tres... comenzó a contar la Locura. La primera en esconderse fue Pereza que, como siempre, se dejó caer tras la primera piedra que encontró. La Fe subió al cielo, y la Envidia se escondió tras la sombra del Triunfo, que con su propio esfuerzo había logrado subir a la copa del árbol más alto que había en las cercanías. La Generosidad no hallaba su lugar, puesto que cada sitio que encontraba le parecía maravilloso para alguno de sus amigos a los que cedía el puesto. ¿Un lago cristalino? Era ideal para la Belleza; ¿la rendija de un árbol? un lugar perfecto para la Timidez; ¿el vuelo de la mariposa? Lo mejor para Voluptuosidad; ¿una ráfaga de viento? magnífico para la Libertad. Así que Generosidad acabó ocultándose en un rayito de sol.

El Egoísmo, en cambio, encontró un sitio muy bueno desde el principio, ventilado y cómodo, pero solo para él. La Mentira se escondió en el fondo de los océanos, y la Pasión y el Deseo se escondieron en el centro de los volcanes. El Olvido... no recuerdo dónde se escondió, pero esto no es lo importante. Cuando la Locura llegó a 999, el Amor aún no

había hallado lugar para esconderse; todo estaba ya ocupado, hasta que divisó un rosal y, enternecido, decidió esconderse entre sus rosas.

La Locura acabó de contar y empezó a buscar. La primera en aparecer fue la Pereza, solo a tres pasos de una piedra. Después se escuchó a la Fe, discutiendo con Dios en el cielo; y a la Pasión y al Deseo se les sintió vibrar en los volcanes. En un descuido encontró a la Envidia y le fue fácil deducir que muy cerca se hallaba el Triunfo. Al Egoísmo no tuvo ni que buscarlo, él solito salió de su escondite porque era un nido de avispas. De tanto caminar sintió sed y, al acercarse al lago, descubrió a la Belleza. Con la Duda resultó mucho más fácil, puesto que la halló sentada en un tronco sin decidir aún hacia qué lado dirigirse para esconderse. Así fue encontrando a todos: al Talento entre la hierba fresca; a la Angustia en un pozo oscuro; a la Mentira en el fondo del océano y hasta al Olvido, que ya no recordaba que estaban jugando al escondite.

Solo el Amor no aparecía. La Locura buscó detrás de cada árbol, dentro de cada arroyo, en la cima de las montañas y, cuando ya se daba por vencida, divisó un rosal lleno de rosas. Tomó una horquilla y empezó a mover las ramas. De pronto se escuchó un doloroso grito. El movimiento de las ramas hizo que unas espinas hiriesen los ojos del Amor. La Locura no sabía qué hacer para disculparse; lloró, rogó, imploró, pidió perdón y, para compensarle de alguna manera, le prometió ser su lazarillo hasta que viera de nuevo.

El Amor recuperó la vista, pero desde aquella ocasión y sin saber por qué, hay momentos en los que no ve. Desde entonces, cuando el Amor se vuelve ciego, la Locura lo acompaña.

TÍTULO	Yo soy quien decide
AUTOR	Autor desconocido
BIBLIOGRAFÍA	
Libre circulación en internet	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional, gestión de situaciones emocionales, comunicación asertiva en la docencia	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Actitud positiva frente a su práctica pedagógica.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente• Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.• Practicar la comunicación asertiva receptiva y expresiva.• Comprender y regular los estados emocionales requeridos durante los diferentes momentos de la secuencia didáctica.	

Explica el columnista Sidney Harris que, en una ocasión, acompañó a un amigo suyo a comprar el periódico. Al llegar al quiosco su amigo saludó amablemente al vendedor. El quiosquero, en cambio, respondió con modales bruscos y desconsiderados y le lanzó el periódico de mala manera. Su amigo, no obstante, sonrió y pausadamente deseó al quiosquero que pasase un buen fin de semana. Al continuar su camino, Sidney le dijo:

—Oye... ¿este hombre siempre te trata así?

—Sí, por desgracia.

—Y tú, ¿siempre te muestras con el tan educado y amable?

—Sí, así es.

—Y ¿me quieres decir por qué tú eres tan amable con él, cuando él es tan antipático contigo?

—Es bien fácil. Porque yo no quiero que sea él quien decida cómo me he de comportar yo.

TÍTULO	Una lección importante
AUTOR	Anónimo
BIBLIOGRAFÍA	
Circulación libre en redes sociales	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, gestión de situaciones emocionales, transposición didáctica afectiva, empatía en la docencia	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Practicar comunicación asertiva receptiva y expresiva.• Capacidad de incentivar en sus estudiantes esperanza en el futuro.• Capacidad de que sus estudiantes se sientan valorados.	

En una ocasión, Gloria Steinem, escritora y líder del movimiento feminista, aprendió una importante lección como estudiante de geología, durante un viaje que hizo al campo. «Tomé la geología porque pensé que era la menos científica de las ciencias», le dijo a una audiencia en el Smith College, su *alma mater*.

«En un viaje por el campo, mientras todos los demás estaban mirando el tortuoso río Connecticut, yo no estaba prestando ninguna atención porque había encontrado una tortuga gigante que había salido del río, se había arrastrado por un camino de tierra, y se encontraba en el barro, en el terraplén de otro camino, aparentemente dispuesta a subirlo y ser aplastada

por un carro. Pues bien, siendo una buena codependiente del mundo, arrastré y empujé a esta enorme, pesada y encolerizada tortuga, hasta lograr sacarla del terraplén y llevarla camino abajo. Estaba a punto de ponerla de vuelta en el río, cuando llegó mi profesor de geología, quien me dijo:

—¿Sabe usted lo que está haciendo? Esta tortuga posiblemente se ha pasado un mes arrastrándose por ese camino de tierra para ir a depositar sus huevos en el barro, al costado del camino, y usted acaba de ponerla de vuelta en el río.

Me quedé horrorizada, me sentí fatal y solo unos años más tarde comprendí que aquella había sido una de las lecciones más importantes que había aprendido: preguntarle siempre a la tortuga».

TÍTULO	Así hizo Dios a los maestros
AUTOR	Colegio Liber Morelia
BIBLIOGRAFÍA	
Colegio Liber Morelia. (2019, 15 de mayo) https://www.facebook.com/colegioliberdemorelia/	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, comunicación asertiva en la docencia, alteridad en la docencia, transposición didáctica afectiva, empatía en la docencia	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos. • Vivenciar una vocación docente que se refleje en el disfrute de la práctica pedagógica comprometida. • Actitud positiva frente a su práctica pedagógica. • Reconocimiento y atención a las necesidades individuales de sus estudiantes. • Liderazgo resonante. • Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes. 	

—Escuchen —les dijo el Señor con acento afable—. Tú elegirás ser médico. Salvarás vidas, quitarás dolor, darás esperanza a los enfermos. Tú serás un gran arquitecto. Asombrarás con tus obras majestuosas a hombres y mujeres, embellecerás las calles y ciudades del mundo. Tú sabrás de leyes humanas. Darás orden y juicio al hombre y justicia en sus actos. Serás abogado. Tú transformarás con tus inventos la vida de las personas, serás un innovador. Dominarás la tecnología.

¡Y entonces, me miró y, al notar mi desconcierto, me dijo con infinita bondad, pero a la vez con energía!

—Tú serás formador. De tus manos surgirán los médicos, los hombres de leyes, los inventores. Por tus palabras vertidas en la mente pura y limpia de un niño, harás surgir al líder, al sabio, al artista, al humanista que dará un mejor rumbo a la humanidad. Pero, te advierto, no habrá gloria para tu labor, serás el cimiento que no se ve y que, sin embargo, sostiene la grandeza de las obras. Al final, solo quedarás en la mente de aquellos que escucharon, tal vez, el eco de tus enseñanzas. Pero en su corazón no podrán olvidar que fuiste el impulso para hacer de su destino lo que soñaron. ¡Regresarás a mí humilde, satisfecho, tranquilo y con tu alma alimentada por bellos recuerdos, y con eso sentirás que fuiste recompensado, que es suficiente! ¡Tú serás maestro!

TÍTULO	Maestro
AUTOR	Desconocido
WEBGRAFÍA	
Centro de Salud Emocional y Empoderamiento. (2019, 20 de agosto). https://www.facebook.com/1530267370428256/posts/2638943789560603/	
COMPETENCIAS	
Metaefectividad, comunicación asertiva en la docencia, alteridad en la docencia, transposición didáctica afectiva, empatía en la docencia	

DESEMPEÑOS

- Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.
- Vivenciar una vocación docente que se refleje en el disfrute de la práctica pedagógica comprometida.
- Actitud positiva frente a su práctica pedagógica.
- Reconocimiento y atención a las necesidades individuales de sus estudiantes.
- Liderazgo resonante.
- Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes.

Un anciano se encuentra a un joven quien le pregunta: ¿se acuerda de mí? Y el anciano le dice que no. Entonces el joven le dice que fue su alumno. Y el profesor le pregunta: ¿qué estás haciendo, a qué te dedicas? Y el joven le contesta: bueno, me convertí en profesor. Ah, qué bueno, ¿como yo?, le dijo el anciano. Pues, sí. De hecho, me convertí en profesor porque usted me inspiró a ser como usted. El anciano, curioso, le pregunta al joven qué momento fue el que lo inspiró a ser profesor. Y el joven le cuenta la siguiente historia:

Un día, un amigo mío, también estudiante, llegó con un hermoso reloj nuevo y decidí que lo quería para mí y lo robé, lo saqué de su bolsillo. Poco después, mi amigo notó el robo y de inmediato se quejó a nuestro profesor, que era usted. Entonces, usted se dirigió a la clase:

—El reloj de su compañero ha sido robado durante la clase de hoy. El que lo robó, por favor que lo devuelva.

No lo devolví porque no quería hacerlo. Luego usted cerró la puerta y nos dijo a todos que nos pusiéramos de pie y que iría uno por uno para buscar en nuestros bolsillos hasta encontrar el reloj, pero nos dijo que cerráramos los ojos, porque

lo buscaría solamente si todos teníamos los ojos cerrados. Así lo hicimos, y usted fue de bolsillo en bolsillo, y cuando llegó al mío encontró el reloj y lo tomó. Usted continuó buscando en los bolsillos de todos y, cuando terminó, dijo:

—Abran los ojos. Ya tenemos el reloj.

Usted no me dijo nada, y nunca mencionó el episodio. Tampoco dijo nunca quién fue el que había robado el reloj. Ese día, usted salvó mi dignidad para siempre. Fue el día más vergonzoso de mi vida.

TÍTULO	La sopa compartida
AUTOR	Antony de Mello
BIBLIOGRAFÍA	De Mello, A. (2008). <i>Oración de la Rana 2</i> . Editorial Sal Tarrae.
COMPETENCIAS	
Metafectividad, gestión de situaciones emocionales, comunicación asertiva en la docencia, empatía en la docencia	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Comportamiento prosocial e integración social en el ámbito de la organización educativa.• Liderazgo resonante.• Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes.• Cercanía afectiva con sus estudiantes.• Disponibilidad afectiva con sus estudiantes.• Capacidad de incentivar en sus estudiantes esperanza en el futuro.	

En un pequeño pueblo una mujer se llevó una gran sorpresa al ver que había llamado a su puerta un extraño, correctamente vestido, que le pedía algo de comer.

—Lo siento —dijo ella—, pero ahora mismo no tengo nada en casa.

—No se preocupe —dijo amablemente el extraño—, tengo una piedra de sopa en mi cartera; si usted me permitiera echarla en un puchero de agua hirviendo, yo haría la más exquisita sopa del mundo. Un puchero muy grande, por favor.

A la mujer le picó la curiosidad, puso el puchero al fuego y fue a contar el secreto de la piedra de sopa a sus vecinas. Cuando el agua empezó a hervir, todo el vecindario se había reunido allí para ver aquel extraño y su piedra de sopa. El extraño dejó caer la piedra en el agua, luego probó una cucharada y exclamó:

—¡Deliciosa!, lo único que necesita son unas cuantas patatas.

—¡Yo tengo patatas en mi cocina! —gritó una mujer. Y en pocos minutos estaba de regreso con una fuente de patatas peladas, que fueron derecho al puchero.

El extraño volvió a probar el brebaje.

—¡Excelente! —dijo y añadió pensativamente—, si tuviéramos un poco de carne haríamos un cocido de lo más apetitoso.

Otra mujer salió zumbando y regresó con un trozo de carne que el extraño introdujo en el puchero. Cuando volvió a probar el caldo, puso los ojos en blanco y dijo,

—¡Ah, qué sabroso! Si tuviéramos unas cuantas verduras sería perfecto.

Uno de los vecinos corrió hacia su casa y regresó con una cesta de cebollas y zanahorias. Después de introducir las verduras en el puchero, probó nuevamente el guiso y dijo:

— La sal...Aquí la tiene —dijo la dueña de la casa.

A continuación, dio otra orden,

—¡Platos para todo el mundo!

La gente se apresuró a ir a sus casas en busca de platos, luego se sentaron a disfrutar de una espléndida comida, mientras el extraño repartía abundantes raciones de su increíble sopa. Todos se sentían extrañamente felices mientras reían, charlaban y compartían por primera vez su comida.

En medio del alboroto, el extraño se escabulló silenciosamente y dejó tras de sí la milagrosa piedra de sopa que ellos podrían usar siempre que quisieran hacer la más deliciosa sopa del mundo.

TÍTULO	Esperanza
AUTOR	Alexis Valdés
BIBLIOGRAFÍA	
Instagram. Alexis Valdés. 2020-12-06.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Capacidad de autorregular la duración de estados emocionales que afectan su práctica pedagógica.	

Cuando la tormenta pase
Y se amansen los caminos
y seamos sobrevivientes
de un naufragio colectivo.

Con el corazón lloroso
y el destino bendecido
nos sentiremos dichosos
tan solo por estar vivos.

Y le daremos un abrazo
al primer desconocido
y alabaremos la suerte
de conservar un amigo.

Y entonces recordaremos
todo aquello que perdimos
y de una vez aprenderemos
todo lo que no aprendimos.

Ya no tendremos envidia
pues todos habrán sufrido.
Ya no tendremos desidia
Seremos más compasivos.

Valdrá más lo que es de todos.
Que lo jamás conseguido
Seremos más generosos
Y mucho más comprometidos
Entenderemos lo frágil
que significa estar vivos

Sudaremos empatía
por quien está y quien se ha ido.

Extrañaremos al viejo
que pedía un peso en el mercado,
que no supimos su nombre
y siempre estuvo a tu lado.

Y quizás el viejo pobre
era tu Dios disfrazado.
Nunca preguntaste el nombre
porque estabas apurado.

Y todo será un milagro
Y todo será un legado
Y se respetará la vida,
la vida que hemos ganado.

Cuando la tormenta pase
te pido, Dios, apenado,
que nos devuelvas mejores,
como nos habías soñado.

TÍTULO	Deja
AUTOR	Desconocido
BIBLIOGRAFÍA	Libre circulación en redes sociales
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	

DESEMPEÑOS

- Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.
- Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.
- Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Capacidad de autorregular la duración de estados emocionales que afectan su práctica pedagógica.

Deja que las cosas se rompan, deja de esforzarte por mantenerlas pegadas.

Deja que la gente se enoje.

Deja que te critiquen, su reacción no es tu problema.

Deja que todo se derrumbe y no te preocupes por el después.

¿Adónde iré? ¿Qué voy a hacer?

Nadie se ha perdido nunca por el camino, nadie se quedó sin refugio.

Lo que está destinado a irse se irá de todos modos.

Lo que tenga que quedarse, seguirá siendo.

Demasiado esfuerzo nunca es buena señal, demasiado esfuerzo es signo de conflicto con el universo.

Relaciones.

Trabajos.

Casa.

Amigos y grandes amores...

Entrega todo al creador, riega cuando puedas, ora y baila, pero luego deja que florezca lo que debe y que las hojas secas se arranquen solas.

Lo que se va, siempre deja espacio para algo nuevo: son las leyes universales.

Y nunca pienses que ya no hay nada bueno para ti, solo que tienes que dejar de contener lo que hay que dejar ir.

Solo cuando tu viaje termine, entonces terminarán las posibilidades; pero hasta ese momento deja que todo se derrumbe, deja ir, déjalo ser.

TÍTULO	Desaprender
AUTOR	Desconocido
BIBLIOGRAFÍA	Libre circulación en redes sociales
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Capacidad de autorregular la duración de estados emocionales que afectan su práctica pedagógica.	

Sacarnos de la cabeza aquellas tantas palabras que nos dijeron que nos jodieron la vida, que somos feas, que somos gordas, que somos demasiado delgadas, que no tenemos «buen cuerpo», que si nuestra nariz o si nuestro cabello, o nuestras piernas o nuestras manos, que somos inútiles, que no sabemos hacer nada bien, que si somos demasiado tontas o ingenuas o que somos unas putas, o pendejas, o cualquier otro insulto patriarcal, que si fue nuestra culpa, que si nos lo merecíamos, que si nosotras nos lo buscamos, que si nosotras lo permitimos, que si fue nuestra culpa otra vez, porque ¡esa como duele! Que si nunca fuimos suficiente o si nunca hicimos lo suficiente, que si las malas notas, que lo que nos faltaba, que si cualquier cosa.

Desaprender y volver a creer que somos fuertes, que somos poderosas, que somos imparables, que somos talentosas, que somos importantes, que somos maravillosas, que somos perfectas tal cual somos, que la belleza es un constructor y que cada una de nosotras somos hermosas, sin más. Desaprender y abrazarnos a nosotras mismas, recuperar la confianza y la libertad que nos arrebataron, recuperar las ganas de volar que teníamos cuando éramos niñas, volver a reír hasta que nos duela la panza, volver a confiar, volver a creer, volver a soñar, volver a dibujar un cielo azul o nublado o lo que nos guste más. Desaprender y volver a sonreírnos al espejo, volver a enfrentar nuestros miedos, volver a volar. Desaprender, desaprender que no somos todo lo malo que nos dijeron que éramos y volver a empezar, pero esta vez más conscientes, más valientes, más fuertes.

TÍTULO	Lo mejor para ti
AUTOR	Begoña Ibarrola
BIBLIOGRAFÍA	
Ibarrola, B. (2003). <i>Cuentos para sentir: Educar las emociones (Padres y maestros)</i> (Spanish Edition). Ediciones SM.	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, empatía en la docencia	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos. • Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. • Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes. • Cercanía afectiva con sus estudiantes. • Disponibilidad afectiva con sus estudiantes. 	

Era un matrimonio pobre. Ella hilaba en la puerta de su choza pensando en su marido. Todo el que pasaba se quedaba prendado de la belleza de su cabello negro, largo como hebras brillantes salidas de su rueca. Él iba cada día al mercado con algunas frutas. A la sombra de un árbol se sentaba a esperar, sujetando entre los dientes su pipa vacía. No llegaba el dinero para comprar un pellizco de tabaco. Se acercaba el día del aniversario de su boda y ella no cesaba de preguntarse qué podría regalarle a su marido. Y, además, ¿con qué dinero? Una idea cruzó su mente. Sintió un escalofrío al pensarlo, pero, al decirse, todo su cuerpo se estremeció de gozo: vendería su pelo para comprarle tabaco.

Ya imaginaba a su hombre en la plaza, sentado ante sus frutas, dando largas bocanadas a su pipa: aromas de incienso y jazmín darían al dueño del puestecillo la solemnidad y prestigio de un verdadero comerciante. Solo obtuvo por su pelo unas cuantas monedas, pero eligió con cuidado el más fino estuche de tabaco. El perfume de las hojas arrugadas compensaba largamente el sacrificio.

Al llegar la tarde, regresó el marido. Venía cantando por el camino. Traía en su mano un pequeño envoltorio: eran unos peines para su mujer, que acababa de comprar tras vender su vieja pipa...

Abrazados, rieron hasta el amanecer.

TÍTULO	Voy a seguir creyendo
AUTOR	Ghandi
BIBLIOGRAFÍA	Libre circulación en internet
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional, empatía en la docencia	

DESEMPEÑOS

- Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.
- Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes.
- Capacidad de autogenerar emociones positivas.

