



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE INTERVENCIÓN
PSICOLÓGICA**

**Programa de competencias socioemocionales para mejorar la
convivencia escolar en estudiantes del nivel secundaria de la
Institución Educativa de Pijobamba, 2022**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Intervención Psicológica

AUTORA:

Sancho Fernández, Eneri Pamela (orcid.org/0000-0001-7230-3826)

ASESOR:

Dr. Rodríguez Vega, Juan Luis (orcid.org/0000-0002-2639-7339)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Modelos de Intervención Psicológica

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Promoción de la salud, nutrición y salud alimentaria

TRUJILLO – PERÚ

2022

Dedicatoria

El inicio de todo este proceso,
se dio por la inspiración y motivación
de una de mis personas vitamina,
quién me inyecta superación, amor y sensibilidad
a lado humano que todos poseemos,
esto es para ti, PAPÁ.

A mamá,
A mis hermanos y familia,
Por sus palabras, sus actos de amor,
Su paciencia, tolerancia y empatía.

A mis pequeñas sobrinas,
Porque a pesar de su corta edad,
Todos los días me enseñan cosas valiosas,
Las amo.

A quiénes me inspiraron,
A quiénes aparecieron en el camino,
A quienes me ayudaron a llegar.

Agradecimiento

A mis padres,
Por su entrega, comprensión y apoyo
En cada fase de este proceso
¡Gracias!

A mi familia,
En especial a mis hermanos,
Por compartir sus experiencias, conocimientos y
En especial, su tiempo,
Por orientarme y no permitir que me detenga.

A mis maestros,
Por sus enseñanzas,
Fueron aprendizajes muy significativos,
Gracias por entregarnos lo mejor de ustedes.

Índice De Contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de Contenidos	iv
Índice de gráfico y figuras	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	12
3.1. Tipo y diseño de Investigación	12
3.2. Variables y operacionalización	12
3.3. Población, muestra y muestreo	14
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	15
3.5. Procedimientos	15
3.6. Método de análisis de datos	15
3.7. Aspectos éticos	16
IV. RESULTADOS	17
V. DISCUSIÓN	20
VI. CONCLUSIONES	23
VII. RECOMENDACIONES	24
Referencias	25
Anexos	

Índice De Gráficos Y Figuras

	Pg.
Tabla 1.	
<i>Niveles de la subescala de violencia en estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa de Pijobamba, 2022.</i>	17
Tabla 2.	
<i>Niveles de la subescala de convivencia en estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa de Pijobamba, 2022.</i>	18

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo proponer un programa de competencias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar en estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa de Pijobamba, 2022. Se utilizó el diseño de investigación no experimental, de tipo descriptivo propositivo, teniendo una muestra de 52 estudiantes que cursan el 3° al 5° del nivel secundaria. Empleando la prueba psicológica de Cuestionario de Tamizaje de Violencia y Convivencia Escolar. Obteniendo como resultados que, en la subescala de violencia escolar, existe un nivel alto, representado con un 49% y en la subescala de convivencia se encontró un nivel muy bajo con un 47%. Además, se logró elaborar un programa de competencias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar en estudiantes del nivel secundaria compuesto por 15 sesiones, con una duración de 45 a 60 minutos por sesión, empleando una metodología vivencial, teórico – práctico, reflexivo y aplicativo a su entorno inmediato. Además, se concluyó que las competencias socioemocionales han sido tomadas en cuenta en sus inicios desde la pedagogía, debido a que como lo indica el MINEDU y sus lineamientos propuestos busca brindar una educación integral, y esto lo inicia a través de la GCE a través del D.S. 004-2018.

Palabras claves: Convivencia escolar, competencias socioemocionales.

Abstract

The objective of this study was to propose a program of socio-emotional competencies to improve school coexistence in students of the secondary level of an Educational Institution of Pijobamba, 2022. The non-experimental research design, of a proactive descriptive type, was used, having a sample of 52 students who attend the 3rd to 5th grade of the secondary level. Using the psychological test of the Violence Screening Questionnaire and School Coexistence. Obtaining as results that, in the school violence subscale, there is a high level, represented with 49% and in the coexistence subscale a very low level with 47% was found. In addition, it was possible to develop a program of socio-emotional skills to improve school coexistence in high school students consisting of 15 sessions, lasting from 45 to 60 minutes per session, using an experiential, theoretical-practical, reflective and application to its immediate environment. In addition, it was concluded that socio-emotional competencies have been taken into account in its beginnings from pedagogy, because, as indicated by the MINEDU and its proposed guidelines, it seeks to provide a comprehensive education, and this is initiated through the GCE through the D.S. 004-2018.

Keywords: School coexistence, socio-emotionals

I. INTRODUCCIÓN

El aspecto social y emocional se encuentran presentes en el actuar del ser humano en las diversas áreas en las que se desenvuelve, no siendo ajeno el contexto escolar. La educación desde hace mucho se ha enfocado únicamente en el desarrollo del conocimiento con un marcado olvido de la emocionalidad, a pesar de que siempre se ha contemplado la necesidad de brindar una educación completa e integral, buscando el desarrollo de todos los aspectos de una persona. Es así, que UNESCO (1996) establece cuatro aspectos fundamentales para la educación para el siglo XXI, los cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, siendo estos dos últimos tenidos en cuenta por la educación emocional.

Bisquerra (2003), refiere que la EE como un proceso educativo, continuo y permanente, teniendo el objetivo de potenciar la emocionalidad como una pieza complementaria al desarrollo cognitivo. Es así como, el desarrollo de competencias socioemocionales (CSE) es concebida como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular las emociones.

La preocupación y la búsqueda de incorporar la EE en la pedagogía, no es nueva, de hecho, los antiguos pedagogos han abogado por su inclusión, resaltando su significación de integrar lo cognitivo y lo emocional dentro del proceso afectivo (Vivas, 2003). Desde la ciencia de la psicología y la neurociencia, se conoce que el desarrollo de la IEm y el desarrollo de las CE pretende mejorar las interacciones de los estudiantes y su bienestar (Extremera & Fernández, 2004).

La inserción de las competencias emocionales como finalidad en los proyectos educativos es una realidad. En nuestro país, en el Art. 9 de Ley 28044, 2003, Ley General de Educación, tiene como finalidad “Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno” (MINEDU 2003).

En este contexto, el Congreso de la República del Perú (Ley 29719, 2011) ley que fue promulgada para promover la convivencia en los colegios, para fijar estrategias para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acciones que sea considerado como acoso entre los adolescentes en contextos educativos; asignando al menos por un psicólogo en las II.EE.

Precisamente siguiendo estos lineamientos en el Perú, se evidencia que la convivencia escolar se encuentra relacionada con los índices de violencia escolar existente, siendo la plataforma SISEVE la que proporciona datos en los periodos entre el 2013 - 2018, en la que señala que existieron un total de 26 285 de casos que fueron reportados. Precisamente de este dato estadístico, el 54 % se refiere a casos de violencia entre escolares, lo que equivale a 14 215 casos, así también el 46 % son casos donde el agresor formaba parte del colegio, haciendo un total de 12 070 y finalmente también se ha hecho un registro de un 54% que hace referencia a violencia entre compañeros de colegio (SISEVE, 2019).

Por lo tanto, es necesario continuar buscando la introducción de la educación socioemocional en el ámbito escolar mediante el CNEBR, siguiendo el propósito de concebirla como una dimensión central en la función formativa (Alarcón & Riveros, 2017), es una necesidad prioritaria, latente y evidente en la comunidad educativa. Bisquerra

(2003) afirma que los mientras más bajos son los resultados en cuanto los niveles de CSE en un grupo de adolescentes se evidenciaría un desconocimiento emocional lo cual provocaría conductas desadaptativas.

Por tales motivos, se realizó la interrogativa sobre mejorar la convivencia escolar mediante la implementación de un programa de competencias socioemocionales en la escuela en una población adolescente, teniendo presente que los estudiantes también son adolescentes, encontrándose en una etapa de cambios fisiológicos, emocionales, cognitivos y sociales.

Además, es necesario reconocer que las emociones juegan un rol primordial dentro de sus interacciones con el medio, debido a que diariamente experimentamos, intercambiamos y comunicamos emociones, por ende, es necesario enseñar estrategias socioemocionales, a través del entrenamiento de la conciencia, regulación y autonomía emocional puestas en práctica de forma intrapersonal e interpersonal, buscando evidenciar y promover la convivencia saludable y un desarrollo integral del estudiante. Por lo mencionado, se plantea el siguiente problema: ¿Cómo sería el programa de competencias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar en estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa de Pijobamba, 2022?