Voy a seguir creyendo, aun cuando la gente pierda la esperanza.

Voy a seguir dando amor, aunque otros siembren odio.

Voy a seguir construyendo, aun cuando otros destruyan.

Voy a seguir hablando de paz, aun en medio de una guerra.

Voy a seguir iluminando, aun en medio de la oscuridad.

Y seguiré sembrando, aunque otros pisen la cosecha.

Y seguiré gritando, aun cuando otros callen.

Y dibujaré sonrisas en rostros con lágrimas.

Y transmitiré alivio cuando vea dolor.

Y regalaré motivos de alegría donde solo haya tristezas.

Invitaré a caminar al que decidió quedarse.

Y levantaré los brazos a los que se han rendido.

Porque en medio de la desolación habrá un niño que nos mirará, esperanzado, esperando algo de nosotros.

Y aun en medio de una tormenta por algún lado saldrá el sol.

Y en medio del desierto crecerá una planta.

Siempre habrá un pájaro que nos cante, un niño que nos sonría y una mariposa que nos brinde su belleza.

TÍTULO	Editorial
AUTOR	Felicitas Rossi
BIBLIOGRAFÍA	Editorial de la revista <i>OHLALÁ</i> . Marzo de 2010.
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional, empatía en la docencia	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes.• Practicar comunicación asertiva receptiva y expresiva.• Capacidad de que sus estudiantes se sientan valorados.	

«No te van a querer ni los perros», era la frase que ella siempre usaba para retar a sus hijos cuando se portaban mal. Primero venía el pellizcón y después, como de remate, esta frase punzante, aguda. Seguramente, si le preguntan, ella los educó con amor. Y en nombre del amor dijo frases como estas...

«¿Quién quiere otra torta de jamón?», preguntó Carlos en el cumpleaños de su hija. Ella estaba festejando sus 19 y él se había ofrecido de asador. «¿Quién quiere otra torta de jamón?», insistió. «Tú no, mi amor, que estás muy gorda», fue la frase que disparó delante de todos sus amigos. Ella se puso roja de vergüenza, un nudo enorme le cerró la garganta y no comió más. Se levantó despacio y la soledad de su cuarto adolescente fue el mejor refugio hasta la madrugada del día siguiente. El padre murió preguntándose qué hizo mal esa noche.

«Vamos, no seas mariquita», le dijo su profesor de natación cuando él —que en ese momento tenía 6 años— pidió una toalla al salir de la pileta porque tenía frío. Y todos sus amigos empezaron a reírse. «Mariquita, mariquita», le gritaron. Y el profesor, lejos de hacerlos callar, los alentó. Nunca más volvió a nadar. (Y nunca, en 34 años de vida, apoyó sus labios en los labios de una mujer).

«Eres un elefante dentro de la clase», le dijo su profesora de dibujo el primer día del primer año de secundaria. Ella venía de un primario impecable, donde Dibujo era su materia preferida. Y era, para hacer honor a la verdad, una joven promesa. Volvió a dibujar 28 años después, cuando —terapia mediante— descubrió cuánto la había inmovilizado esa frase.

El Perito Moreno fue el lugar elegido para festejar sus 10 años de casados. Caminaban por el glaciar todos los turistas en hilera para no resbalarse. Ella iba adelante; él, detrás. «Tu culo me tapa todo el sol», fue la frase que eligió él para hacer un chiste. Y no entendió por qué esa noche ella se encerró en el baño a llorar.

Son frases que no te matan, pero te marcan para toda la vida. Frases de mierda. No importa cuántas horas de terapia le dediques a deshacerlas, ellas están ahí, rondando, para reaparecer sin previo aviso. Son frases que, cuando las cuentas, te parece que estás exagerando, que no pudieron ser así, que quizá las recuerdas mal... Entonces descubres la crudeza de esas palabras.

Lo bueno es que un día, porque ese día finalmente llega, te sacas uno por uno todos los puñales que te clavaron en el cuerpo y en el alma, te haces un sana, sana, colita de rana y descubres que no fueron dichas con odio, que los responsables de escupirnos tamañas frases son seres que cargan, a su vez, con otras frases. Y entonces llega el perdón. Y perdonamos. Más adelante —bastante más adelante— viene la compasión.

Es ahí cuando volvemos a sentirnos felices, con ganas de caminar sobre el Perito Moreno más allá del tamaño de nuestro culo, de nadar y gritar «tengo frío, tráeme una toalla», de hacer una lista con toda la gente que te quiere. Porque no solamente te quieren los perros.

TÍTULO	Los zapatos que aprietan
AUTOR	Desconocido
BIBLIOGRAFÍA	Libre circulación en internet
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, regulación emocional, empatía en la docencia	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar y nominar estados emocionales en sí mismo y en los demás actores educativos.• Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes.• Practicar la comunicación asertiva receptiva y expresiva.• Capacidad de que sus estudiantes se sientan valorados.	

Un día vas a una tienda y ves un par de zapatos fabulosos, tan lindos, tan altos, tan brillantes, tan coloridos, tan diferentes. Y pides tú talla, pero resulta que no hay. Así que te pruebas otro número, uno más pequeño. No es el tuyo, pero quizá funcione. Te miras al espejo y ¡wow! En realidad, son los zapatos más bonitos que has tenido, simplemente te encantan, te ves genial y además están en rebaja.

Pero hay una sola cosita: te aprietan. No mucho, solo un poco. Aun así, decides llevarlos. No te aprietan tanto y te gustan demasiado; pones en la balanza los pros y los contras y los compras.

El primer día los usas bien. Tus pies terminan un poco cansados, pero lo toleras. Los días siguientes te aprietan y ya duelen tus dedos. Pero los amas, así que sigues usándolos... Te ves fabulosa. Pasan los días y ya tienes ampollas, tus dedos apretados, ya ni puedes caminar bien, pero te gustan tanto que no quieres dejar de usarlos. Hasta que un buen día tus pies dicen «ya no más». Y como el cuerpo es sabio (más que nosotros) tus pies se hinchan para que ya no puedas someterlos a la tortura de esos maravillosos zapatos. Ya no te quedan. No hay manera de que te entren los zapatos. Lo intentas, los aflojas, encoges el pie, te los pones a medias y nada. Lloras, reniegas y nada.

Esos zapatos nunca fueron de tu talla. Lo sabías. Quisiste creer que a lo mejor con el tiempo cambiarían de talla, se ajustarían a ti, se amoldarían a tus pies. Fingiste demasiado bien que no te apretaban, con la esperanza de que, si no lo decías, desaparecería el dolor de pies. Y luego tienes dos opciones: aferrarte a esos zapatos que no te quedan, ni te quedaron nunca, porque son tan bonitos, te gustan tanto, les tienes mucho apego, y entonces los guardas por si algún día te quedan (¿sí sabes que tu pie no va a encoger por arte de magia?) Quieres que te lastimen un poquito, o mucho, pues siempre podrás ponerte un curita o fingir que no te duele. La otra opción es dejarlos ir.

Así que les agradeces que hayan sido unos zapatos tan lindos para ti, que te hicieron lucir fabulosa y los tiras o los regalas. No te quedarán nunca y ya lo aceptaste. El dolor de tus piecitos te enseñó que debes siempre comprar tu talla, no otra. Aprendiste que si te duele debes curar tu ampolla y dejar de hacer eso que te lastima.

Igual es el amor, como los zapatos. Si te aprieta o no te queda, por más lindo que parezca, no es para ti...

Finalmente se lista una bibliografía donde se puede consultar una amplia oferta de este tipo de relatos como mediaciones para la educación emocional en adultos.

- Bucay, J. (1997), *Cuentos para pensar*. Casa del Libro.
- De Mello, A. (2008). *Oración de la Rana 2*. Editorial Sal Tarrae.
- Dufour, M. (2000). *Cuentos para crecer y curar*. Editorial Sirio.
- González, N. y Gonzalo, V. (2017). *Cuentos para crecer por dentro*. Edit. Penguin Random House.
- González, N. y Gonzalo, V. (s. f.). *Cuentos para reparar alas rotas*. Edit. Penguin Random House.
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir: educar las emociones (padres y maestros) (Spanish Edition)*. Ediciones SM.
- Peñalver, C. y Sánchez, S. (2014). *Cuentos para educar con inteligencia emocional*. Edit. Penguin Random House.
- Soler, J. Conangla, M. (2014). *Aplicate el cuento. Cuentos de ecología emocional para despertar adultos*. Editorial Amat.
- Vásquez, P. (2011). *Cuentos de locura para psicólogos cuerdos*. Libros EnRed.

Audiovisuales

El audiovisual como mediación didáctica tiene un potencial especial con las nuevas generaciones. Los niños y jóvenes de hoy tienen una predisposición especial al lenguaje audiovisual y este los motiva de manera especial a relacionarse con el proceso de enseñanza.

Para el caso de la educación emocional, proponemos usar los audiovisuales en dos modalidades: cineforo y videoforo. Ambas modalidades son concebidas como un tipo de actividad grupal que propicia el diálogo generativo a partir de un material audiovisual. El primero, el cine foro, necesita una mayor disponibilidad de tiempo y de logística para su desarrollo. En este caso, dada la limitación del tiempo en las instituciones educativas, también se pueden asignar para ser vistas en casa y solo se desarrolla el foro en el contexto escolar, pues afortunadamente todas las películas o largometrajes sugeridos se encuentran disponibles en la red o en plataformas de fácil acceso. La segunda posibilidad, el video foro, se sugiere que sea incorporada no solo por el docente encargado de la educación emocional, si es que la institución así favorablemente lo tiene, sino que pueda ser incorporado por todos los docentes en su inicio de clase o como pausa activa entre sesiones. Esto potenciaría el desarrollo significativo de la metaefectividad de forma colectiva.

Para las dos modalidades de foro se recomienda que, antes de ver el material audiovisual, se planteen preguntas orientadoras o problematizadoras que enfoquen la mirada metaefectiva del material. Igualmente, dada la estructura de los foros, es importante un diálogo generativo organizado que implique moderación del tiempo de intervención y potencialización de aportes que se puedan recoger al final en una síntesis.

A continuación, se referencia un repositorio de audiovisuales que son de libre acceso en internet. En el caso de las películas referenciadas al inicio, como son centradas en figuras de maestros, algunos de la vida real, recordamos las competencias que se pueden trabajar en varias de ellas para no tener que listarlas en cada una.

Películas inspiradas en maestros de la vida real

TIPO	Películas inspiradas en maestros de la vida real
COMPETENCIAS	
Metafectividad docente, autonomía emocional docente, bienestar emocional, regulación emocional docente, gestión de situaciones emocionales en la docencia, comunicación asertiva, alteridad en la docencia, transposición didáctica afectiva, empatía en la docencia	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de la interacción entre cognición y emoción en la práctica pedagógica. • Vivenciar una vocación docente que se refleje en el disfrute de la práctica pedagógica comprometida. • Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. • Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar. • Capacidad mediadora en la prevención y gestión de conflictos. • Capacidad de potenciar o reorientar liderazgos estudiantiles. • Actitud de autovaloración para buscar ayuda y recursos cuando se requiera. • Practicar la comunicación asertiva receptiva y expresiva. 	

- Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional.
- Tener expresiones emocionales positivas frecuentes.
- Asertividad didáctica.
- Equidad de género.
- Interculturalidad.
- Inclusión.
- Comprender y regular los estados emocionales requeridos durante los diferentes momentos de la secuencia didáctica.
- Capacidad de ejercer autoridad mediante el liderazgo resonante y la modelación emocional.
- Capacidad para identificar el potencial de cada estudiante y potenciarlo.
- Capacidad de motivar para el aprendizaje.
- Capacidad de incorporar la lúdica como mediación didáctica.
- Capacidad de incorporar el humor como herramienta esencial de un clima emocional positivo.
- Capacidad de ser creativo en su didáctica en función de crear ambientes atractivos y estimulantes para el aprendizaje.
- Capacidad de implementar un proceso evaluativo del aprendizaje meritocrático y motivante.
- Reconocimiento y atención a las necesidades individuales de sus estudiantes.
- Liderazgo resonante.
- Fundamentación de la afectividad humana como objeto de estudio.
- Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes.
- Cercanía afectiva con sus estudiantes.
- Disponibilidad afectiva con sus estudiantes.
- Capacidad de incentivar en sus estudiantes esperanza en el futuro.
- Sentir compasión ante el sufrimiento.
- Capacidad de visibilizar a los estudiantes vulnerables.
- Capacidad de que sus estudiantes se sientan valorados.

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Película		
TÍTULO	Escuela para rebeldes o Apóyate en mí (nombre en español)		
DIRECTORA	John G. Avildsen	AÑO	1989
PAÍS	Estados Unidos	DURACIÓN:	1:30:11
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=lEet5gY8g-w			
SÍNTESIS			
Basada en la vida real, relata la historia de un profesor que, tras ser despedido de un centro escolar, años más tarde retorna como rector. A su regreso encuentra un ambiente de violencia, drogas y fracaso escolar, que enfrentará con métodos poco tradicionales.			

TIPO	Película		
TÍTULO	El profesor de violín		
DIRECTOR	Sergio Machado	AÑO	2015
PAÍS	Brasil	DURACIÓN: ²	1:36:45
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=eZsqCGj-QHI			
SÍNTESIS			
Narra la historia de un profesor llamado Silvio Bacarelli que en la década de 1990 en las favelas de Sao Paulo logra inspirar un fenómeno de inclusión social y cultural en Brasil. La película es inspirada en la vida real del violinista Laertes, que, por golpes del destino, se convierte en profesor de música en una escuela pública de un barrio marginal de Heliópolis en Brasil.			

2. El formato de la duración se presenta en horas, minutos y segundos.

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Película		
TÍTULO	Blackboards		
DIRECTORA	Samira Makhmalbaf	AÑO	2000
PAÍS	Irán	DURACIÓN:	1:22:02
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=bO5QnT4QLI0			
SÍNTESIS			
Película inspirada en la cruda y difícil situación de los docentes kurdos en las montañas que separan a Irán de Irak. Un vistazo a la educación en contextos educativos al límite de las zonas de guerra, y al valor de la educación en el cambio del mundo.			

TIPO	Película		
TÍTULO	First Grade		
DIRECTOR	Justin Chadwick	AÑO	2010
PAÍS	Reino Unido y EE. UU.	DURACIÓN:	2:03
DISPONIBLE YOUTUBE Y NETFLIX			
https://www.youtube.com/watch?v=ns030fCDorE&list=PLQL-duasqK15AUtTTTg5TrejECpYg_VamI			
SÍNTESIS			
Basada en la vida real de Kimani Maruge. Narra la historia de un labrador de 84 años que después de toda una vida de aplazar sus sueños ingresa a la escuela a recibir educación, lo que le lleva a vivir toda una serie de circunstancias propias de la diferencia de edad y de la manera como sus maestros asumieron en este reto.			

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Película		
TÍTULO	La profesora de parvulario (The Kindergarten Teacher)		
DIRECTORA	Sara Colangelo	AÑO	2014
PAÍS	Israel	DURACIÓN:	1:50:00
ENLACE EN YOUTUBE Y NETFLIX			
https://www.youtube.com/watch?v=8y1Cra5VWqg&list=PLr-T9W0A2-dQt7EvzCUXG4lYPs1mVpcuHK			
SÍNTESIS			
<p>Narra la historia de una profesora que descubre el talento para la poesía de uno de sus estudiantes y cómo en contra de muchos obstáculos apoya y protege su don.</p>			

TIPO	Película		
TÍTULO	Beyond the blackboard (Detrás de la pizarra)		
DIRECTORA	Camille Thomasson	AÑO	2011
PAÍS	Estados Unidos	DURACIÓN:	1:37:55
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=6rEnVBakk5E			
SÍNTESIS			
<p>Basada en la vida real de la maestra Emily VamCamp, docente que escribió el libro <i>Nadie los ama, nadie</i>, y quien narra su historia frente a un grupo de niños en un campo de refugiados.</p>			

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Película		
TÍTULO	María Montessori. Una vida dedicada a los niños		
DIRECTORA	Gianluca Maria Tavarelli	AÑO	2007
PAÍS	Italia	DURACIÓN:	1:42:53
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=qfHuoq8MLaw			
SÍNTESIS			
Película biográfica que narra la vida de María Montessori, su drama personal y su legado para la educación.			

TIPO	Película		
TÍTULO	La ola		
DIRECTOR	Deniis Gancel	AÑO	2008
PAÍS	Alemania	DURACIÓN:	1:27:27
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=u2Q0CtC59f4			
SÍNTESIS			
Basada en una historia real, narra el experimento realizado por un profesor en el 2008 en un colegio alemán, para explicar a sus estudiantes la naturaleza y el funcionamiento de los gobiernos autoritarios.			

Películas basadas en docentes como protagonistas:

TIPO	Película
COMPETENCIAS	
Metafectividad docente, autonomía emocional docente, bienestar emocional, regulación emocional docente, gestión de situaciones emocionales en la docencia, comunicación asertiva, alteridad en la docencia, transposición didáctica afectiva, empatía en la docencia	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Vivenciar una vocación docente que se refleje en el disfrute de la práctica pedagógica comprometida.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.• Capacidad de potenciar o reorientar liderazgos estudiantiles.• Actitud de autovaloración para buscar ayuda y recursos cuando se requiera.• Practicar comunicación asertiva receptiva y expresiva.• Tener expresiones emocionales positivas frecuentes.• Asertividad didáctica.• Equidad de género.• Interculturalidad.• Inclusión.• Comprender y regular los estados emocionales requeridos durante los diferentes momentos de la secuencia didáctica.• Capacidad de ejercer autoridad mediante el liderazgo resonante y la modelación emocional.	

- Capacidad para identificar el potencial de cada estudiante.
- Capacidad de motivar para el aprendizaje.
- Capacidad de incorporar la lúdica como mediación didáctica.
- Capacidad de incorporar el humor como herramienta esencial de un clima emocional positivo.
- Reconocimiento y atención a las necesidades individuales de sus estudiantes.
- Liderazgo resonante.
- Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes.
- Cercanía afectiva con sus estudiantes.
- Disponibilidad afectiva con sus estudiantes.
- Sentir compasión ante el sufrimiento.
- Capacidad de visibilizar a los estudiantes vulnerables.
- Capacidad de que sus estudiantes se sientan valorados.

TIPO	Película		
TÍTULO	La profesora de Historia		
DIRECTOR	Marie Castille	AÑO	2014
PAÍS	España	DURACIÓN:	1:31:16
DISPONIBLE EN YOUTUBE Y NETFLIX			
https://www.youtube.com/watch?v=nM3k8sCaliQ			
SÍNTESIS			
<p>Narra la historia de una maestra de historia que, decepcionada por el desinterés y la falta de ambición de sus estudiantes, trata de motivarlos con un proyecto de clase. Como trasfondo del análisis se tratan los conflictos interculturales que viven las instituciones de hoy.</p>			

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Película		
TÍTULO	The Ron Clark Story. Unidos para triunfar		
DIRECTORA	Randa Haines	AÑO	2006
PAÍS	Estados Unidos	DURACIÓN:	1:26:49
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=jjnuDTkarwI			
SÍNTESIS			
<p>Cuenta la historia del profesor Ron Clark y sus métodos de enseñar en dos contextos escolares diferentes, con culturas y clases sociales diferentes, y cuenta cómo este creativo y novedoso profesor asume el reto de motivar a sus estudiantes.</p>			

TIPO	Película		
TÍTULO	Katmandú. Un espejo en el cielo		
DIRECTOR	Iciar Bollain	AÑO	2012
PAÍS	España	DURACIÓN:	2:09
DISPONIBLE EN YOUTUBE Y NETFLIX			
https://www.youtube.com/watch?v=BIBXXfCDRak&list=PLq-GURBvNh7ESf56UWjNKa6EotnHKknf2q (trailer)			
SÍNTESIS			
<p>Esta es la historia de una maestra que se traslada de su país de origen a trabajar con comunidades de extrema pobreza en Katmandú. Un drama que cuestiona la educación en el contexto de los dramas más desoladores de los más necesitados y cómo esta realidad interpela la vida de sus maestros. Un viaje personal a lo profundo de la sociedad nepalí.</p>			

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Película		
TÍTULO	Los chicos del coro		
DIRECTOR	Pierre Ferrari	AÑO	2004
PAÍS	Francia	DURACIÓN:	1:13:26
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=3PunWP9M4us			
SÍNTESIS			
Drama que cuenta la historia del profesor de música Clement Mathiu y cómo desde el coro de un internado busca reeducar y cambiar la vida de un grupo de jóvenes. Ambientada a finales de los años 40 en Francia.			

TIPO	Película		
TÍTULO	The klass		
DIRECTOR	Limar Raag	AÑO	2008
PAÍS	Estonia	DURACIÓN:	1:37:00
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=NUvp_XJCKso			
SÍNTESIS			
Narra las dinámicas de un profesor francés que orienta sus clases en una escuela multiétnica de un barrio marginal de París. El contexto de enseñanza describe las complejidades de las dinámicas de exclusión en ambientes multiculturales: inmigración, desplazamiento y abandono escolar son algunos de los aspectos a analizar.			

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Película		
TÍTULO	Mr. Holland's Opus		
DIRECTOR	Stephen Herek	AÑO	1995
PAÍS	Estados Unidos	DURACIÓN:	2:16:47
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=a1Z36sWvA9s			
SÍNTESIS			
<p>Narra la historia del profesor Glenn Holland, el cual llega a la docencia como última alternativa para solucionar su crisis económica. El drama narra cómo se llega a amar la docencia y los retos detrás de la labor de los maestros, en este caso en el contexto de una escuela secundaria.</p>			

TIPO	Película		
TÍTULO	Detachment - El profesor		
DIRECTOR	Tony Kaye	AÑO	2011
PAÍS	Estados Unidos	DURACIÓN:	1:37:46
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=uKlhct25nGo			
SÍNTESIS			
<p>El profesor Henry Barthes vive de sustituir a otros maestros de colegio en colegio, lo que le caracteriza como un profesor descuidado y poco comprometido. La historia cuenta la llegada a su último destino y cómo su cambio de actitud lo convierte en un referente de sus estudiantes y demás compañeros.</p>			

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Película		
TÍTULO	The miracle worker – El milagro de Anna Zullivan		
DIRECTOR	Arthur Penn	AÑO	1962
PAÍS	Estados Unidos	DURACIÓN:	2:13:20
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=4BHKujXvHuI			
SÍNTESIS			
<p>Narra la historia de la profesora Anna Sullivan y su reto de educar a Helen Keller, niña ciega y sorda. Película inspiradora que incentiva a reflexionar sobre la labor de los maestros de niños con necesidades educativas especiales.</p>			

TIPO	Película		
TÍTULO	Monsieur Lazhar		
DIRECTOR	Philippe Falardeau	AÑO	2011
PAÍS	Canadá	DURACIÓN:	1:34:00
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=VwiAyE1cXUg			
SÍNTESIS			
<p>Narra la historia del docente Bachir Lazhar, un docente de origen argelino que en el contexto de una dura situación personal comienza a impartir clases en una escuela que acaba de sufrir una tragedia. Drama que se desarrolla en el contexto educativo de la ciudad de Montreal.</p>			

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Película		
TÍTULO	Ni uno menos		
DIRECTOR	Zhang Yimou	AÑO	1999
PAÍS	China	DURACIÓN:	1:35:09
DISPONIBLE EN YOUTUBE Y NETFLIX			
https://www.youtube.com/watch?v=knz8HqcQ4Ng			
SÍNTESIS			
<p>Narra la historia de una joven maestra que debe hacerse cargo de una escuela mientras que el maestro titular se ausenta. El contexto del drama se desarrolla con el reto de que solo le pagarán su salario si ningún estudiante abandona la escuela. La historia se desarrolla en el contexto educativo de China.</p>			

TIPO	Película		
TÍTULO	Estrellas en la tierra		
DIRECTOR	Aamir Khan	AÑO	2007
PAÍS	India	DURACIÓN:	2:20:00
ENLACE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=68M0SQQSGc			
SÍNTESIS			
<p>Narra la historia del profesor Rajan y las dificultades para ayudar a un estudiante con dislexia y problemas de atención. Contexto educativo de la India.</p>			

Documentales

TIPO	Documental
COMPETENCIAS	
<p>Metafectividad docente, autonomía emocional docente, bienestar emocional, regulación emocional docente, gestión de situaciones emocionales en la docencia, comunicación asertiva, alteridad en la docencia, transposición didáctica afectiva, empatía en la docencia</p>	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar una vocación docente que se refleje en el disfrute de la práctica pedagógica comprometida. • Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. • Comprender y regular los estados emocionales requeridos durante los diferentes momentos de la secuencia didáctica. • Capacidad de captar la atención y regular los estados atencionales durante la secuencia didáctica. • Lectura emocional individual y de grupo durante la secuencia didáctica. • Capacidad de ejercer autoridad mediante el liderazgo resonante y la modelación emocional. • Capacidad para identificar el potencial de cada estudiante y potenciarlo. • Capacidad de motivar para el aprendizaje. • Capacidad de incorporar la lúdica como mediación didáctica. • Capacidad de incorporar el humor como herramienta esencial de un clima emocional positivo. • Capacidad de ser creativo en su didáctica en función de crear ambientes atractivos y estimulantes para el aprendizaje. • Capacidad de implementar un proceso evaluativo del aprendizaje meritocrático y motivante. • Reconocimiento y atención a las necesidades individuales de sus estudiantes. • Liderazgo resonante. • Fundamentación de la afectividad humana como objeto de estudio. 	

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Documental		
TÍTULO	Ser y tener		
DIRECTOR	Nicolás Philibert	AÑO	2002
PAÍS	Francia	DURACIÓN:	1:39:21
DISPONIBLE EN YOUTUBE Y NETFLIX			
https://www.youtube.com/watch?v=Uc1V_1PcDYA			
SÍNTESIS			
<p>Documental que describe la vida real de los docentes en el contexto rural de Francia. Narra la historia del docente Georges López, de una escuela unitaria del pueblo Saint Etienne.</p>			

TIPO	Documental		
TÍTULO	Escuela del futuro		
DIRECTOR		AÑO	2016
PAÍS	Estados Unidos	DURACIÓN:	1:53:25
DISPONIBLE EN YOUTUBE			
https://www.pbs.org/wgbh/nova/video/la-escuela-del-futuro/			
SÍNTESIS			
<p>Este documental centrado en la neurociencia analiza el sistema educativo estadounidense e identifica sus debilidades y carencias. A la par, da un vistazo a la educación desde el punto de vista del cerebro y la neuroeducación, y cómo los docentes pueden llevarlo al aula.</p>			

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Documental		
TÍTULO	La educación prohibida		
DIRECTOR	German Doin	AÑO	2012
PAÍS	Argentina	DURACIÓN:	2:25:18
DISPONIBLE EN YOUTUBE			
https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc			
SÍNTESIS			
Documental independiente de Argentina que, mediante entrevistas a más de 45 personas con experiencias educativas innovadoras, plantea la necesidad de una educación progresista.			

TIPO	Documental		
TÍTULO	Esperando a Superman		
DIRECTOR	Davis Guggenheim	AÑO	2010
PAÍS	Estados Unidos	DURACIÓN:	1:51:51
DISPONIBLE EN YOUTUBE Y NETFLIX			
https://www.youtube.com/watch?v=bXftOZSfeoU			
SÍNTESIS			
Documental que habla del sistema educativo norteamericano desde diferentes perspectivas: los docentes, las diferencias que existen entre las escuelas privadas y públicas, el aprendizaje... En esta cinta participan diferentes personalidades vinculadas al ámbito educativo, así como familias y estudiantes.			

Audiovisuales de competencias emocionales en ambientes educativos:

TIPO	Audiovisual
COMPETENCIAS	
<p>Metafectividad docente, autonomía emocional docente, bienestar emocional, regulación emocional docente, gestión de situaciones emocionales en la docencia, comunicación asertiva, alteridad en la docencia, transposición didáctica afectiva, empatía en la docencia</p>	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar una vocación docente que se refleje en el disfrute de la práctica pedagógica comprometida. • Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. • Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar. • Capacidad de potenciar o reorientar liderazgos estudiantiles. • Actitud de autovaloración para buscar ayuda y recursos cuando se requiera. • Practicar comunicación asertiva receptiva y expresiva. • Tener expresiones emocionales positivas frecuentes. • Asertividad didáctica. • Equidad de género. • Interculturalidad. • Inclusión. • Comprender y regular los estados emocionales requeridos durante los diferentes momentos de la secuencia didáctica. • Capacidad de ejercer autoridad mediante el liderazgo resonante y la modelación emocional. • Capacidad para identificar el potencial de cada estudiante. 	

- Capacidad de motivar para el aprendizaje.
- Capacidad de incorporar la lúdica como mediación didáctica.
- Capacidad de incorporar el humor como herramienta esencial de un clima emocional positivo.
- Reconocimiento y atención a las necesidades individuales de sus estudiantes.
- Liderazgo resonante.
- Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes.
- Cercanía afectiva con sus estudiantes.
- Disponibilidad afectiva con sus estudiantes.
- Sentir compasión ante el sufrimiento.
- Capacidad de visibilizar a los estudiantes vulnerables.
- Capacidad de que sus estudiantes se sientan valorados.

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2019	DURACIÓN: ³	2:42
TÍTULO	Bruised		
DIRECTOR	Rok won Hwang, Samantha Tu		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=yq3Z9msqnOg		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Empatía, identificar situaciones emocionales en los demás.		
SINOPSIS	Una niña que sufre maltratos en casa tiene miedo de participar en clase por las consecuencias físicas de los abusos a los que es sometida. Su profesora trata de alentarla con todo el amor y el apoyo posibles.		
METAFFECTIVIDAD	Inclusión- Empatía		

3. La duración se presenta en el formato minutos y segundos.

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Documental		
AÑO	2013	DURACIÓN:	5:30
TÍTULO	Neurociencia: Neuronas Espejo creadoras de empatía		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=l-3s6eekH1Ns&list=RDCMUCo0k1SS-p9pUDDY92Tn9fWlQ&index=33		
CATEGORÍAS	Aprendizaje por imitación, empatía, papel modelador del maestro.		
SINOPSIS	Fragmento del documental The human and how to make the most of it making friends.		
DIRECCOR	BBC		
METAFFECTIVIDAD	Explicación científica de la lectura emocional según el funcionamiento de las neuronas espejo, aprendizaje por imitación.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2010	DURACIÓN:	3:33
TÍTULO	A Cloudy Lesson – Una lección en las nubes		
DIRECTOR	Yezi Xue		
ENLACE EN YOUTUBE	https://m.youtube.com/watch?v=Da1jeVE-cpg0&list=PLEei7H4vaPyNaXRAmUX-DE5-ZrcQRwHPLS&index=4&t=0s		
CATEGORÍAS	Vocación, creatividad, constructivismo.		
SINOPSIS	Breve historia de aprendizaje mutuo entre un abuelo y su nieto.		
METAFFECTIVIDAD	Posibilidad de enseñar mediante la creatividad y el reconocimiento del otro.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2010	DURACIÓN:	5:11
TÍTULO	Partly Cloudy		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=fYAB-MasH3kM&list=PLEei7H4vaPyNaXRAmUXDE5-ZrcQRwHPIS&index=9		
CATEGORÍAS	Vocación, didáctica, singularidad, necesidades educativas.		
DIRECTORA	Yezi Xue		
SINOPSIS	En el cielo, las nubes se encargan de crear los animales para ser llevados por las cigüeñas los repartan por la Tierra, llevando a cada uno a su casa. Una de las nubes le corresponde la tarea de los animales más difíciles.		
METAFFECTIVIDAD	Capacidad del maestro para responder a las diferencias individuales.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2018	DURACIÓN:	9:45
TÍTULO	Ian		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=OHma93eZiBY		
DIRECTOR	Abel Goldfarb		
CATEGORÍAS	Resiliencia, inclusión, interculturalidad.		
SINOPSIS	Ian nació con parálisis cerebral. Todo lo que quiere es hacer amigos, aunque parece imposible lograrlo cuando la discriminación y el acoso escolar lo mantienen alejado de su amada área de juegos. Sin embargo, este joven está determinado y no se rinde.		
METAFFECTIVIDAD	Resiliencia para de superar situaciones adversas. Posibilidad de inclusión. Empatía		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2004	DURACIÓN:	5:41
TÍTULO	Uno por Uno		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=QM-nccZgEquk&list=PLEei7H4vaPyNaXRAmUXDE5-ZrcQRwHPLS&index=13		
CATEGORÍAS	Valor de la educación, resiliencia, esperanza.		
DIRECTOR	Pixote Hunt, Dave Bossert		
SINOPSIS	Cortometraje musical con niños de Sudáfrica.		
METAFACTIVIDAD	Importancia de la niñez y la posibilidad de un mundo mejor.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2005	DURACIÓN:	7:49
TÍTULO	El gran alfarero		
DIRECTOR	Josh Burton		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=0oR-Xl7qQuy4&list=PLEei7H4vaPyNaXRAmUXDE5-ZrcQRwHPLS&index=22		
CATEGORÍAS	Creatividad, constructivismo.		
SINOPSIS	Alfarero maestro y aprendiz compartiendo y experimentando juntos.		
METAFACTIVIDAD	La práctica hace los maestros. La posibilidad de enseñar con el ejemplo y la paciencia.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2017	DURACIÓN:	1:23
TÍTULO	Trabajo en equipo Pinguinos, hormigas, cangrejos		
DIRECTOR	Ricaurte.com		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=pXvBckVO7EM&t=1s		
CATEGORÍAS	Trabajo en equipo.		
SINOPSIS	Una divertida propuesta animada que muestra los beneficios del trabajo en equipo a partir de diferentes situaciones con animales como el pingüino, la hormiga y el cangrejo.		
METAFFECTIVIDAD	La unión hace la fuerza, posibilidades del trabajo en equipo.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2004	DURACIÓN:	8:08
TÍTULO	Ex-E.T. - Special Jury Award 2009 for a graduation film		
DIRECTOR	Benoît Bargeton, Yannick Lasfas, Rémy Froment, Nicolas Gracia produced by ESMA		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=OfWge0t0dk8		
CATEGORÍAS	Inclusión, tolerancia, educación en la diversidad.		
SINOPSIS	Niño extraterrestre y su familia en otro planeta enfrentando los retos de ser diferente en un mundo homogenizado.		
METAFFECTIVIDAD	Sistema educativo que homogeniza y excluye.		

TIPO	Cortometraje		
AÑO	2021	DURACIÓN:	6:43
TÍTULO	Una sociedad que todo le ofende		
DIRECTOR	Anonimo – Tik-ToK		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=m7BiKFOz0EU		
CATEGORÍAS	Interculturalidad, inclusión, equidad de género.		
SINOPSIS	Escenas de calle y aula de escuela donde se muestra la tendencia moderna a los extremos en la discriminación en la comunicación.		
METAFACTIVIDAD	Riesgos de la inclusión y la interculturalidad llevada al extremo.		

El Banco BBVA tiene una campaña denominada «Aprendamos juntos» con la cual entrevista y ofrece conferencias con personajes destacados del mundo, en ámbitos variados y con temáticas muy pertinentes para lo educativo. A continuación, se referencian algunos de estos materiales en versión completa o versión resumida. Se recomienda a los maestros aprovechar este material que tiene un amplio potencial.

<https://youtu.be/clQuBcypdvs>

A continuación, algunos ejemplos de esta serie. Invitamos al lector a recorrer este repositorio.

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Conferencia grabada.		
AÑO	2020	DURACIÓN:	3:32
AUTOR	BBVA Aprendemos juntos		
TÍTULO	Todo lo que me enseñaron los niños – versión corta		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=6E4ct50dPKs		
CATEGORÍAS	Didáctica, comunicación en el aula, planeación curricular.		
ENTREVISTADO	José Antonio Fernández Bravo		
METAFFECTIVIDAD	La importancia de saber escuchar. El reto del diseño curricular centrado en el estudiante.		

TIPO	Video de conferencia en vivo		
AÑO	2019	DURACIÓN:	6:16
DIRECTOR	BBVA Aprendemos juntos		
TÍTULO	Un buen maestro sabe que en todo ser humano hay grandeza – versión corta		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=fYSXb2n8Q5I		
CATEGORÍAS	Maestro, profesor, confianza en sí mismo.		
ENTREVISTADO	Mario Alonso Puig		
METAFFECTIVIDAD	Diferencia entre profesor y maestro.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Video de conferencia en vivo		
AÑO	2021	DURACIÓN:	6:07
DIRECTOR	BBVA Aprendemos juntos		
TÍTULO	Educación en la era del <i>sexting</i> y <i>ciberbullying</i> .		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=Jj-f7oUUDqNw&list=RDCMUCI6QcXat-daEAaRTRjl3dc0w&index=19		
CATEGORÍAS	<i>Sexting</i> y <i>ciberbullying</i> , autoestima, educación en la diversidad.		
ENTREVISTADO	Silvia Barrera		
METAFACTIVIDAD	Ciberseguridad, educación en tiempos de redes sociales.		

Audiovisuales competencias emocionales generales:

TIPO	Cortometraje
COMPETENCIAS	
Metafectividad docente, autonomía emocional docente, bienestar emocional, regulación emocional docente, gestión de situaciones emocionales en la docencia, comunicación asertiva, alteridad en la docencia, transposición didáctica afectiva, empatía en la docencia	

DESEMPEÑOS

- Vivenciar una vocación docente que se refleje en el disfrute de la práctica pedagógica comprometida.
- Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.
- Capacidad de potenciar o reorientar liderazgos estudiantiles.
- Actitud de autovaloración para buscar ayuda y recursos cuando se requiera.
- Practicar la comunicación asertiva receptiva y expresiva.
- Tener expresiones emocionales positivas frecuentes.
- Asertividad didáctica.
- Equidad de género.
- Interculturalidad.
- Inclusión.
- Comprender y regular los estados emocionales requeridos durante los diferentes momentos de la secuencia didáctica.
- Capacidad de ejercer autoridad mediante el liderazgo resonante y la modelación emocional.
- Capacidad para identificar el potencial de cada estudiante.
- Capacidad de motivar para el aprendizaje.
- Capacidad de incorporar la lúdica como mediación didáctica.
- Capacidad de incorporar el humor como herramienta esencial de un clima emocional positivo.
- Reconocimiento y atención a las necesidades individuales de sus estudiantes.
- Liderazgo resonante.
- Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes.
- Cercanía afectiva con sus estudiantes.
- Disponibilidad afectiva con sus estudiantes.
- Sentir compasión ante el sufrimiento.
- Capacidad de visibilizar a los estudiantes vulnerables.
- Capacidad de que sus estudiantes se sientan valorados.