La actual investigación es sustentada en los siguientes aspectos; en el criterio de relevancia, consideramos que es significativa, debido a que se busca dar solución a una problemática latente y carente en la población adolescente y educativa, que a pesar de identificar que el ser humano es un todo, lo que implica no solo nutrirlos de conocimientos teóricos sino también brindarles educación emocional que hasta la actualidad sigue siendo ignorada, además es una investigación con proyección a ser aplicada a otros niveles educativos y a los diferentes niveles de la comunidad educativa. A nivel teórico, la recopilación de diferentes fuentes bibliográficas permitirá integrar, analizar y ejecutar en base a referentes teóricos la propuesta de

intervención. A nivel social, a través de los resultados de efectividad del programa de competencias socioemocionales lograremos mejorar las interacciones a nivel intrapersonal pero también interpersonales, además que la intervención no solo generará un impacto en la esfera educativa sino en las demás áreas de su vida. A nivel práctico, los resultados obtenidos permitirán analizar la réplica y adaptación en los demás niveles y agentes educativos. En cuanto al nivel metodológico, servirá como antecedente a nivel teórico y práctico con dos variables que no han sido estudiadas por el momento en el Perú.

De esta manera, la investigación perseguirá el siguiente objetivo general: Proponer un programa de competencias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar en estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa de Pijobamba, 2022. Para conseguir dicho objetivo, se recurrirá a conocer el estado actual de la convivencia escolar a través de un instrumento psicométrico, además de diseñar un programa de competencias socioemocionales y fundamentar teóricamente el programa de competencias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar en estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa de Pijobamba.

II. MARCO TEÓRICO

Las investigaciones realizadas hasta la actualidad en relación con las variables desarrolladas en este estudio se darán a conocer en los siguientes párrafos.

A nivel internacional, García, Meneses & Romero (2020), realizaron una encuesta sobre los efectos de las Habilidades Socioemocionales (HSE) con profesores y alumnos durante el proceso de aprendizaje y enseñanza en la “Escuela Normal Superior María Auxiliadora de San Andrés, Santander, Colombia”; mediante un enfoque transversal de descubrimiento cuantitativo. Los resultados muestran que, al emparejar los resultados, tanto profesores como alumnos poseen habilidades socioemocionales, es necesario continuar potenciándolas, especialmente aquellas habilidades que pertenecen al componente de relación y emocionalidad, estableciendo un plan de mejora que busque perfeccionarlas, contando con una preparación y entrenamiento que se base en Habilidades Socioemocionales y académicas, permitiendo que los alumnos puedan convertirse en actores principales, y logren desarrollarse bien en diversos medios.

Anaya & Carrillo (2019), desarrollaron una investigación descriptiva con enfoque cualitativo denominada “CSE para desarrollar la sana convivencia en educación básica secundaria en Chile, buscando desarrollar estrategias pedagógicas para potenciar las CSE que generen la buena convivencia de los estudiantes. Los resultados muestran, existe respeto en la relación alumno - docente, sin embargo, existe dificultad para resolver conflictos entre pares, debido que es complejo el manejo y gestión de sus emociones. En cuanto a profesores, creen necesario el fortalecimiento de las CSE, reconociendo que es parte fundamental del aprendizaje, es por ello

que realizan una presentación de tácticas que se basan en la autorregulación, la conciencia emocional y la colaboración.

A nivel nacional, Peña (2019) ejecutó una investigación sobre HSE con el fin de reducir la incidencia de violencia entre pares en el nivel secundaria de II.EE en Lima Metropolitana, Perú; se enfoca en la incidencia del bullying en el nivel secundaria de las II.EE públicas de EBR de Lima Metropolitana: encontrando que el 50% de alumnos es víctima de violencia escolar por sus compañeros y con su investigación muestra las diversas estrategias, planes y programas que han sido insertados en otros países para disminuir la violencia escolar, concluyendo que, la violencia escolar debe estar vista desde un enfoque que englobe sus diferentes definiciones y que sean incluidas en estas normativas, debido a que un único lineamiento legal relacionado a la gran diversidad existente de violencia escolar no es suficiente, además que la cantidad de personal contratado en el área de convivencia escolar no es suficiente. Finalmente, proponen realizar una intervención innovadora que permita trabajar 3 habilidades sociales para buscar prevenir la incidencia de la violencia escolar a través del primer componente referido al trabajo de dinámica entre pares, promoviendo que el alumno cuente con herramientas necesarias para hacer frente hechos de violencia y otro componente relacionado al fortalecimiento a todos los actores que se encuentran en las II.EE y a todas la entidades que intervienen en la GCE para alcanzar con los objetivos que señalan las normativas y lineamientos vigentes.