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2016	DURACIÓN:	4:45
TÍTULO	Piper		
DIRECTOR	Alan Barillato		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=lgRWLuXOT1Y		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Regulación emocional: capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.		
SINOPSIS	Historia de un pequeño pájaro, y su madre, iniciándole a vencer el miedo de aprender a comer solo.		
METAFACTIVIDAD	Cómo el miedo nos limita disfrutar la vida.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2012	DURACIÓN:	5:00
TÍTULO	Snack Attack		
DIRECTOR	Andrew Cadelago		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Comunicación asertiva: practicar la comunicación asertiva receptiva y expresiva.		
SINOPSIS	Una anciana esperando para abordar el tren solo quiere comer sus galletas, pero se producen problemas cuando un adolescente en la plataforma a su lado parece querer compartirlas también.		
METAFACTIVIDAD	Cómo a veces juzgamos y nos enojamos sin entender la situación.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2019	DURACIÓN:	2:18
TÍTULO	Día mundial de la gentileza		
DIRECTOR	Exchanger Programme		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=A6PWu3EH7Xw		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Autonomía emocional: capacidad de automotivarse en su ejercicio docente. Actitud positiva frente a su práctica pedagógica.		
SINOPSIS	Hombre amargado en el contexto de la ciudad aprende gentileza por las experiencias con otras personas que encuentra en su camino.		
METAFACTIVIDAD	Cómo una visión negativa de la vida nos hace perdernos de las cosas más hermosas.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2021	DURACIÓN:	3:10
TÍTULO	¿Te han roto el corazón? YesHEis Amarica		
DIRECTOR	YesHEis Amarica		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=V-rXgE_ZDLg		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Autonomía emocional: autoconocimiento. Capacidad de automotivarse en su ejercicio docente. Actitud positiva frente a su práctica pedagógica.		
SINOPSIS	Niña en el marco del colegio y la familia enfrentando como va fracturando su ser por el maltrato de quienes la rodean.		
METAFACTIVIDAD	Cómo nos vamos rompiendo por la manera en que otros nos juzgan.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2018	DURACIÓN:	5:21
TÍTULO	Negative space		
DIRECTOR	Max Porter – Ru Kuwahata		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=Rwi8x4JOIO4&t=49s		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Reconocimiento y atención a las necesidades individuales de sus estudiantes. Tener expresiones emocionales positivas frecuentes.		
SINOPSIS	Relata en imágenes animadas el impacto de la crianza rigurosa de un padre que enfatiza su relación con el hijo a partir de la manera de arreglar su maleta y cómo esto deja huellas hasta su muerte.		
METAFACTIVIDAD	Cuáles son las prioridades de nuestra vida según el tiempo que compartimos con nuestros seres queridos.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2015	DURACIÓN:	4:18
TÍTULO	El regalo		
DIRECTOR	Jacob Frey		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=pHJJq69KL20		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Resiliencia, actitud positiva, superar bloqueos emocionales.		
SINOPSIS	Jake pasa la mayor parte de su tiempo en casa jugando a los videojuegos, hasta que su madre decide hacerle un regalo especial para ayudarlo a entender sus condición física especial.		
METAFACTIVIDAD	Invitación a reflexionar sobre la discapacidad, las emociones negativas que la acompañan y la capacidad de superación.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2013	DURACIÓN:	5:00
TÍTULO	Cerebro dividido		
DIRECTOR	Josiah Haworth, Joon Shik Song, Joon Soo Song		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=Lc7Y-pt-2HA		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Tomar conciencia de la relación entre la cognición y la emoción.		
SINOPSIS	Cita a ciegas. Emoción y razón asumiendo el reto de llevar a feliz término este primer encuentro.		
METAFACTIVIDAD	Dinámica de las reacciones emocionales en la primera cita de una pareja.		

TIPO	Cortometraje – tipo documental		
AÑO	2016	DURACIÓN:	3:41
TÍTULO	Solo respira		
DIRECTOR	Julie Bayer Salzman y Josh Salzman		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=sTy9FhIvAro		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Gestionar la duración de estados emocionales.		
SINOPSIS	Niños, niñas y adultos hablando su experiencia cuando sienten emociones intensas y cómo respirar les ayuda.		
METAFACTIVIDAD	Qué sientes cuando te da ira o te enojas y cómo gestionar con la respiración y la relajación para calmarte.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Presentación animada (OMS)		
AÑO	2015	DURACIÓN:	5:35
TÍTULO	Depresión, yo tenía un perro negro		
DIRECTOR	Organización Mundial de la Salud		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=FIEDhEmcLP4&t=21s		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Autoeficacia emocional, resiliencia.		
SINOPSIS	Metáfora en la que una persona relaciona sus estados de ánimo negativos con un gran perro negro y cómo hace que hace que su vida quede limitada y muy afectada.		
METAFACTIVIDAD	Analogía de la depresión con un perro negro. Cómo concebir la depresión y tratarla.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2008	DURACIÓN:	8:18
TÍTULO	Café francés		
DIRECTOR	Fabrice O.		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=bG0N7lhhb28		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Capacidad para generar situaciones emocionales.		
SINOPSIS	Muestra la historia de un hombre de negocios; elegantemente vestido y con actitud prepotente que, tras tomar un café en una cafetería parisina, se da cuenta de que no puede pagar al haber olvidado su cartera. En su aventura, se topa con tres divertidos personajes.		
METAFACTIVIDAD	¿Cómo solucionar si no tienes con qué pagar tu cuenta? A veces la solución llega del lugar más inesperado.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	Abrazo	DURACIÓN:	4:07
TÍTULO	2004		
DIRECTOR	Badly Drawn Boy		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=OlldI-gu8So		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Empatía, capacidad de generar emociones positivas.		
SINOPSIS	El personaje principal es un hombre de mediana edad que camina por la ciudad, viendo los problemas y discusiones que suceden y abrazando a las personas que lo necesitan, aunque lo nieguen.		
METAFFECTIVIDAD	La violencia en el mundo y el poder de un abrazo para cambiar la situación.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2015	DURACIÓN:	5:34
TÍTULO	Psicología de la Meditación: Cómo meditar en un minuto		
DIRECTOR	Gabinete De Psicologia MyM		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=6WINqgljUfE&t=251s		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Capacidad de gestionar situaciones emocionales, fluir.		
SINOPSIS	Guía práctica y breve sobre cómo meditar. Adaptado del aclamado libro <i>One Minute Meditation</i> de Martin Boronson		
METAFFECTIVIDAD	Cómo meditar en un minuto.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2016	DURACIÓN:	3:24
TÍTULO	Tamara		
DIRECTOR	Jason Marino y Craig Khzmann		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=foRUY2l4-3I&t=199s		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Automotivación, capacidad de gestionar situaciones emocionales.		
SINOPSIS	Muestra la historia de una niña y su sueño por bailar, a pesar de las circunstancias		
METAFFECTIVIDAD	Posibilidad de soñar y cumplir los sueños a pesar de las adversidades.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2002	DURACIÓN:	6:27
TÍTULO	Alas rotas (Broken Wing)		
DIRECTOR	Carlos Gil		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=3g5N-89vGdT4&list=PLEei7H4vaPyNaXRAmUXDE5-ZrcQRwHPIS&index=4		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Resiliencia, capacidad de gestionar situaciones emocionales.		
SINOPSIS	Cuenta la historia de un adulto que ve en el escaparate de la tienda un cubo de rubik, lo que le traslada a su infancia, con la sensación de que cualquier tiempo pasado fue mejor.		
METAFFECTIVIDAD	Reflexión sobre los momentos difíciles de la vida y cómo poder seguir adelante con el apoyo de los amigos.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2010	DURACIÓN:	4:20
TÍTULO	Ratón en venta		
DIRECTOR	Wouter Bongaerts		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=va2ZesGgbTQ		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Tolerancia, respeto a la diferencia, empatía.		
SINOPSIS	Narra la historia de un tierno ratón solitario, que aguarda por ser adoptado. Sus grandes y singulares orejas hacen que los niños que entran a la tienda se burlen de él, pero él no pierda las esperanzas de encontrar un amigo que lo acepte como es.		
METAFFECTIVIDAD	Cómo construir un mundo mejor con el respeto a la diferencia. Mirar lo que nos une, no lo que nos diferencia.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2010	DURACIÓN:	2:45
TÍTULO	Bridge		
DIRECTOR	Ting Chian Tey		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=X_AfRk9F9w&t=5s		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Lenguaje emocional, comunicación asertiva.		
SINOPSIS	Bridge es una historia de cuatro personajes que tienen como objetivo cruzar un puente, pero que en su intento por cruzarlo, se convierten en obstáculos entre ellos mismos.		
METAFFECTIVIDAD	Posibilidad de solucionar conflictos mediante el diálogo y la comunicación.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2000	DURACIÓN:	3:25
TÍTULO	For The Birds		
DIRECTOR	Ralph Eggleston		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=DeEZx4K0Eic		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Expresión emocional, tolerancia, asertividad, respeto a la diferencia.		
SINOPSIS	Un grupo de pájaros pequeños posados en un cable telefónico, llega un pájaro más grande todos comienzan a quejarse y burlarse de él.		
METAFACTIVIDAD	Reflexiona sobre el respeto a la diferencia y sobre cómo la discriminación y la falta de apertura afecta a los grupos.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2020	DURACIÓN:	3:05
TÍTULO	Spellbound		
DIRECTOR	Amelia parquer		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=W_B2UZ_ZoxU		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Gestión de estados emocionales, asertividad, autoestima.		
SINOPSIS	La historia de una niña solitaria y su inesperado amigo en Halloween.		
METAFACTIVIDAD	Gestión de estados de enojo frente a seres queridos. Autoestima y relaciones de familia.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2003	DURACIÓN:	4:30
TÍTULO	La oveja esquilada		
DIRECTOR	BUD LUCKEY		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=zs5whN2QcGY		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Capacidad de gestionar situaciones emocionales, resiliencia.		
SINOPSIS	Narra la historia de una oveja que se siente muy orgullosa de su vestido de lana que un día de lluvia la esquilan, le quitan su preciosa lana, y todo cambia por completo.		
METAFFECTIVIDAD	Capacidad de aceptar los cambios y las situaciones cíclicas de nuestra vida emocional.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2015	DURACIÓN:	3:38
TÍTULO	Anuncio Lotería de Navidad 2015		
DIRECTOR	Leo Burnett		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=8HsZh4Fkb4A		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Trabajo en equipo, automotivación, lenguaje asertivo, capacidad de gestionar situaciones emocionales.		
SINOPSIS	Narra la historia un vigilante que al tener horario nocturno nunca coincide con sus colegas de trabajo. Pero la fortuna le sonreirá y podrá compartir mucho más que tiempo.		
METAFFECTIVIDAD	Cómo unir esfuerzos nos puede llevar a cumplir sueños.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2012	DURACIÓN:	6:26
TÍTULO	El vendedor de humo		
DIRECTOR	Alejandro Monreal, María Barbadillo		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=dwWqMgddes4		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	El vendedor vende cosas que después desaparecen, él no es real.		
SINOPSIS	Un vendedor ambulante llega al pueblo ofreciendo una hacer realidad los sueños de sus habitantes.		
METAFFECTIVIDAD	Ilusiones y falsas retribuciones de la vida.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2011	DURACIÓN:	3:27
TÍTULO	Conflictos - No pierdas la perspectiva		
DIRECTOR	Dylan Van Wormer – Logan Scelina		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=TiNUaHXsjBA		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Gestión emocional, asertividad, mediación.		
SINOPSIS	Narra la historia de un granjero que intenta desterrar los conejos de sus tierras y como termina perdiendo la proporción de su labor.		
METAFFECTIVIDAD	Cómo un conflicto no resuelto escala en magnitud y siempre hay otros que se benefician.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2018	DURACIÓN:	3:37
TÍTULO	Brush: A Fox Tale Animated Short Film		
DIRECTOR	Willi Anton – Faustina Arriola		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=zvz31kjjgGg		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Gestión de relaciones afectivas. Empatía, comunicación asertiva		
SINOPSIS	Narra la historia de un zorro pintor se enamora de su vecina. Cuando trata de ocultar sus sentimientos, sus dibujos comienzan a hacerse reales para convencerle de sea honesto y se lo diga. Zorro pintor y zorra panadera.		
METAFFECTIVIDAD	La vulnerabilidad de mostrar nuestros sentimientos más íntimos en las relaciones afectivas.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2013	DURACIÓN:	10:52
TÍTULO	Cuerdas		
DIRECTOR	Pedro Solis García		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw&t=26s		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Inclusión. Empatía.		
SINOPSIS	La rutina del Colegio de la pequeña María se vé alterada por la llegada de un niño especial, la buena intención de María los volverá pronto los mejores amigos.		
METAFFECTIVIDAD	Posibilidad de la inclusión, la fuerza de la amistad y la solidaridad como valor que nos hace ser felices y ayudar a los demás.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2015	DURACIÓN:	1:37
TÍTULO	Historia del erizo		
DIRECTOR	Ramiro Lopez Dau		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=lcMCG5R6c0k		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Empatía, respeto a la diferencia, solidaridad, gestión de emociones.		
PERSONAJES	Diversos animales del bosque interactúan con un erizo en la escuela. Con el puntia-gudo animalito habrá muchas situaciones especiales.		
METAFFECTIVIDAD	Cómo encontrar lo que nos une. Romper barreras.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2008	DURACIÓN:	1:14
TÍTULO	Pingüino VS avestruz?		
SINOPSIS	Graciosa carrera entre un pingüino y una avestruz		
ENLACE YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=oXMbWRWQBRQ		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Autoestima, gestión de emociones.		
DIRECTOR	Kent Scott Carter		
METAFFECTIVIDAD	Cuáles son las características que nos hace ser quien somos, cómo las apariencias engañan y lo que vales no siempre es lo que se muestra exteriormente.		

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2019	DURACIÓN:	4:19
TÍTULO	Poppies		
DIRECTOR	Adam Pereira, Alessandra Rodriguez, Elise Fedoroff		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=yQofULLtprQ		
SINOPSIS	Analogía de cómo los recuerdos pueden salvarnos o hundirnos cuando perdemos a un ser querido.		
METAFACTIVIDAD	Gestión de las emociones en el duelo de la pérdida de un ser querido.		

TIPO	Cortometraje animado		
AÑO	2020	DURACIÓN:	8:00
TÍTULO	Un deseo plegado		
DIRECCIÓN	Estudiantes de Academy of Communication Design.		
ENLACE EN YOUTUBE	https://www.youtube.com/watch?v=9HEkdFzHLHs&list=RDLVnaXplhurrCU&index=1		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Empatía, generación de emociones positivas, resiliencia		
PERSONAJES	Un par de hermanas gemelas intentan doblar mil grullas de origami con la esperanza de recuperarse de una enfermedad mortal.		
METAFACTIVIDAD	Cómo superar situaciones emocionales difíciles.		

El mundo de la música

Desde tiempos inmemoriales la música se ha utilizado para generar emociones: felicidad, euforia, recogimiento, temor, tristeza, alegría, etc. En educación emocional podemos usarla para sensibilizar, para potenciar ejercicios de interiorización, para distensionar y armonizar en la fase de cierre de una secuencia didáctica, para pausas activas o como contexto generador. La música es una posibilidad infinita para el desarrollo de competencias emocionales.

La música posibilita efectos kinésicos que potencian el desarrollo de múltiples competencias emocionales. Esto ocurre si dichos efectos son bien aprovechados, teniendo en cuenta que es tanta la potencialidad de la música que también encontramos géneros y piezas musicales que tienen la capacidad de desarmonizar y generar sensaciones negativas. Por ello, dentro de su planeación didáctica, el docente también debe incluir la selección cuidadosa de la música a utilizar. Esto requiere sentir sus efectos y analizar con cuidado las letras que contienen.

Es importante aclarar a los estudiantes el sentido de la música que se utiliza en las sesiones de educación emocional y enfatizar en el propósito de ampliar el espectro de posibilidades musicales, dejando de lado la música de moda o habitualmente escuchada en los medios comerciales. Esto porque otra de las potencialidades de trabajar con músicas diversas es desarrollar la capacidad estética, la capacidad kinésica y la apreciación musical. Mas allá de generar emociones, la música influye en la capacidad de percibir el mundo, en la capacidad de relajarse, en el sentido del ritmo y en la reeducación del sistema nervioso. De allí la importancia de utilizar un amplio espectro de melodías.

Es significativo que, en el momento de escoger la música que se utilizará durante la secuencia didáctica, se tenga en cuenta que la música intensa y rítmica eleva la temperatura corporal y el ritmo cardiaco; por el contrario, la música lúgubre, de tonalidades bajas y disonantes pueden generar estados depresivos; y las músicas melódicas suaves y de tonos agudos tranquilizan e inhiben las actividades motoras. En este sentido, con la biodanza y la danzaterapia no solo se puede hacer uso del movimiento y la expresión corporal como mecanismo de sensibilización, sino también el análisis de las letras de las canciones como contexto generativo.

A continuación, se relacionan algunas canciones que se pueden utilizar y se recomienda al docente explorar su propia experiencia musical para utilizar otras que lo hayan movili- zado a través de su experiencia vital y la experiencia vital de los estudiantes.

TÍTULO	Arriba la vida
CANTANTE	Grupo Croni-k
ENLACE DE YOUTUBE	
https://www.youtube.com/watch?v=hUnlmEM9V-E	
COMPETENCIAS	
Bienestar emocional, pensamiento positivo	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de disfrutar la vida. • Cercanía afectiva con sus estudiantes. • Disponibilidad afectiva con sus estudiantes. • Autoestima como persona y como maestro. • Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional. • Tener expresiones emocionales positivas frecuentes. 	

Hoy la pena pasó
Sigue bailando que yo
Seguiré cantándote
Ya se olvidó y la tormenta pasó
Abre tu corazón,
La vida se hizo para sembrar amor.

CORO:
Y no se deprima, noooooo
Tira para arriba, yeeeeehh
Carga vitaminas, oooooohh
¡Disfruta la vida!

Y no se deprima, noooooo
Tira para arriba, yeeeeehh
Carga vitaminas, oooooohh
¡Disfruta la vida!

En momentos de crisis
Problemas y tristezas
No te echas a morir
Levanta la cabeza
Sea cual sea la situación
Recuerda que en la vida
Todo tiene solución
Escucha bien, escucha bien
Que la vida es muy linda
Contra lo que sea
Hermano no se rinda
Siga bailando y vacilando
Como dijo Celia:
«Las penas se van cantando»

Y no se rinda (nooo)
Vamos, brinda,
Todos arriba, que la fiesta siga
Baila como quieras
Y levanta la bandera
Por la paz de este mundo
Pueblos y tierra
Contáciate de energía
Que hay que vivir la vida

CORO

Si en esta vida hay problemas
Dale, piensa y sigue
Si la amargura está matando
Deja que se olvide
No hay conflicto que no tenga solución
Una manera de olvidar la situación

No se deprima
Hace a un lado las penas
Que nadie sabe cuándo
El Señor nos lleva
Disfruta a tu madre, a tu padre, a tus amigos
Abuelos, hijos, hermanos y primos
Dale conmigo, arriba las manos
Vive lo bueno, al carajo con lo malo
Abre los brazos, abre el corazón
Dale vida al mundo
Entregando amor
No, no, no te echas a morir
Que lo monetario no es el fin
Tarde o temprano los problemas

Ya no van a existir
Y si está nublado, el sol va a salir

¡Aquí, aquí, aquí!

Se vino a vacilar y no a sufrir
Tampoco a dormir
Hazlo así
Y todo lo malo déjalo ir

Hoy la pena pasó, sigue bailando que yo seguiré
cantándote
Ya se olvidó y la tormenta pasó
Abre tu corazón,
La vida se hizo para sembrar amor.

CORO

Hola may, que es la que hay
La vida hay que vivirla con style
Alegría, tristezas, triunfos y errores
Nos enseñan día a día a ser mejores

Vive la vida con alegría
No se deprima, manos arriba
Todos unidos como familia
Latinoamérica unida

Bienvenida a la salida
De los problemas y la rutina
Para que no se deprima (no, no)
Porque esta música anima

Y te cambia la vida
 Usted ya siga
 Entrega tu corazón pa' que te sane la herida
 Si quiere' invita una amiga (cuando diga)
 Para que Dios la bendiga.

CORO

Esto es Croni-k
 (Los reales bendecidos)
 Junto a chocolate blanco
 Y Capozana y en la pista
 Ore, Iván el del toque final,
 Erre Prado, el maestro del teclado

TÍTULO	El abrazo
INTÉRPRETE	Encanto al Alma
AUTOR	Leticia Passeggi
ENLACE DE YOUTUBE	
https://www.youtube.com/watch?v=6o4EubNxx_U	
COMPETENCIAS	
Empatía en la docencia, autonomía emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de disfrutar la vida. • Cercanía afectiva con sus estudiantes. • Disponibilidad afectiva con sus estudiantes. • Autoestima como persona y como maestro. • Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional. 	

Como una manta abrigada en invierno
Y té caliente de miel con limón
Brisa tibia que endulza por dentro
Como la caricia de un rayo de sol.

Luego de buscar por el cielo y la tierra
Una medicina me vine a encontrar
Es tan antigua como poderosa
Cuando la das, la podés encontrar.

Un abrazo te doy, un abrazo me das
Cura del corazón, calma el alma y da paz.
Un abrazo te doy, un abrazo me das
Cura del corazón, calma el alma y da paz.

Como una manta abrigada en invierno
Y té caliente de miel con limón
Brisa tibia que endulza por dentro
Como la caricia de un rayo de sol.

Luego de buscar por el cielo y la tierra
Una medicina me vine a encontrar,
Es tan antigua como poderosa
Cuando la das, la podes encontrar.

Un abrazo te doy, un abrazo me das
Cura del corazón, calma el alma y da paz.
Un abrazo te doy, un abrazo me das
Cura del corazón, calma el alma y da paz.

Como una manta abrigada en invierno
Y té caliente de miel con limón

Brisa tibia que endulza por dentro
 Como la caricia de un rayo de sol.

Luego de buscar por el cielo y la tierra
 Una medicina me vine a encontrar,
 Es tan antigua como poderosa
 Cuando la das, la podés encontrar.

Un abrazo te doy, un abrazo me das
 Cura del corazón, calma el alma y da paz.
 Un abrazo te doy, un abrazo me das
 Cura del corazón, calma el alma y da paz, paz.

TÍTULO	La lluvia nunca vuelve hacia arriba
INTÉRPRETE	Pedro Guerra
AUTOR	Pedro Manuel Guerra Mansito
ENLACE DE YOUTUBE	
https://www.youtube.com/watch?v=wAJ4SVk48ZY	
COMPETENCIAS	
Bienestar emocional, empatía en la docencia, autonomía emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de disfrutar la vida. • Autoestima como persona y como maestro. • Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional. • Tener expresiones emocionales positivas frecuentes. • Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente. • Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. 	

Aunque el mar vuelve, nunca es el mismo mar.
La tierra nos devuelve otro sol cuando gira
y todo tiende a huir y vuelve a empezar,
y cambia de impresión cada vez que respira

y nadie sabe si esta vez es la vez,
de todo lo que un día ocurrió, se termina.
Y casi siempre todos quieren correr,
pero hay que estar atento porque el mar se vacía.

La lluvia nunca vuelve hacia arriba.
Y si estuviste ahora, luego no estás
y nunca más te vi y no fui nada en tu vida,
y si no dudas, todo puede pasar;
y si no pasa, siempre sana la herida.
La lluvia nunca vuelve hacia arriba.
La lluvia nunca vuelve hacia arriba.

No lo pienses mucho más, no pienses mucho más.
Saltar, saltar, saltar, saltar.
No pienses tanto lo que debes hacer,
el tiempo corre y luego es ave perdida.

La lluvia nunca vuelve hacia arriba.
La lluvia nunca vuelve hacia arriba.
Hay una luz tras los que vienen y van
y hay una sombra en los que buscan guardida.

La lluvia nunca vuelve hacia arriba.
La lluvia nunca vuelve hacia arriba.
La lluvia nunca vuelve hacia arriba.
La lluvia nunca vuelve hacia arriba.

TÍTULO	Lo siento, perdón, gracias, te amo
INTÉRPRETE	Darwin Grajales
AUTOR	Darwin Grajales
ENLACE DE YOUTUBE	
https://www.youtube.com/watch?v=aeFlu8Zzx8A	
COMPETENCIAS	
Bienestar emocional, autonomía emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de disfrutar la vida. • Autoestima como persona y como maestro. • Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional. • Tener expresiones emocionales positivas frecuentes. • Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente. • Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. • Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar. 	

Llegó la hora de las cuentas
Y casi siempre está faltando,
Pensabas que hallando culpables
Tu vida iría mejorando.

Los juicios y los juzgamientos
Han hecho un mundo más violento,
El círculo sigue girando
Y el odio lo está conduciendo.

Lo siento porque ahora entiendo
Que el miedo y los resentimientos
Están creando reacciones
De guerra por no estar atentos.

Lo siento porque te condeno,
Lo siento porque te censuro,
Lo siento porque estás llamando
Y lo siento porque no te escucho

Lo siento, perdón, gracias - Te amo
Lo siento, perdón, gracias - Te amo
Lo siento, perdón, gracias - Te amo
Lo siento, perdón, gracias - Te amo

Perdón por tanta indiferencia,
Por no haber hecho mi tarea,
Por haber puesto en manos tuyas
Lo que a mí me correspondía.

Perdón por tenerte en la cárcel
Del poder y el acaparamiento
Perdón por cederte el espacio
De lo que no estoy asumiendo (bis).

Lo siento, perdón, gracias, te amo (bis).

Gracias por hacer tu parte
De crear el equilibrio
Porque ya estoy despertando
Y lo voy a hacer contigo.

Gracias por pagar el precio
Gracias por mover mi piso
Gracias porque eras mi espejo
Gracias por ser mi maestro (bis).

Lo siento, perdón, gracias, te amo (bis).

Te amo porque somos uno
Y vivimos en la misma casa
Por eso quiero liberarte
Para que puedas ser tú mismo.

Te amo porque me confrontas
Te amo por tus sacrificios
Te amo porque al perdonarte
Me estoy perdonando a mí mismo.

Y el que esté libre de pecado
Que tire la primera piedra
Si quieres andar más liviano
Perdona y no hagas resistencia.

Lo siento, perdón, gracias, te amo (bis).

TÍTULO	Cuidame
INTÉRPRETE	Canto Alegre
AUTOR	Pedro Guerra
ENLACE DE YOUTUBE	
https://www.youtube.com/watch?v=VQIHtKtEngg	
COMPETENCIAS	
Empatía en la docencia, transposición didáctica afectiva	

DESEMPEÑOS

- Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional.
- Capacidad de sintonizarse emocionalmente con sus estudiantes.
- Cercanía afectiva con sus estudiantes.
- Disponibilidad afectiva con sus estudiantes.
- Capacidad de incentivar en sus estudiantes esperanza en el futuro.
- Sentir compasión ante el sufrimiento.
- Capacidad de visibilizar a los estudiantes vulnerables.

Cuida de mis labios, cuida.

Cuida de mi risa

Llévame en tus brazos, llévame sin prisa

No maltrates nunca mi fragilidad

Pisaré la tierra que tu pisas.

Cuida de mis manos, cuida de mis dedos

Dame la caricia que descansa en ellos.

No maltrates nunca mi fragilidad

Yo seré la imagen de tu espejo.

Cuida de mis sueños, cuida de mi vida,

Cuida a quien te quiere

Cuida a quien te cuida.

No maltrates nunca mi fragilidad

Yo seré al abrazo que te alivia.

Cuida de mis ojos, cuida de mi cara

Abre los caminos, dame las palabras

No maltrates nunca mi fragilidad

Soy la fortaleza de mañana...

Cuida de mis sueños, cuida de mi vida
Cuida a quien te quiere, cuida a quien te cuida
No maltrates nunca mi fragilidad
Yo seré el abrazo que te alivia.

TÍTULO	Todo cambia
INTÉRPRETE	Mercedes Sosa
AUTOR	Julio Numhauser
ENLACE DE YOUTUBE	
https://www.youtube.com/watch?v=0khKL3tTOTs	
COMPETENCIAS	
Autonomía emocional, bienestar del docente	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de automotivarse en su ejercicio docente.• Actitud positiva frente a su práctica pedagógica.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Capacidad de disfrutar la vida.• Apertura al cambio permanente frente a las dinámicas y exigencias del sector educativo.	

Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo.

Cambia el clima con los años
Cambia el pastor su rebaño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño.

Y el más fino brillante
De mano en mano su brillo
Cambia el nido el pajarillo
Cambia el sentir un amante.

Cambia el rumbo el caminante
Aunque esto le cause daño
Y así como todo cambia
Que yo cambie, no es extraño.

Cambia, todo cambia, sí, señor, ya callo, ya callo
Cambia, todo cambia
(Cambia, todo cambia)
(Cambia, todo cambia)

Y el sol en su carrera
Cuando la noche subsiste
Cambia la planta y se viste
De verde en la primavera.

Cambia el pelaje la fiera
Cambia el cabello el anciano
Y así como todo cambia
Que yo cambie, no es extraño.

Pero no cambia mi amor
Por más lejos que me encuentre
Ni el recuerdo, ni el dolor
De mi pueblo y de mi gente

Lo que cambió ayer
Tendrá que cambiar mañana
Así como cambio yo
En esta tierra lejana

Cambia, todo cambia (4 bis)

Pero no cambia mi amor
 Por más lejos que me encuentre
 Ni el recuerdo, ni el dolor
 De mi pueblo y de mi gente

Lo que cambió ayer
 Tendrá que cambiar mañana
 Así como cambio yo
 En esta tierra lejana

Cambia, todo cambia (4 bis)

TÍTULO	Yo vengo a ofrecer mi corazón
INTÉRPRETE	Fito Páez
AUTOR	Rodolfo Páez
ENLACE DE YOUTUBE	
https://www.youtube.com/watch?v=cg1FigbX6BM	
COMPETENCIAS	
Bienestar emocional, empatía en la docencia, autonomía emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de disfrutar la vida. • Autoestima como persona y como maestro. • Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional. • Tener expresiones emocionales positivas frecuentes. • Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente. • Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. 	

¿Quién dijo que todo está perdido?
Yo vengo a ofrecer mi corazón
Tanta sangre que se llevó el río
Yo vengo a ofrecer mi corazón.

No será tan fácil, ya sé que pasa
No será tan simple como pensaba
Como abrir el pecho y sacar el alma
Una cuchillada del amor.

Luna de los pobres siempre abierta
Yo vengo a ofrecer mi corazón.
Como un documento inalterable
Yo vengo a ofrecer mi corazón.

Y uniré las puntas de un mismo lazo
Y me iré tranquilo, me iré despacio
Y te daré todo y me darás algo
Algo que me alivie un poco más.

Cuando no haya nadie cerca o lejos,
Yo vengo a ofrecer mi corazón.
Cuando los satélites no alcancen,
Yo vengo a ofrecer mi corazón.

Y hablo de países y de esperanzas
Hablo por la vida, hablo por la nada
Hablo de cambiar esta, nuestra casa
De cambiarla, por cambiar nomás.
¿Quién dijo que todo está perdido?

TÍTULO	Ábrete, Corazón
INTÉRPRETE	Paky Gómez
AUTOR	Rosa Amelia Ciove Nakasawa
ENLACE DE YOUTUBE	
https://www.youtube.com/watch?v=crRxO-S_G7o	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, bienestar emocional, autonomía emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Aplica el lenguaje interior como mecanismo de autorregulación de sus fenómenos afectivos. • Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente. • Actitud de autovaloración para buscar ayuda y recursos cuando se requiera. • Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional. • Tener expresiones emocionales positivas frecuentes. 	

Ábrete, corazón

Ábrete, sentimiento

Ábrete, entendimiento, deja a un lado la razón

Y deja brillar el sol que se haya en tu interior.

Ábrete, memoria antigua

Escondida en la tierra, en las plantas

Bajo el fuego, bajo el agua.

Ábrete, corazón

Ábrete, sentimiento

Ábrete, entendimiento, deja a un lado la razón.

Y deja brillar el sol que se haya en tu interior

Es tiempo ya, ya es ahora
Ábrete, corazón, y recuerda
Cómo el espíritu cura
Cómo el amor sana
Cómo el árbol florece y la vida perdura
Que para llegar a Dios
Hay que aprender a ser humanos

Ábrete, corazón
Ábrete, sentimiento
Ábrete, entendimiento, deja a un lado la razón
Y deja brillar el sol que se haya en tu interior

TÍTULO	Imagine
INTÉRPRETE	The Beatles
AUTOR	John Lennon
ENLACE DE YOUTUBE	
https://www.youtube.com/results?search_query=imagine+john+lennon	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar del docente	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Actitud positiva frente a su práctica pedagógica.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Comportamiento prosocial e integración social en el ámbito de la organización educativa.• Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional.• Tener expresiones emocionales positivas frecuentes.	

(Idioma original)

Imagine there's no heaven.
It's easy if you try.
No hell below us,
Above us, only sky.
Imagine all the people
Living for today.

Imagine there's no countries.
It isn't hard to do.
Nothing to kill or die for,
And no religion too.
Imagine all the people
Living life in peace.

You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one.
I hope someday you'll join us
And the world will be as one.

Imagine no possessions.
I wonder if you can.
No need for greed or hunger.
A brotherhood of man.
Imagine all the people
Sharing all the world.

You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one.
I hope someday you'll join us
And the world will live as one.

(En castellano)

Imagina que no hay paraíso.
Es fácil si lo intentas.
No hay infierno debajo nuestro,
Arriba nuestro, solo cielo.
Imagina a toda la gente
Viviendo el presente.

Imagina que no hay países.
No es difícil hacerlo.
Nada por lo cual matar o morir,
Y tampoco ninguna religión.
Imagina a toda la gente
Viviendo la vida en paz.

Quizás digas que soy un soñador
Pero no soy el único.
Espero que algún día te unas a nosotros
Y el mundo será uno solo.

Imagina que no hay propiedades.
Me pregunto si puedes.
No hay necesidad de codicia ni hambre.
Una hermandad humana.
Imagina a toda la gente
Compartiendo todo el mundo.

Quizás digas que soy un soñador
Pero no soy el único.
Espero que algún día te unas a nosotros
Y el mundo será uno solo.

TÍTULO	Con la gente que me gusta
INTÉRPRETE	A dos velas
AUTOR	Beigbeder Álvarez, Alejandra Casas
YOUTUBE	
https://www.youtube.com/watch?v=ZRc_b21F8Og	
COMPETENCIAS	
Comunicación asertiva en la docencia	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Practicar la comunicación asertiva receptiva y expresiva.• Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional.• Tener expresiones emocionales positivas frecuentes.• Asertividad didáctica.	

Con la gente que me gusta
Me dan las claras del alba
Compartiendo madrugadas
Palabras, risas y lunas.

Con la gente que me gusta
Paso las noches en vela
Deberían ser eternas
Como la lluvia y la sed.

Me gusta la gente
Que cuando saluda
Te aprieta la mano
Con fuerza y sin dudas.

Me gusta la gente
Que cuando te habla
Te mira a los ojos
Te mira de frente.

Te dice a la cara
Aquello que siente
Y nada se calla y no tiene dobleces.
Me gusta esa gente.

Con la gente que me gusta
Alrededor de una mesa
Cualquier vino es un poema
Cualquier charla la locura.

Con la gente que me gusta
Me encanta hablar de proyectos
De esos que se lleva el viento
Y que se olvidan después.

Me gusta la gente
Que cuando saluda
Te aprieta la mano
Con fuerza y sin dudas.

Me gusta la gente
Que cuando te habla
Te mira a los ojos,
Te mira de frente

Te dice a la cara
Aquello que siente
Y nada se calla y no tiene dobleces.
Me gusta esa gente.

Me gusta la gente
Que cuando saluda
Te aprieta la mano
Con fuerza y sin dudas.

Me gusta la gente
Que cuando te habla
Te mira a los ojos
Te mira de frente

Te dice a la cara
Aquello que siente...

TÍTULO	What a wonderful world (Qué mundo tan maravilloso)
INTÉRPRETE	Lois Armstrong
AUTOR	Bob Thiele y George David Weiss
ENLACE DE YOUTUBE	
www.youtube.com/watch?v=vn4vlPMyzVI	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, autonomía emocional, bienestar del docente	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Actitud positiva frente a su práctica pedagógica.• Capacidad de disfrutar la vida.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Comportamiento prosodia e integración social en el ámbito de la organización educativa.• Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional.• Tener expresiones emocionales positivas frecuentes.	

(Idioma original)

I see trees of green
Red roses too
I see them bloom
For me and you
And I think to myself...
What a wonderful world

I see skies of blue
And clouds of white
The bright blessed day
The dark sacred night
And I think to myself...
What a wonderful world

The colors of the rainbow
So pretty in the sky
Are also on the faces of people going by
I see friends shaking hands
Saying «how do you do?»

They're really saying «I love you»

I hear babies crying
I watch them grow
They'll learn much more
Than I'll ever know
And I think to myself...
What a wonderful world

Yes, I think to myself...
What a wonderful world

(En castellano)

Veo árboles de color verde,
también rosas rojas.
Las veo florecer,
para ti y para mí.
Y pienso para mí...
qué mundo tan maravilloso.

Veo cielos de color azul
y nubes de color blanco.
El brillante bendecido día,
la oscura sagrada noche,
y pienso para mí...
qué mundo tan maravilloso.

Los colores del arco iris,
tan hermosos en el cielo,
están también en las caras de la gente que pasa.
Veo a amigos estrechándose las manos,
diciendo «¿qué tal estás?»
En realidad están diciendo «te quiero».

Oigo a niños llorar,
los veo crecer,
aprenderán mucho más
que lo que yo nunca sabré,
y pienso para mí...
qué mundo tan maravilloso.

Sí, pienso para mí...
qué mundo tan maravilloso.

TÍTULO	Muy Feliz
INTÉRPRETE	Ñejo
AUTOR	Carlos Daniel Crespo – Michael Sánchez – Julián Maya
ENLACE DE YOUTUBE	
https://www.youtube.com/watch?v=-G2VoMHVK2A	
COMPETENCIAS	
Autonomía emocional – Regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Practicar comunicación asertiva receptiva y expresiva.• Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional.• Tener expresiones emocionales positivas frecuentes.• Asertividad didáctica.• Capacidad de automotivarse en su ejercicio docente.• Actitud positiva frente a su práctica pedagógica.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Resiliencia y procrastinación frente a las dificultades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje.• Autoestima como persona y como maestro.	

Siento musiquita dentro de mí
E' como un Para-pa-pa-pam-pam
Hoy me levanté de lo má' feli'
E' como un Para-pa-pa-pam-pam
Dime si te pasa lo mismo a ti
E' como un Para-pa-pa-pam-pam
Espero que to' el mundo se sienta así
Feli', pa' ti, pa' mí (pa' mí).

Siento musiquita dentro de mí
E' como un Para-pa-pa-pam-pam
Hoy me levanté de lo má' feli'
E' como un Para-pa-pa-pam-pam
Dime si te pasa lo mismo a ti
E' como un Para-pa-pa-pam-pam
Espero que to' el mundo se sienta así
Feli', pa' ti, pa' mí (pa' mí).

Hoy me levanté de lo má' feli' (má' feli')
Má' contento que una lombri' (lombri')
Ni me pregunte' qué yo me metí
Cuando llegaron lo' guardia', rápido escondí.

Como cuando estaba en kinder
Que el único problema era escoger el sabor de un limber
To'íto era limber
Me acuerdo de mi abuela echándome la bendición
Que vaya con Dios y la Virgen.

Cuando sonaba el timbre pa' la casa de lo' muñequito'
Un poco de Chespirito
Y cuando tenga' mil problema'
Escribelo' en un papel, con un lighter lo' quemá'.

Hoy me siento bien *happy*
Quisiera darle mil besito' a mi' sobrino', a mami y a papi
Y el que venga negativo, no le haga' caso
Mejor dale un abrazo, que no estamos pa' atraso.

Y si todavía no siente' la felicida'
Entonce' dale a la canción pa'trá', pa-pa-pa'trá'
Si todavía no siente' felicida'
Entonce' dale a la canción pa'trá', pa...

Siento musiquita dentro de mí
 E' como un Para-pa-pa-pam-pam
 Hoy me levanté de lo má' feli'
 E' como un Para-pa-pa-pam-pam
 Dime si te pasa lo mismo a ti
 E' como un Para-pa-pa-pam-pam
 Espero que to' el mundo se sienta así
 Feli', pa' ti, pa' mí (pa' mí).

Hoy me levanté de lo má' feli'
 Como el jibarito con su cargamento
 De lo má' contento, olvida lo' lamento'
 Deja el sufrimiento (deja el sufrimiento)
 Hoy me levanté de lo má' feli'
 Yo espero que tú sienta' lo mismo que siento yo
 Musiquita de Hector Lavoe.