A nivel local, la presente investigación no cuenta con antecedentes.

Para hacer referencia al término de competencia emocional, tenemos que comprenderla como un concepto amplio que involucra diferentes procesos y ocasiona diferentes consecuencias, por lo tanto, inicialmente debemos hablar sobre la educación emocional (EM).

Bisquerra (2000), señala a la EM como un proceso educativo, constante y perenne, pretendiendo fortalecer el desarrollo emocional, teniendo en cuenta que es necesario y es complementario al crecimiento y desarrollo cognitivo, teniendo en cuenta que ambos componentes constituyen el desarrollo completo del ser humano, incrementando el bienestar personal y social.

Además, tenemos que entender según Bisquerra (2001) que en la actualidad debemos empezar a tratar de educar al afecto, es decir de impartir conocimientos tanto teóricos como prácticos sobre las emociones.

Existen diferentes propuestas elaboradas con la intención de describir dicho término, seguidamente se revisará las más relevantes a esta investigación.

Salovey y Sluyter (1997) lograron establecer las dimensiones primordiales en las CSE, tales como cooperar, ser asertivos, tener responsabilidad, ser empáticos y tener autocontrol. Tales dimensiones se integran con el concepto de inteligencia emocional (IE), así como lo definió Goleman (1996), el cual realiza una división de dominios que son: autoconciencia emocional, manejar las emociones, automotivación, ser empático y habilidades sociales las cuales se encontraban dentro de otras 25 competencias.

Bisquerra & Pérez (2007) señalan acerca de las CE son un elemento fundamental para lograr ciudadanos efectivos y responsables; teniendo como consecuencia que el dominar estas CE generar un mejor dominio y adaptación al medio; teniendo mayores probabilidades de éxito en el afrontamiento de las situaciones de la cotidianidad logrando. Entendiendo, que las CE se agrupan en 5 bloques: “conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar” (Bisquerra, 2003).

Las CSE según Bisquerra (2003) las define cada una de ellas de la siguiente forma:

La primera competencia socioemocional es, **conciencia emocional**, que concierne a la capacidad de la persona para hacer consciente sus propias emociones y la de las demás, además abarca la habilidad para darse cuenta del clima emocional del medio en la que se encuentra (Bisquerra, 2003).

En la segunda competencia socioemocional, se encuentra la **regulación emocional**, esta se refiere a la capacidad de la persona para el manejo de sus emociones adecuada. En esta CSE, la persona toma conciencia de la relación de tres componentes fundamentales: emoción, cognición y comportamiento; además de poseer la capacidad para auto generarse emociones positivas, etc. (Bisquerra, 2003).

La tercera competencia socioemocional, está la **autonomía emocional**, que forma parte de un conjunto de características y elementos relacionados con la gestión propia y personal, encontrándose: autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (Bisquerra, 2003).

En el cuarto bloque, está la **competencia social**, es la capacidad para sostener buenas relaciones con otras personas, implicando dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. (Bisquerra, 2003).

Finalmente está la **competencia para la vida y el bienestar**, refiriéndose a la capacidad para adoptar comportamientos adecuados

y responsables, para dar frente a los retos cotidianos de cualquier esfera de la vida de manera satisfactoria, permitiendo organizar nuestra vida de forma saludable, homeostática, permitiéndonos tener experiencias de bienestar (Bisquerra, 2003).

Según Bisquerra (2003), considera los siguientes objetivos, en primer lugar concibe el hecho de la adquisición de una mejor del propio conocimiento de las emociones, además, la identificación de las emociones propias y de la de los demás, un mejor conocimiento de las propias emociones; así también el incrementar las habilidades para autorregular las emociones, prevenir las consecuencias perjudiciales de las emociones negativas, desarrollar la habilidad de regular las propias emociones; incrementar la habilidad para fomentar emociones positivas y desarrollo de la habilidad para relacionarse desde la emocionalidad saludable.