Vamo' allá
 (Vamo' allá)
 (Vamo' darlo' to')
 (Olvida lo' lamento')
Happy, happy

TÍTULO	Canción sin miedo (cover)
INTÉRPRETE	María Fernanda Camargo, Sofia Pombo y María Luisa Escorcía
AUTOR	María Fernanda Camargo, Sofia Pombo y María Luisa Escorcía
ENLACE DE YOUTUBE	
https://www.youtube.com/watch?v=rw1iKatXWfc	
COMPETENCIAS	
Metafectividad, alteridad en la docencia, gestión de situaciones emocionales	

DESEMPEÑOS

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Equidad de género.• Inclusión.• Capacidad de autogenerar emociones positivas.• Capacidad de autorregular la duración de estados emocionales que afectan su práctica pedagógica.• Capacidad para inhibir reacciones emocionales y comportamientos que puedan afectar el clima escolar.• Ser consciente de las creencias, sesgos y estereotipos que afectan su labor docente. |
|--|

Que tiemble el Estado, los cielos, las calles
Que tiemblen los jueces y los judiciales
Hoy a las mujeres nos quitan la calma
Nos sembraron miedo nos crecieron alas

A cada minuto de cada semana nos roban amigas
Nos matan hermanas, destrozan sus cuerpos, los
desaparecen
No olvide sus nombres, por favor, señor presidente

Por todas las nasas luchando en el cauca
Por todas las mujeres reincorporadas
Las niñas embera que han sido violadas
Por las campesinas todas colombianas

Cantamos sin miedo, pedimos justicia
Gritamos por cada desaparecida
Que resuene fuerte nos queremos vivas
Que caiga con fuerza el feminicida

Yo todo lo incendio, yo todo rompo
Si un día algún fulano te apaga los ojos
Ya nada me calla, ya todo me sobra
Si tocan a una, respondemos todas

Soy Brenda
Soy Adriana
Y soy Xiomara
Rosa, Elvira, Alejandra
Y soy Yuliana
Soy la niña que subiste por la fuerza
Soy la madre que ahora llora por sus muertas
Y soy esta que te hará pagar las cuentas
Justicia, justicia, justicia

Por todas las compas marchando en Colombia
Por las chicas trans que han sido asesinadas
Las mujeres negras luchando en gayar
Todas las wayuu defendiendo sus tierras

Cantamos sin miedo, pedimos justicia
Gritamos por cada desaparecida
Que resuene fuerte nos queremos vivas
Que caiga con fuerza el feminicida
Que caiga con fuerza el feminicida

Que retiemble en sus centros la tierra al sonoro rugir del amor
Que retiemble en sus centros la tierra al sonoro rugir del amor

TÍTULO	Despacio me tranquilizo El semáforo del corazón
INTÉRPRETE	Marina y los Emoticantos
AUTOR	Cesar García - Rincón de Castro
ENLACE DE YOUTUBE	
www.musicontigo.es https://www.youtube.com/watch?v=uovVmabRN08	
COMPETENCIAS	
Autonomía emocional, regulación emocional	
DESEMPEÑOS	
<ul style="list-style-type: none">• Marina y los Emoticantos tiene una serie de canciones para jóvenes y niños sobre inteligencia emocional. Aunque algunas temáticas pueden ser sencillas, como docentes en formación es interesante trabajarlas y explorarlas para uso personal y para posterior trabajo en el desempeño como educadores emocionales.• Actitud positiva frente a su práctica pedagógica.• Consciencia de autoeficacia emocional en la labor docente.• Capacidad de compartir emociones con un amplio repertorio de lenguaje emocional.• Tener expresiones emocionales positivas frecuentes.	

Cuestionarios y test de autoconocimiento

Los cuestionarios como contextos generativos de la metafectividad son mediaciones didácticas potentes ya que de manera reflexiva potencian mecanismos internos de autovaloración guiada. De manera lúdica, el hecho de obtener una calificación inmediata o ser valorado en las competencias emocionales motiva y da un contexto generativo llamativo para los estudiantes. Es de resaltar que las pruebas que se listan a continuación no tienen resultados estandarizados, sino que simplemente aportan una referencia para la metafectividad.

En línea se puede acceder a múltiples posibilidades, pero de manera especial les invitamos a acceder a la página web de la Universidad de Pensilvania (EE. UU.), la cual cuenta con el programa de educación emocional «Authentic Happiness» que dispone de un amplio repositorio de pruebas en línea que arrojan los resultados de forma inmediata.

TEST	Cuestionario de la felicidad auténtica
AUTOR	Chris Peterson. Universidad de Michigan, 2005
FUENTE	Universidad de Pensilvania. Authentic Happiness. 2021-03-03. https://www.authentic-happiness.sas.upenn.edu/es/questionnaires/escala-de-depresi%C3%B3n-ces-d-0

Por favor, lea cada grupo de afirmaciones atentamente. Después, elija la afirmación de cada grupo que mejor describa cómo se ha sentido durante la semana pasada, incluyendo hoy mismo. Asegúrese de haber leído todas las afirmaciones de cada grupo antes de realizar su elección

Grupo #1

- a. Me siento como un/a fracasado/a.
- b. No me siento como un/a ganador/a.
- c. Siento que he triunfado más que la mayoría de la gente.
- d. Cuando miro hacia atrás en mi vida, todo lo que veo son victorias.
- e. Siento que soy extraordinariamente exitoso.

Grupo #2

- a. Normalmente estoy en un mal estado de ánimo.
- b. Normalmente estoy en un estado de ánimo que no es bueno ni malo.
- c. Normalmente tengo un buen estado de ánimo.
- d. Normalmente tengo un muy buen estado de ánimo.
- e. Normalmente tengo un estado de ánimo increíblemente bueno.

Grupo #3

- a. Cuando estoy trabajando presto más atención a lo que sucede a mi alrededor que a lo que estoy haciendo.
- b. Cuando estoy trabajando presto la misma atención a lo que sucede alrededor que a lo que estoy haciendo.
- c. Cuando estoy trabajando presto más atención a lo que estoy haciendo que a lo que sucede a mi alrededor.
- d. Cuando estoy trabajando casi no me doy cuenta de lo que sucede a mi alrededor.
- e. Cuando estoy trabajando presto tanta atención a lo que estoy haciendo que el mundo exterior deja prácticamente de existir.

Grupo #4

- a. Mi vida no tiene ningún propósito o sentido.
- a. No sé cuál es el propósito o sentido de mi vida.
- b. Tengo una ligera idea sobre cuál es mi propósito en la vida.
- c. Tengo una idea bastante buena sobre el propósito o sentido de mi vida.
- d. Tengo una idea muy clara sobre cuál es el propósito o sentido de mi vida.

Grupo #5

- a. Rara vez consigo lo que quiero.
- b. Algunas veces consigo lo que quiero y otras veces no.
- c. Conseguir lo que quiero es algo más frecuente que infrecuente.
- d. Normalmente consigo lo que quiero.
- e. Siempre consigo lo que quiero.

Grupo #6

- a. Tengo tristeza en mi vida.
- b. En mi vida no hay ni tristeza ni alegría.
- c. En mi vida hay más alegría que tristeza.
- d. Hay mucha más alegría que tristeza en mi vida.
- e. Mi vida está llena de alegría.

Grupo #7

- a. La mayoría del tiempo estoy aburrido/a.
- b. La mayoría del tiempo ni estoy aburrido/a ni interesado/a en lo que estoy haciendo.

- c. La mayoría del tiempo estoy interesado/a en lo que estoy haciendo.
- d. La mayoría del tiempo estoy muy interesado/a en lo que estoy haciendo.
- e. La mayoría del tiempo me entusiasma lo que estoy haciendo.

Grupo #8

- a. Me siento aislado/a de las demás personas.
- b. Ni me siento unido/a ni aislado/a de las demás personas.
- c. Me siento unido/a a mis amigos y a mi familia.
- d. Me siento unido/a a la mayoría de la gente, incluso aunque no los conozca bien.
- e. Me siento unido/a a todas las personas del mundo.

Grupo #9

- a. Objetivamente, hago las cosas mal.
- b. Objetivamente, no hago las cosas ni bien ni mal.
- c. Objetivamente, hago las cosas bien.
- d. Objetivamente, hago las cosas muy bien.
- e. Objetivamente, hago las cosas asombrosamente bien.

Grupo #10

- a. Estoy avergonzado/a de mí mismo/a.
- b. No estoy avergonzado/a de mí mismo/a.
- c. Estoy orgulloso/a de mí mismo/a.
- d. Estoy muy orgulloso/a de mí mismo/a.
- e. Estoy extraordinariamente orgulloso/a de mí mismo/a.

Grupo #11

- a. El tiempo pasa lentamente en la mayoría de las cosas que hago.
- b. El tiempo pasa rápidamente en algunas de las cosas que hago y lentamente en otras.
- c. El tiempo pasa rápidamente en la mayoría de las cosas que hago.
- d. El tiempo pasa rápidamente en todas las cosas que hago.
- e. El tiempo pasa tan rápidamente durante todas las cosas que hago que incluso ni me doy cuenta de ello.

Grupo #12

- a. En términos generales, mi existencia puede perjudicar al mundo.
- b. Mi existencia ni ayuda ni perjudica al mundo.
- c. Mi existencia tiene un efecto pequeño pero positivo en el mundo.
- d. Mi existencia hace que el mundo sea un lugar mejor.
- e. Mi existencia tiene un impacto positivo, grande y duradero en el mundo.

Grupo #13

- a. No hago muy bien la mayoría de las cosas.
- b. No hago mal algunas cosas.
- c. Hago bien algunas cosas.
- d. Hago bien la mayoría de las cosas.
- e. Hago realmente bien cualquier cosa.

Grupo #14

- a. Tengo poco o ningún entusiasmo.
- b. Mi nivel de entusiasmo no es ni alto ni bajo.
- c. Tengo una buena cantidad de entusiasmo.
- d. Me siento entusiasmado/a al hacer casi todo.
- e. Tengo tanto entusiasmo que siento que puedo hacer casi cualquier cosa.

Grupo #15

- a. No me gusta mi trabajo (pagado o no pagado).
- b. Mi trabajo ni me gusta ni me disgusta.
- c. En su mayor parte, me gusta mi trabajo.
- d. Realmente me gusta mi trabajo.
- e. Verdaderamente me encanta mi trabajo.

Grupo #16

- a. Soy pesimista sobre el futuro.
- b. No soy ni optimista ni pesimista sobre el futuro.
- c. Soy algo optimista sobre el futuro.
- d. Soy bastante optimista sobre el futuro.
- e. Soy extraordinariamente optimista sobre el futuro.

Grupo #17

- a. He logrado poco en la vida.
- b. No he logrado ni más ni menos que la mayoría de las personas en la vida.
- c. He logrado algo más en la vida que la mayoría de la gente.
- d. He logrado más en la vida que la mayoría de la gente.

- e. He logrado muchísimo más en la vida que la mayoría de la gente.

Grupo #18

- a. Me siento infeliz conmigo mismo/a.
- b. No me siento feliz ni infeliz conmigo mismo/a.
- c. Me siento feliz conmigo mismo/a.
- d. Me siento muy feliz conmigo mismo/a.
- e. No podría sentirme más feliz conmigo mismo/a.

Grupo #19

- a. Mis capacidades no son nunca aprovechadas en las situaciones que me encuentro.
- b. Mis capacidades son desaprovechadas de forma ocasional en las situaciones que me encuentro.
- c. Mis capacidades son algunas veces aprovechadas por las situaciones que me encuentro.
- d. Mis capacidades son a menudo aprovechadas por las situaciones que me encuentro.
- e. Mis capacidades son siempre aprovechadas por las situaciones que me encuentro.

Grupo #20

- a. Empleo todo mi tiempo haciendo cosas irrelevantes.
- b. Empleo mucho tiempo haciendo cosas que no son importantes, pero tampoco irrelevantes.
- c. Empleo algo de tiempo cada día haciendo cosas que son importantes.

- d. Empleo la mayoría de mi tiempo haciendo cosas que son importantes.
- e. Empleo prácticamente cada momento de cada día haciendo cosas que son importantes.

Grupo #21

- a. Si existiera un marcador de mi vida, iría perdiendo.
- b. Si existiera un marcador de mi vida, el resultado sería empate.
- c. Si existiera un marcador de mi vida, llevaría algo de ventaja.
- d. Si existiera un marcador de mi vida, iría ganando.
- e. Si existiera un marcador de mi vida, iría ganando con mucha ventaja.

Grupo #22

- a. Experimento más sufrimiento que placer.
- b. Experimento placer y sufrimiento en la misma medida.
- c. Experimento más placer que sufrimiento.
- d. Experimento mucho más placer que sufrimiento.
- e. Mi vida está llena de placer.

Grupo #23

- a. No disfruto mi rutina diaria.
- b. Me siento indiferente ante mi rutina diaria.
- c. Me gusta mi rutina diaria, pero me gusta salir de ella.
- d. Me gusta tanto mi rutina diaria que rara vez salgo de ella.
- e. Me gusta tanto mi rutina diaria que casi nunca salgo de ella.

Grupo #24

- a. Mi vida es mala.
- b. Mi vida no está mal.
- c. Mi vida es buena.
- d. Mi vida es muy buena.
- e. Mi vida es maravillosa.

TEST	Escala de depresión CES-D
AUTOR	Escala: S. Radloff, Instituto Nacional de Salud Mental (USA) Preguntas: 2003. Martin E. P. Seligman
FUENTE	Universidad de Pensilvania. Authentic Happiness. 2021-03-03. https://www.authentic-happiness.sas.upenn.edu/es/questionnaires/escala-de-depresi%C3%B3n-ces-d-0

Todo el mundo, independientemente de lo feliz que sea, experimenta síntomas depresivos de vez en cuando. Este cuestionario evalúa cuántos de estos síntomas depresivos ha sentido últimamente. Considere cada pregunta y seleccione la respuesta que mejor describa cómo se ha sentido durante la última semana.

OPCIÓN DE RESPUESTA:

- a. Casi nada o nada del tiempo (menos de 1 día)
- b. Algo o un poco de tiempo (1-2 días)
- c. Ocasionalmente o una cantidad de tiempo moderado (3-4 días)
- d. La mayoría del tiempo (5-7 días)

PREGUNTAS:

1. Me molestaron cosas que usualmente no me molestan.
2. No me sentí con ganas de comer; tuve poco apetito.
3. Sentí que no podía dejar de estar triste ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos.
4. Sentí que era tan bueno/a como los demás.
5. Tuve dificultades para concentrarme en lo que estaba haciendo.
6. Me sentí deprimido/a.
7. Sentí que todo lo que hacía me costaba esfuerzo.
8. Me sentí esperanzado/a ante el futuro.
9. Me sentí esperanzado/a ante el futuro.
10. Estuve temeroso.
11. Dormí mal.
12. Me sentí feliz.
13. Hablé menos de lo normal.
14. Me sentí solo/a.
15. La gente fue antipática conmigo.
16. Disfruté de la vida.
17. Pasé ratos llorando.
18. Sentí que le caía mal a la gente.
19. No tenía fuerzas para empezar las cosas.

TEST	Cuestionario de motivaciones transgresoras – capacidad de perdonar
AUTOR	Michael McCullough y cols. Selliman Martin. E. P.
FUENTE	Universidad de Pensilvania. Authentic Happiness. 2021-03-03. https://www.authentic-happiness.sas.upenn.edu/es/questionnaires/questionario-de-motivaciones-transgresoras

Para las siguientes preguntas, piense en una persona específica que le ha hecho mucho daño recientemente. Por favor, indique sus pensamientos y sentimientos actuales sobre la persona que le hizo daño; es decir, queremos conocer cómo se siente hacia esa persona justo ahora.

Seleccione la respuesta que mejor describa en qué grado está de acuerdo o en desacuerdo.

OPCIÓN DE RESPUESTA:

- a. Fuertemente en desacuerdo
- b. En desacuerdo
- c. Neutro
- d. De acuerdo
- e. Fuertemente de acuerdo

PREGUNTAS:

- 1. Se lo haré pagar.
- 2. Estoy intentando mantener entre nosotros tanta distancia como sea posible.
- 3. Ojalá le suceda algo malo.
- 4. Vivo como si él/ella no existiera, como si no estuviera ahí.
- 5. No confío en él/ella.
- 6. Quiero que él/ella tenga lo que se merece.
- 7. Tengo dificultades para ser amable con él/ella.
- 8. Le evito.
- 9. Voy a vengarme.
- 10. Terminó la relación.
- 11. Quiero verle herido/a y desgraciado/a.
- 12. Le ignoro.

TEST	Test de optimismo
AUTOR	Martin E P. Selliman University Pensilvania
FUENTE	Universidad de Pensilvania. Authentic Hapiness. 2021-03-03. https://www.authenticchappiness.sas.upenn.edu/es/questionnaires/test-de-optimismo

Lea la descripción de cada situación e imagine vívidamente que le estuviera sucediendo a usted, incluso aunque nunca le haya sucedido realmente. A continuación, lea las dos razones por las cuales se creó la situación. Elija la causa que se adecúe más a usted. Puede no gustarle la forma como suenan algunas de las respuestas, pero no elija lo que cree que debería decir o lo que les sonaría bien a otras personas; elija la respuesta que probablemente tendría usted. Marque en el menú correspondiente a la situación y seleccione la causa A o B.

1. Usted y su esposo/a (novio/a) se reconcilian tras una pelea.
A. Le perdoné solo a él/ella
B. Soy una persona que normalmente perdona.
2. A usted se le olvida el cumpleaños de su esposo/a (novio/a).
A. No soy bueno recordando cumpleaños.
B. Estaba preocupado con otras cosas.
3. Usted recibe unas flores de un/a admirador/a secreto/a.
A. Soy atractivo para él/ella.
B. Soy una persona apreciada.

4. Usted se presenta para un cargo público y lo consigue.
 - A. Empleé mucho tiempo y energía haciendo campaña.
 - B. Trabajo con gran tenacidad en todo lo que hago.

5. Usted falta a un importante compromiso.
 - A. Algunas veces mi memoria me falla.
 - B. Algunas veces se me olvida revisar mi agenda.

6. Usted organiza una cena que es un éxito.
 - A. Fui especialmente encantador esa noche.
 - B. Soy un buen anfitrión.

7. Usted debe a la biblioteca algo de dinero por un préstamo vencido/retrasado de un libro.
 - A. Cuando realmente me involucro en un libro, a menudo se me olvida cuándo vence.
 - B. Estaba tan involucrado en hacer el trabajo que se me olvidó devolver el libro.

8. Sus acciones le reportan mucho dinero.
 - A. Mi agente de bolsa decidió apostar por algo nuevo.
 - B. Mi agente de bolsa es un excelente inversor.

9. Usted gana en una prueba de atletismo.
 - A. Me estaba sintiendo invencible.
 - B. Me suelo entrenar al máximo.

10. Usted no aprueba un examen importante.
 - A. No fui tan inteligente como las otras personas que hicieron el examen.
 - B. No me preparé bien para ello.

11. Usted preparó una comida especial para un/a amigo/a, pero él/ella apenas probó la comida.
 - A. No fui un/a buen/a cocinero/a.
 - B. Hice la cena con rapidez.

12. Usted pierde en un evento deportivo para el cual se había estado entrenando durante mucho tiempo.
 - A. No soy muy atlético.
 - B. No soy bueno en ese deporte.

13. Usted pierde el control con un amigo/a.
 - A. Él/ella siempre me está criticando.
 - B. Él/ella estaba de mal humor.

14. Usted es penalizado por no entregar los papeles de sus impuestos a tiempo.
 - A. Siempre pospongo hacer los impuestos.
 - B. Me dio pereza/flojera hacer la declaración de impuestos este año.

15. Usted invita a salir a un/a hombre/mujer y le dice que no.
 - A. Ese día yo estaba mal.
 - B. No me salían las palabras cuando hice la invitación.

16. Le piden a menudo bailar con usted en una fiesta.
 - A. Soy desenvuelto en las fiestas.
 - B. Me sentía muy bien aquella noche.

17. A usted le va extraordinariamente bien en una entrevista de trabajo.
 - A. Me sentí extremadamente seguro de mí mismo/a durante la entrevista.
 - B. Soy bueno en las entrevistas.

18. Su jefe le da muy poco tiempo para acabar un proyecto, pero usted consigue terminarlo de todas formas.
A. Soy bueno en mi trabajo.
B. Soy una persona eficiente.
19. Usted se ha estado sintiendo agotado últimamente.
A. Nunca tengo la oportunidad de relajarme.
B. Estuve excepcionalmente ocupado esta semana.
20. Usted salva a una persona de morir por atragantamiento.
A. Conozco una técnica para evitar la asfixia por atragantamiento.
B. Sé que hacer en situaciones críticas.
21. Su pareja sentimental quiere distanciarse durante un tiempo.
A. Soy demasiado egoísta.
B. No paso con él/ella el tiempo suficiente.
22. Un amigo/a le dice algo que hiere sus sentimientos.
A. Él/ella siempre dice las cosas sin pensar en los demás.
B. Mi amigo/a estaba de mal humor y se desquitó conmigo.
23. Su jefe se dirige a usted pidiéndole consejo.
A. Soy un/a experto/a en el área en la cual me preguntó.
B. Soy bueno dando consejos útiles.
24. Un amigo/a le da las gracias por haberle ayudado en una mala época.
A. Disfruto ayudándole en los momentos duros.
B. Me preocupo por la gente.

25. Su doctor le dice que está en buena forma física.
A. Me aseguro de hacer ejercicio con frecuencia.
B. Cuido mucho mi salud.
26. Su esposo/a (novio/a) le lleva a pasar afuera un fin de semana romántico.
A. Él/ella necesitaba escaparse durante unos días.
B. A él/ella le gusta explorar nuevos lugares.
27. A usted le llaman para dirigir un proyecto importante.
A. Acabo de terminar con éxito un proyecto similar.
B. Soy un buen supervisor.
28. Usted se cae muchas veces mientras esquía.
A. Esquiar es difícil.
B. Las pistas tenían hielo.
29. Usted gana un prestigioso premio.
A. Resolví un problema importante.
B. Fui el mejor empleado.
30. Usted sube de peso en las vacaciones y no puede perderlo.
A. Las dietas no funcionan a largo plazo.
B. La dieta que probé no funcionó.

TEST	Inteligencia emocional- habilidad social
AUTOR	Blog habilidad social
FUENTE	Habilidad social. 2021-03-03. https://habilidadsocial.com/test-de-inteligencia-emocional/

Escoge la respuesta que más se acerca a tu forma de comportarte

1. En una discusión acalorada, siempre intentas...
 - A. Ponerte en la piel del otro y comprender su punto de vista.
 - B. Pedir disculpas para que la discusión no vaya a más.
 - C. Mostrar tu enfado para que la otra persona comprenda lo mal que te sientes.
 - D. Escuchar y explicar los motivos que tenías para hacer lo que hiciste.
2. ¿Te cuesta expresar tus emociones con palabras?
 - A. Casi siempre
 - B. A menudo
 - C. En ocasiones
 - D. Casi nunca
3. ¿Qué emoción está expresando el personaje de la imagen?
 - A. Enfado
 - B. Miedo
 - C. Sorpresa
 - D. Angustia
4. Un amigo tuyo rompe con su pareja por infidelidad, de la cual ya le habías advertido previamente. ¿Cómo reaccionas?
 - A. Le aconsejas para que no le vuelva a ocurrir e intentas que se olvide lo antes posible.
 - B. Quedas con él para escucharle y ofrecerle tu apoyo.
 - C. Estás con él, pero evitas hablar de esto.
 - D. Le das tiempo a solas para que se recupere anímicamente.



5. En términos generales, ¿estás satisfecho con quien eres?
 - A. Muy satisfecho
 - B. Bastante satisfecho
 - C. Poco satisfecho
 - D. Nada satisfecho

6. Cuando haces algo mal, ¿te críticas a ti mismo internamente?
 - A. Casi siempre
 - B. A menudo
 - C. En ocasiones
 - D. Casi nunca

7. Cuando estás estresado o tienes varias preocupaciones, ¿cómo lo llevas?
 - A. Muy bien, sé relativizar los problemas.
 - B. Bastante bien, puedo quitar importancia a algunas cosas.
 - C. Regular, a veces siento que no puedo con todo.
 - D. Mal, noto ansiedad y me bloqueo.

8. ¿Te consideras capaz de influir positivamente en los sentimientos de alguien que está pasando por un mal momento?
 - A. Mucho
 - B. Bastante
 - C. Poco
 - D. Nada

9. ¿Te cuesta mostrar tus sentimientos a aquellos que más quieres?
 - A. Mucho
 - B. Bastante

- C. Poco
- D. Nada

10. ¿Qué es lo que está expresando el personaje de la imagen?

- A. Alegría
- B. Compasión
- C. Cortesía
- D. Interés



11. ¿Cómo reaccionas ante un cambio imprevisto aparentemente negativo?

- A. Con optimismo y energía, pues siempre se puede aprender de los retos.
- B. Con la esperanza de que al final todo va a ir bien.
- C. Con miedo de que tu vida cambie para siempre.
- D. Con resignación, a la espera de que la situación mejore.

12. Cuando crees que tienes razón, pero la gente te lleva la contraria, ¿insistes en tus argumentos?

- A. Casi siempre
- B. A menudo
- C. En ocasiones
- D. Casi nunca

13. ¿Sueles detenerte un momento y pensar por qué estás sintiendo una emoción en concreto?

- A. Casi siempre
- B. A menudo
- C. En ocasiones
- D. Casi nunca

14. Con respecto a tu actitud frente la vida, ¿cómo te describirías?
- A. ¡Siempre motivado!
 - B. Enérgico
 - C. Pasivo
 - D. Pesimista
15. Acostumbro a evitar los conflictos personales y, cuando me veo en medio de uno, me pongo muy nervioso. ¿Hasta qué punto te describe esta frase?
- A. Mucho
 - B. Bastante
 - C. Poco
 - D. Nada

TEST	Test de resiliencia
AUTOR	Centro Integral de Psicología
FUENTE	Centro Integral de Psicología. 2021-03-03. https://centrointegraldepsicologia.com/test-de-resiliencia/

Opción de respuesta:

- a. Nunca
 - b. Casi nunca
 - c. Algunas veces
 - d. Casi siempre
 - e. Siempre
1. Estoy de buen humor la mayor parte del tiempo.
 2. Pienso bien de mí mismo y me gusta quien soy por dentro.
 3. Me siento en paz conmigo mismo/a y con mi pasado.

4. En general, funciono bien en las diversas áreas de la vida: trabajo o escuela, relaciones y esparcimiento.
5. Soy persistente, decidido/a y resuelto/a.
6. Tengo objetivos y soy optimista sobre mi futuro.
7. Estoy involucrado/a en una variedad de actividades que disfruto.
8. Me mantengo enfocado/a y pienso claramente bajo presión.
9. Soy bueno/a para conocer y conectarme con la gente.
10. En este momento me siento fuerte y capaz de superar mis problemas.
11. En general, soy flexible, lo que significa que, si mi forma habitual de hacer las cosas no funciona, trato de hacer otra cosa.
12. Estoy libre de hábitos autodestructivos.
13. Anticipo situaciones difíciles, hago un plan y llevo a cabo mi plan.
14. Cuando me estreso, generalmente me recupero bastante rápido.
15. Me he fortalecido con lo que he experimentado.
16. Por lo general, trato de resolver mis problemas, pero sé cuándo ser flexible si algo está fuera de mi control.
17. Creo que si hago mi mejor esfuerzo las cosas generalmente saldrán bien.
18. Generalmente me mantengo calmado/a y estable cuando las cosas se ponen difíciles.
19. Disfruto de la vida y estoy satisfecho/a con lo que estoy aportando al mundo.
20. Sé cuándo buscar ayuda y dónde encontrarla.
21. Soy bueno/a separándome de las personas que me deprimen o me molestan.

22. No me castigo cuando mis mejores esfuerzos no tienen éxito.
23. Los tiempos difíciles no cambian lo que siento de mí mismo.

Soy bueno/a para hacer frente a las fuertes emociones negativas.

TEST	Test de resiliencia
AUTOR	Centro Integral de Psicología
FUENTE	Centro Integral de Psicología. 2021-03-03. https://centrointegraldepsicologia.com/test-de-relaciones-toxicas/

Test de relaciones tóxicas

Todos merecen estar en una relación segura y saludable. ¿Sabes si tu relación es saludable?

Responde verdadero o falso a las siguientes preguntas. Recibirás tus resultados por correo.

Opción de respuesta:

- a. Verdadero
- b. Falso

Mi pareja...

- 1. Me apoya con las cosas que hago.
- 2. Me anima a probar cosas nuevas.
- 3. Le gusta escuchar cuando tengo algo en mente.

4. Entiende que yo también tengo mi propia vida.
5. No es del agrado de mis amigos.
6. Dice que estoy demasiado involucrado/a en diferentes actividades.
7. Me envía mensajes de texto o me llama todo el tiempo.
8. Piensa que paso demasiado tiempo tratando de verme bien.
9. Se pone extremadamente celoso/a o posesivo/a.
10. Me acusa de coquetear o de que la/lo engaño.
11. Constantemente me controla o me dice que le diga dónde estoy.
12. Controla lo que me pongo o cómo me veo.
13. Intenta controlar lo que hago y a quién veo.
14. Trata de evitar que vea o hable con mi familia y amigos.
15. Tiene grandes cambios de humor, se enoja y me grita un minuto, pero se siente dulce y se disculpa al siguiente.
16. Me hace sentir nervioso/a o como si tuviera que elegir mis palabras y acciones con mucho cuidado.
17. Me hace sentir mal, me pone sobrenombres o me critica.
18. Me hace sentir que no puedo hacer nada bien o me culpa por problemas.
19. Me hace sentir que nadie más me querrá.
20. Amenaza con lastimarme, a mis amigos o familiares.
21. Amenaza con lastimarse por mi culpa.
22. Amenaza con destruir mis cosas (teléfono, ropa, computadora portátil, automóvil, etc.).
23. Me agarra, empuja, asfixia, golpea, cachetea, sujeta, tira cosas o me lastima de alguna manera.
24. Rompe o arroja cosas para intimidarme.
25. Grita cosas o me humilla delante de otras personas.
26. Me presiona u obliga a tener relaciones sexuales o hacer cosas que no quiero.

TEST	Test de síntomas de estrés emocional
AUTOR	Centro médico CETEP
FUENTE	CETEP. 2021-03-03. https://web.cetep.cl/test_salud_mental/test-de-sintomas-de-estres-emocional/

El síndrome de estrés emocional es un problema de salud mental de alta frecuencia en el mundo y en nuestro país. Las personas que sufren de este síndrome suelen presentar una disminución de su capacidad funcional y un franco deterioro en la mayoría de las áreas de desempeño (escolar, laboral, social, familiar). Todas estas consecuencias pueden prevenirse o ser revertidas con un tratamiento adecuado.

A continuación, ponemos a su disposición un cuestionario de sintomatología relacionada con el síndrome de estrés emocional. Este le servirá solo como orientación muy general para detectar si usted presenta posibles síntomas. En ningún caso este cuestionario sirve para realizar el diagnóstico preciso ni reemplaza la consulta al médico psiquiatra.

Opción de respuesta:

- a. Verdadero
 - b. Falso
-
1. ¿Ha sentido últimamente palpitaciones, temblor, mareos o sudoración de manos, en forma más frecuente que lo habitual?
 2. ¿Se encuentra más irritable y menos tolerante?
 3. ¿Ha sentido últimamente, sensación de «falta de aire», ahogos u opresión en el pecho, en forma más frecuente que lo habitual?

4. ¿Ha sentido últimamente, en forma más frecuente que lo habitual, una sensación de adormecimiento de la cara y las extremidades?
5. ¿Se ha sentido más fatigado y débil que de costumbre?
6. ¿Tiene dificultades para conciliar o mantener el sueño en la noche?
7. ¿Ha tenido últimamente dolores de cabeza en forma más frecuente que lo habitual?
8. ¿Se ha sentido últimamente más nervioso y angustiado que lo habitual?
9. ¿Ha tenido últimamente sensación de rigidez o dolor en el cuello, hombros y parte superior de la espalda, en forma más frecuente que lo habitual?
10. ¿Tiene usted últimamente reacciones muy exageradas frente a los pequeños problemas cotidianos (malas notas de sus hijos, desperfectos del auto, etc.)?
11. ¿Tiene dificultades para concentrarse o siente que su memoria ha estado fallando?
12. ¿Ha tenido últimamente molestias intestinales o estomacales en forma más frecuente que lo habitual?
13. ¿Siente que su rendimiento y eficacia en sus ocupaciones ha disminuido últimamente?

TEST	Test de procrastinación
AUTOR	Web Psicoactiva
FUENTE	Psicoactiva. 2021-03-03. https://www.psycoactiva.com/test/test-eres-un-procrastinador.htm

La procrastinación es la acción o el hábito de postergar o posponer actividades o situaciones que deben atenderse, para sustituirlas por otras situaciones más irrelevantes

o agradables. El término se aplica en psicología para definir la sensación de ansiedad generada ante una tarea pendiente de concluir. Es un trastorno del comportamiento que a todos nos afecta en mayor o menor medida en alguna ocasión, y que en términos más populares le solemos llamar «pereza» o «dejar para mañana lo que deberíamos hacer hoy».

Ocasionalmente es algo normal procrastinar, pero hay personas especialistas en postergar. Estas son aquellas que se comportan así de manera continuada porque creen que el día de mañana será más adecuado para llevar a cabo una o varias tareas que tienen pendientes. Pero en realidad la procrastinación es un problema de mala regulación y pésima organización del tiempo. Posponer o procrastinar lo que se está realizando, en el fondo, es una conducta claramente evasiva.

¿Eres procrastinador/a?

Opción de respuesta:

- a. Nunca o casi nunca.
 - b. A veces.
 - c. Siempre o casi siempre
-
- 1. Me disgusta mucho entregar un trabajo o proyecto con algún pequeño error.
 - 2. Generalmente realizo mis tareas lo antes posible.
 - 3. Me preocupa fracasar.
 - 4. Mis dudas han afectado algunas de las decisiones más importantes de mi vida (qué debo estudiar, dónde buscar trabajo, qué coche comprar, etc.).
 - 5. Tiendo a retrasar el hecho de terminar las cosas, aunque estas sean importantes.

6. A menudo me comprometo a realizar más tareas de las que realmente puedo asumir.
7. En el trabajo, cada vez que me enfrento a una fecha límite de entrega, espero hasta el último minuto.
8. Me frustró rápidamente cuando los obstáculos interfieren con la búsqueda de mis metas.
9. Cuando tengo que enfrentarme a un problema familiar o de pareja, no empiezo nunca el diálogo, espero a que sea la otra persona quién dé el primer paso, e incluso así suelo evitarlo.
10. Me resulta difícil ponerme a trabajar cuando sé que tengo muchas tareas pendientes.
11. Al empezar cada semana ya tengo pensado lo que tengo que hacer y cuándo lo voy a hacer.
12. Cuando tengo que comprar regalos, lo hago con bastante antelación, en lugar de dejarlo para unos pocos días antes.
13. Cuando me enfado con alguien prefiero darle la espalda antes que explicarle por qué estoy molesto.
14. Cuando tengo que realizar una tarea que no me gusta, me tengo que obligar a hacerla o de lo contrario no puedo con ella.
15. Generalmente pago mis facturas o dinero que he quedado a deber tan pronto como puedo, en vez de esperar al último momento.
16. Cuando veo en mi móvil un mensaje en el contestador de alguien que sé que quiere hablarme de sus problemas, tiendo a retrasar todo lo que puedo el devolverle la llamada.
17. Canelo o cambio de planes con mis amigos o pareja en el último minuto.

18. Cuando estoy en el trabajo o estudiando, fácilmente me pongo a soñar despierto.
19. Puedo saber con precisión cuánto tiempo me llevará realizar una determinada tarea.
20. Me gusta enfrentarme a retos difíciles.

Afectogramas

El afectograma es una mediación didáctica de la pedagogía afectiva, en el contexto del modelo pedagógico de pedagogía conceptual. Según De Zubiría (2011), el afectograma ayuda a hacer una representación gráfica de los vínculos de la persona, y su interpretación permite un ejercicio metaafectivo para hacer consciencia de la calidad de los vínculos que establece la persona en los roles de su vida y tener una clara idea de cuáles son las competencias e incompetencias afectivas que presenta. A partir de un ejercicio metaafectivo se pueden establecer a través de un ejercicio metaafectivo causas, posibles escenarios alternativos, metas de mejoramiento o fortalezas para aprovechar y mejorar el bienestar y las interacciones afectivas.

Procedimiento de elaboración:

1. En el centro de la gráfica se escribe el nombre de la persona en un círculo.
2. Alrededor de este primer círculo se ubica un nuevo círculo por cada rol que vive la persona.
3. En cada círculo se escribe el nombre del rol.
4. Alrededor de cada rol se escriben los vínculos que agrupa cada rol.
5. Por cada uno de los roles, realice las siguientes preguntas:

Interpersonal:

- ¿Qué tanto aprecio a esas personas?
- ¿Qué tanto creo que esas personas me aprecian?

Intrapersonal:

- ¿Qué tan bien me siento en ese rol?

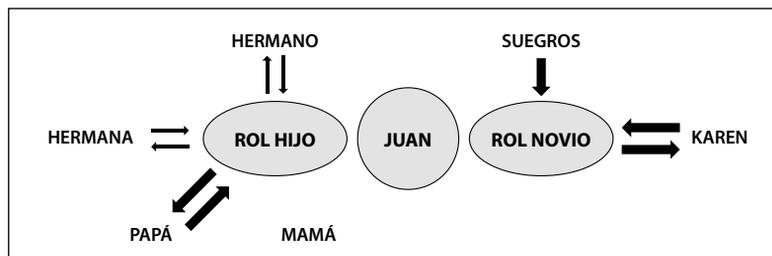
6. De acuerdo con la respuesta a cada pregunta, asigne una flecha:
- Bueno: Flecha gruesa
 - Regular: Flecha mediana
 - Malo: Flecha delgada
 - Sin vínculo: Sin flecha

Para las preguntas que indagan por los roles interpersonales se establecen líneas del niño hacia los otros y de los otros hacia él.

Las preguntas que indagan por el rol intrapersonal (los ámbitos) son una línea bidireccional.

A continuación, un ejemplo de afectograma.

Figura 2. Afectograma



Fuente: Elaborado por Olga Cleosilda Chica (2023)

Con base en la interpretación de cada tipo de relacionamiento se realiza un ejercicio metaafectivo sobre las razones de la calidad de cada vínculo y las posibilidades personales para mejorar o cambiar esos vínculos. Como estrategia de autovaloración el afectograma es valioso, al inicio de un proceso de educación emocional, posteriormente en diferentes etapas del proceso se pueden elaborar nuevas versiones para valorar cómo han cambiado las diferentes interacciones y relaciones.

Memes

Las redes sociales y los medios de comunicación masiva han traído nuevas formas de comunicarse. Entre ellas el meme, que es una de esas formas, ha entrado a hacer parte de la dinámica cotidiana de la sociedad. Todas las personas de todas las edades tienen contacto con él mientras encierra una gran variedad de posibilidades como la metafectividad, generada al analizar sus contenidos en nuestra vida afectiva.

En la misma línea de los audiovisuales, los memes son contexto generador o motivador para un diálogo generativo central o de fase de inicio. A continuación, se comparten algunos, pero se invita a los docentes a empezar su repositorio.



EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales





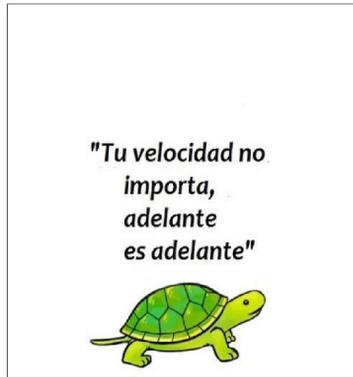
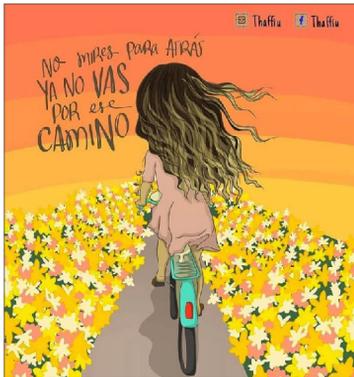
ÁMATE TANTO

QUE NUNCA TENGAS LA NECESIDAD DE REGRESAR A ESOS LUGARES, DONDE TE DOLIÓ TANTO LA VIDA.

@UNMENTELIBRE



EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales



EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales







EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales





Talleres y dinámicas grupales

Los talleres y las dinámicas son actividades prácticas en las que a partir del trabajo personal y colectivo se reflexiona y se construye juntos. Las dinámicas y los talleres en el ámbito de la educación emocional o educación en valores, como se denominaba este campo hace algunos años, han sido la mediación más usada en educación. En el caso de la inteligencia emocional, son también recursos importantes ya que provocan un contexto generador dinámico en el que la lúdica enriquece la metafectividad y propician el desarrollo de competencias emocionales para la vida cotidiana.

Como experiencia colectiva, los talleres y dinámicas grupales son espacios que dinamizan internamente a cada estudiante y promueven competencias intrapersonales a partir de la introspección y la contrastación con los aportes de sus compañeros. Adicionalmente, promueven contextos generativos que propician la metafectividad mediante la consideración de la otredad, pues se conocen otras formas de ser y enfrentarse a diversas situaciones.

En resumen, el propósito de los talleres y las dinámicas grupales es generar un proceso metafectivo que cualifique las funciones de la afectividad individual y colectiva, es decir, que cualifique la forma de valorar, motivar, optar, disfrutar e interactuar con los demás.

Al ser la mediación más usada, esta es la que mayor cantidad de materiales disponibles tiene. A pesar de esto, la mayor parte de los materiales se encuentra destinada para la infancia y adolescencia; los materiales para adultos jóvenes y personas mayores son restringidos. Sin embargo, a continuación, reseñamos algunos materiales disponibles en la web y en repositorios institucionales que pueden ser adaptados y que es

importante que sean conocidos por los maestros en formación y maestros en ejercicio. Igualmente, reseñamos materiales bibliográficos que pueden ser adquiridos en librerías. En este caso, resaltamos la colección de Rafael Bisquerra, que se encuentra disponible para jóvenes y adultos.

Programas de educación emocional en línea con cartillas y materiales descargables por edades y ciclos:

NOMBRE
Paso a paso. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. Serie de cuadernillos con actividades para estudiantes y guías para maestros.
FUENTE
Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Ministerio de Educación Nacional de Colombia
DIRECCIÓN
https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-385321.html?_noredirect=1

NOMBRE
Cartilla de socioafectividad. Carta de navegación de los afectos. Rumbo para el buen vivir en familia.
FUENTE
Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. 2014
DIRECCIÓN
https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/carta_de_navegacion_de_los_afectos

NOMBRE
Cuaderno de actividades de educación emocional. Una aventura emocionante.
FUENTE
Universidad Nacional. Sede Medellín. Susana Guirao Hernández (coord.) 2016
DIRECCIÓN
https://bienestaruniversitario.medellin.unal.edu.co/escuelaun-med/images/10425-Texto_Completo_1_Una_aventura_emocionante__cuaderno_de_actividades_de_educacin_emocional_2.pdf

NOMBRE
Aprende a entrenar las emociones. Serie de videos, guías y material descargable.
FUENTE
BBVA en colaboración con el diario El País
DIRECCIÓN
https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/es/inteligenciaemocional

NOMBRE
Cartilla para la recuperación psicoafectiva.
FUENTE
Universidad del Norte. 2016
DIRECCIÓN
https://es.scribd.com/document/458832686/cartilla-recuperacion-psicoafectiva-pdf

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

NOMBRE
Senderos del bienestar emocional. Guía para la comunidad educativa boyacense.
FUENTE
Gobernación de Boyacá. 2020
DIRECCIÓN
https://www.boyaca.gov.co/sedboyaca-lanza-la-guia-senderos-del-bienestar-socioemocional/

NOMBRE
Emociones para la vida, programa de educación socioemocional básica primaria. Serie de cuadernillos para padres, maestros y estudiantes.
FUENTE
Secretaría de Educación de Bogotá.
DIRECCIÓN
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/transparencia/emociones-para-la-vida

NOMBRE
Seres de cuidado. Cuidamos a quienes deben ser cuidados
FUENTE
Unicef. 2015
DIRECCIÓN
https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/estrategia-seres-de-cuidado

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

NOMBRE
Programa de inteligencia emocional gipuskoa 3 a 16 años. Cartillas de educación emocional, aprendizaje y servicio solidario y aprendizaje cooperativo.
FUENTE
España. Gobierno Vasco. Diputación de Guipúzcoa. 2018
DIRECCIÓN
https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/11/Programa-Inteligencia-Emocional-Secundaria-12-14-a%C3%B1os.pdf

NOMBRE
Programa de inteligencia emocional. Cartillas para estudiantes 6 a 18 años. Guía de apoyo al profesorado y familias. Contiene repositorio de cortometrajes para la educación emocional.
FUENTE
España. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte
DIRECCIÓN
http://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/inteligencia-emocional-6bdd5

NOMBRE
Actividades y recursos descargables gratuitos para trabajar las emociones
FUENTE
Blog Educación 3.0
DIRECCIÓN
https://www.educacionrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/trabajar-las-emociones/

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE
Los maestros como modeladores emocionales

NOMBRE
150 actividades, carpetas y juegos para desarrollar la inteligencia emocional.
FUENTE
Web del Maestro
DIRECCIÓN
https://webdelmaestrocmf.com/portal/50-actividades-para-desarrollar-la-inteligencia-emocional/

NOMBRE
Actividades para trabajar emociones en secundaria.
FUENTE
Web Educa y Aprende
DIRECCIÓN
https://educayaprende.com/

NOMBRE
10 juegos de inteligencia emocional para adultos.
FUENTE
Blog Psicología y Mente
DIRECCIÓN
https://psicologiaymente.com/psicologia/juegos-inteligencia-emocional-adultos

Fuentes bibliográficas con programas de educación emocional para adultos

- Adele, L. (2000). *50 Actividades para desarrollar la Inteligencia emocional*. Centro de estudios Ramón Areces España. Edit CERA.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1999). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis.
- Gonzáles, R. y Villanueva, L. (2014). *Recursos para educar las emociones. De la teoría a la acción*. Pirámide.
- Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Praxis.
- Güell M. y Muñoz, J. (Coords.). (2010). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación secundaria postobligatoria*. Wolters Kluwer.
- Milicic, N., Alcalay, L. y Berger, C. y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje socioemocional) como estrategias en el contexto escolar*. Paidós.
- Palmero F., Gómez, C., Guerrero, C. y Carpi, A. (2010). *Manual de prácticas de motivación y emoción*. Universitat Jaume.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (Coords.). (2010). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación secundaria obligatoria*. Wolters Kluwer.
- Puentes, V. Aleman, D. (2018). *Domando al Dragón. 65 ejercicios ilustrados para aprender a manejar tus emociones*. Grupo Planeta.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Paidós.
- Trianes, V. Fernandez, C. (2010). *Aprender a ser personas. Un programa para secundaria*. Editorial Desclé de Brouwer.

Referencias

- Adele, L. (2000). *50 Actividades para desarrollar la Inteligencia emocional*. Centro de estudios Ramón Areces España. Edit CERA
- Alcalay, L., Berger, C., Torreti, A., y Milicic, N. (2014). *Aprendizaje Socioemocional*. Ciudad de Mexico: Editorial Planeta.
- Altman, D. (2014). *The mindfulness toolbox: 50 practical tips, tools & handouts for anxiety, depression, stress & pain*. PESI Publishing & Media.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996-2005). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of personality and social psychology* 45(2), 357.
- Antunes, C. A. (2000). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional. Diálogos que ayudan a crecer*. Barcelona: Gedisa.
- Arbelaez, R., Corredor, M. V. y Perez, M. I. (2010). *Concepciones sobre competencias*. Bucaramanga, Santander: Universidad Industrial de Santander.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Columbia University Press.
- Arón, A. M., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 117-123.

- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. En *Theories of emotion* (pp. 305-339). Academic Press.
- Bandura, A. (1976). Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism*, 4(2), 135-155.
- Bard, P. y Mountcastel, V. B. (1948). Some forebrain mechanisms involved in expression of rage with special reference to suppression of angry behavior. *Research Publications: Association for Research in Nervous and Mental Disease* 27:362-404
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Boixareu.
- Bisquerra, R. (1999). *Educación emocional*. Enciclopedia General de la Educación. Tomo 1, pp. 356- 384. Océano.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La génesis de la inteligencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/57-144/67). Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., y Perez, N. (2007). *Competencias Emocionales*. (f. d. UNED, Ed.) Educación XXI
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. *Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 20, 1-860.
- Botero, U. D. (1997). *Derecho a la Utopía*. ECOE Ediciones. Universidad Nacional de Colombia.

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Bucay, J. (1997). *Cuentos para pensar*. Casa del Libro.
- Buxarrais, M. Burgues, M. (2016). *Aprender a ser. Por una pedagogía de la Interioridad*. Barcelona España. Edit. GRAO.
- Caligiore Corrales, I. y Diaz Sosa, J. (2003). Clima organizacional y desempeño de los docentes en la ULA. Estudio de un caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(24), 644-668.
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. A parte Rei. *Revista de Filosofía*, (47), 1-10.
- Cassasus, J. (2010). *Problemas de la gestión educativa en América latina; o la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B*. UNESCO.
- Castro, B. (2012). La organización Educativa: Una aproximación desde la complejidad. *Estudios Pedagógicos Universidad Austral de Chile*, 78-93.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied psychology*, 59(2), 243-272.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chica, O. (2009). *Hacia la construcción de un concepto de metafectividad: derivaciones pedagógicas a partir de un estudio de caso con niños en edad escolar*. [Tesis de maestría, Universidad de Caldas]. Ucaldas Explora. <https://catalogo.ucaldas.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=46329>
- Chica, O. (2017). *La utopía de la formación emocional en las organizaciones educativas*. Editorial Unimagdalena.

- Claxton, C. S. y Murrell, P. H. (1987). *Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1987. Association for the Study of Higher Education, 1 Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036.
- Claxton, G. y Lucas, B. (2013). *Nuevas Inteligencias, nuevos aprendizajes*. Narcea S. A.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Dalglish, T., Dunn, B. y Mobbs, D. (2010). Affective neuroscience. <http://www.mrc-cbu.cam.ac.uk/research/emotion/cemhp./documents>
- Damasio, A. R. (1997). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Editorial Andres Bello.
- Darwin, C. (1852). *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*. Fr Sampere y Ca Editores.
- De Mello, A. (2008). *Oración de la Rana 2*. Editorial Sal Tarrae.
- De Zubiría, M., J. (1990). *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Editorial Plaza & Janés.
- De Zubiría, M. (2007). *La afectividad humana. Sus orígenes, sus instrumentos y operaciones. Cómo medirla con escalas y afectogramas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37) (2005), 17-47.
- Dufour, M. (2000). *Cuentos para crecer y curar*. Editorial Sirio
- Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Collaborative for academic, social, and emotional learning (NJ1).

- Echebarría, A. y Paez, D. (1989). *Emociones: perspectivas psicossociales*. Editorial Fundamentos.
- Ekman, P., y Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual review of psychology*, 30(1), 527-554.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550-553. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.550>
- Erdman, R. (1999). *El colibrí*. SITESA.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N., y Fernandez-Berrocal, P. (2005). La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28, 1-10.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre Navas y P. Fernández Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional*, (pp. 99-122). Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G. (Coord.). (1995). *Manual de motivación y emoción*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández, J. D. (2008). Pedagogía del humor. En Á. Rodríguez Idígoras (Ed.), *El valor terapéutico del humor* (pp. 65-92.). Desclée De Brouwer.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). Emoción y formación. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín, *Emoción y motivación. Vol 16. La adaptación humana* (pp. 477-497). Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. *Emociones positivas. Vol 34*, 27-46.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre Navas y P. Fernández Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 173-187). Pirámide.
- Fernández Domínguez, M. d., Palomero Pescador, J. E. y Teruel Melero, M. d. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de maestros. *REIFOP Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Fernández, J. D. (2008). Pedagogía del humor. En Á. Rodríguez Idígoras (Ed.), *El valor terapéutico del humor*, (pp. 65-92). Desclée De Brouwer.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1988). *De emoties*. Bert Bakker.
- Frijda, N. H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 381-403). The Guilford Press.
- Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani (2013). *FIPCAM*. <http://www.albertomerani.org>
- Gairín J. (2007). *Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional. Las comunidades formativas de aprendizaje, Una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia (AECI)*. Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gardner, H. (2007). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Garrido Gutiérrez, I. (2000). *Psicología de la emoción*. Síntesis.
- Garrido Gutiérrez, I. (ed.) (1996). *Psicología de la motivación*. Síntesis.
- Gergen, K., J y Davis, K., E. (1985). *The social construction of the person*. Springer.
- Gest, S. D. y Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288-296.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. L. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Martínez Roca.
- Gilligan, C. (1988). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Bantam Books.
- Goleman, D. (2002). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1999b). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara.
- Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional*. Zeta.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Plaza & Janés.
- Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Octaedro.
- González, R. y Villanueva, L. (2014). *Recursos para educar las emociones. De la teoría a la acción*. Pirámide.

- Gregory, A., Cornell, D. y Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for Black and White high school students. *American Educational Research Journal*, 48(4), 904-934.
- GROP (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 330/27-330/59). Praxis.
- Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Praxis.
- Güell Custodio, O. (2000). Seis ejercicios de inteligencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. (pp. 34-56). Praxis.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5, 444-445.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. y Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. McGraw-Hill.
- Guridi, J. R.; Muñoz de Morales, M.; Bisquerra, R. y Fernández Berrocal, P. (2007). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación en educación emocional dirigido al profesorado-tutor de Guipúzcoa*. Comunicación presentada al XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, organizado por AIDIPE, San Sebastián 27-29 de junio de 2007.
- Harden, P. y Pihl, R. (1995). Cognitive function, cardiovascular reactivity, and behavior in boys at high risk for alcoholism, *Journal of Abnormal Psychology*, 104(1), 94-103.
- Harré, R. (1986). Mind as a social formation. En *Rationality, relativism and the human sciences* (pp. 91-106). Springer; Dordrecht.

- Hellinger, B. (2002). *El centro se distingue por su levedad. Conferencias e historias terapéuticas*. Edit. Herder
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations*. McGraw Hill.
- Hué García, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Praxis.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, 653-670.
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir: Educar las emociones (Padres y maestros)* (Spanish Edition). Ediciones SM.
- Kluver, H. y Bucy, P. C. (1937). «Psychic blindness» and other symptoms following bilateral temporal lobectomy in rhesus monkeys. *American Journal of Physiology*, 119, 352-53.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée Brouwer.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. y Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367
- LeDoux, J. (1996). *The mysterius underpinning of emotional life*. Simon and Schuster Paperbacks.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Ariel-Planeta.
- León Guevara, J. (1998). *Personalización Liberadora*. Universidad Católica de Manizales.
- León Guevara, J. (2000). *Fundamentos para una personalización liberadora*. Universidad Católica de Manizales.
- Llinás, R. (2005). *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Grupo Editorial Norma.
- Lyons, W. (1980). *Emotion*. Cambridge University Press.

- López, B. (2017). *La inteligencia emocional a través de la literatura como herramienta didáctica. Contando emociones*. Universidad de La Rioja.
- MacLean, P. D. (1949). Psychosomatic disease and the «visceral brain»; recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic medicine* 11, 338-353. <https://doi.org/10.1097/00006842-194911000-00003>
- Marañón, G. (1924). Notas para la biología de Don Juan. *Revista de Occidente*, (7), 15-53.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3), 22-43.
- Maya, B. (2003). *Pedagogía de la ternura, conceptos básicos*. Ecoe Ediciones.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre Navas y P. Fernández Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional*, (pp. 25-45). Pirámide.
- Milicic, N., Torretti, A., Berger, C., y Alcalay, L. (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategias en el contexto escolar*. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Serie Guías núm. 6.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Cartilla Brújula. Orientaciones para la Institucionalización de las competencias Ciudadanas, 1*.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 6*.
- Mitchen, S. (1998). *Arqueología de la mente*. Crítica; Grijalbo Mondadori.

- Monjas, M. I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. MI Monjas.
- Montealegre González, J. V. y Calderón Hernández, G. (2007). Relationships between attitude towards change and organisational culture: a study of medium-and large-scale clothing industry companies in Ibagué, Colombia. *Innovar*, 17(29), 49-70.
- Mounier, E. (1968). *El personalismo*. Biblioteca Solidaria.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136.
- Napione Bergé, M. E. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Díaz de Santos.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de educación*, (337)(mayo-agosto), 213-234.
- Niño, F. (2000). *Antropología Pedagógica. Intelección, voluntad y afectividad*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ortiz Ocaña, A. (2009). *Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas*. Editorial Litoral.
- Páez, D. y Casullo, M. (Eds.). (2000). *Cultura y Alexitimia*. Paidós.
- Palmero F., Gómez, C., Guerrero, C. y Carpi, A. (2010). *Manual de prácticas de motivación y emoción*. Universitat Jaume.
- Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista REIFOP. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (12), 145-153.

- Pascual, V. Cuadrado, M. (2010). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación secundaria obligatoria*. Wolters Kluwer.
- Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación: conceptualización, evaluación e intervención*. Cuadernos de Educación 32. Universitat de Barcelona.
- Pérez Escoda, N. (2006). Competencias para la vida y el bienestar. En J. Gairin y P. Darder (Coords.), *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*, (pp. 723-748). Praxis.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca.
- Piaget, J. (2002). *Inteligencia y afectividad*. Editorial Aique Psychology.
- Puentes, V. y Alemán, D. (2018). *Domando al dragón. Ejercicios ilustrados para aprender a manejar tus emociones*. Grupo Planeta.
- Quiroga, H. (1917). *Cuentos de amor, locura y muerte*. Edit. Ltda.
- Restrepo, N., Cabrerías, G. A. y Gabriel, C. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, 2005. *Revista de Salud Pública*, 8(1), 63-73.
- Rifkin, J. (2009). *The Empathic Civilization: The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*. Penguin.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. y Gallese, V. (2006). Mirrors in the mind. *Scientific American*, 295(5), 54-61.
- Roberts, T. A. y Pennebaker, J. W. (1995). Gender differences in perceiving internal state: Toward a his-and-hers model of perceptual cue use. *Advances in Experimental Social Psychology*, 27, (143-175). Academic Press.
- Sacristán, P. (2019). *La princesa de fuego*. Secretaría de Cultura México. <https://contigoenladistancia.cultura.gob.mx/>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Paidós.
- Sánchez, J. O. (2009). Una perspectiva emergente para concebir la organización educativa como fundamento para transformar su desarrollo. En J. E. Caro. *Cultura y Sociedad. orientaciones para el ser humano en sociedad* (pp. 190-211). Universidad del Magdalena.
- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological review*, 69(5), 379.
- Schnitman, D. F. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. *Plumilla Educativa*, 7(1), 61-73.
- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Narcea.
- Senge, P. (2002). *La quinta disciplina. La escuela que aprende*. Editorial Norma.
- Soler, J. y Conangla, M. (2014). *Aplicate el cuento. Relatos de ecología emocional*. Edit. Amat.
- Sutherland A. (1975) *Corazones no sólo cabezas en la escuela*. México D. F., Editores mexicanos unidos
- Trianes, V. Fernández, C. (2010). *Aprender a ser personas. Un programa para secundaria*. Editorial Desclé de Brouwer.
- Vallés Arándiga, A. (1994). *Cuaderno para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas*. EOS.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. EOS.
- Watson, J. B. y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1.
- Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65-69.