La frecuencia positiva existente en niveles buenos de las CE en diferentes y muchas situaciones de la vida es un hecho demostrado un aumento del volumen de investigaciones que aportan sobre sus beneficios. Es así como, Saarni (2000) teniendo como efectos positivos de la CSE en relación con regular emocionalmente, tener bienestar subjetivo y resiliencia. Además, nos señala que los aportes se encuentran vinculadas con el diseño de intervenciones educativas (curriculares, talleres, programas, seminarios, etc.) estando dirigido al hecho que se fomente el desarrollo de las CSE. En esta línea, se reconoce que la aplicación práctica es un tema actual de investigación, pero el reto está en cómo esto va a repercutir en la educación ciudadana.

Convivencia como tema ha sido abordado en todo momento de la historia de la humanidad en diferentes contextos, con gran diversidad de perspectivas conceptuales y epistemológicas.

La convivencia escolar (CEs) engloba diversos procesos múltiples los cuales se engranaban y se dan continuamente. En tal sentido, interviene diversos aspectos e interacciones que no se someten a una medida precisa o a un cálculo preciso, a causa de la presencia de situaciones externas y alternas. Las personas, las comunidades y la sociedad en sí, se encuentran alejadas de ser máquinas predecibles. Al contrario, es necesario darnos cuenta de que los seres humanos y grupos se encuentran en constante evolución en las diferentes áreas y no precisamente se da adecuadamente. El tener presente esta situación, genera incertidumbre obligando a hacer el intento, casi de forma obligatoria para lograr comprender los procesos de CEs (Leiva, J.; Bazán, D.; Ruz, J.; Muñoz, B.; López, R.; & Arístegui, R., 2005).

En este contexto, en el CNE-BR, en la R.M. 281-2016 MINEDU, estructurándose como base las competencias y capacidades, las cuales hacen parte del Perfil del Estudiante de EBR. En tal sentido, CNE – BR, apunta como 1° competencia, que el alumno debe construir su identidad, la cual está orientada a que los alumnos formen su identidad durante la etapa que se encuentran en la escuela. Del mismo modo, la 16° competencia, convive y participa democráticamente, enmarca capacidades que guardan relación a la convivencia con respeto entre los compañeros de clase y los demás (Ministerio de Educación, 2017).

Los Lineamientos para GCE, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra NNA del MINEDU, aprobado por D.S. N.º 004-2018 - MINEDU, que busca establecer algunas líneas de orientación para la GCE, además de la prevención y atención de la violencia contra NNA en los colegios, lo mencionado se genera con la evidencia de la falta de necesidad para contar con una estrategia completa para tomar acciones ante la violencia en las escuelas.

Es así que, la CEs, es conceptualizada, como las relaciones entre personas que se generen en un contexto escolar, las cuales se forman

a través de un colectivo, de forma cotidiana y con responsabilidad dividida por las personas y profesionales que forman parte de la comunidad educativa. Complementando a esto, se señala que la CE democrática está definida por el respeto a los DD.HH y por coexistir pacíficamente, promoviendo el desarrollo integral y alcanzar un logro de aprendizaje de los alumnos (MINEDU, 2018).

De esta manera, para fines de la investigación y siguiendo los lineamientos propuestos por MINEDU, encontramos que los lineamientos para la GCE, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra NNA, que fue descrito en el D.S. N.º 004-2018-MINEDU, establecen tres líneas de acción para la GCE, que serán utilizados para dar respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación, los cuáles son: 1) Promoción de la CE 2) Prevención de la violencia contra NNA 3) Atención de la violencia contra NNA (Ministerio de Educación, 2018).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de Diseño de investigación

La investigación que se desarrolla utiliza el enfoque cuantitativo, el tipo de investigación según su orientación es aplicada, debido a que está orientada a conseguir un conocimiento que permita la solución de la problemática. El diseño de investigación es no experimental, de tipo descriptivo propositivo, un diseño que se enfoca en la observación y descripción de la problemática que se presenta, para luego proponer una solución a la misma (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

3.2. Variables y operacionalización

Variable Independiente: Programa de intervención

Definición Conceptual: Programa de Competencias Socioemocionales en estudiantes de una institución educativa de Pijobamba, 2022.

Definición Operacional: Programa de intervención, que contiene 15 sesiones grupales, con una duración de 45 a 60 minutos, llevándose a cabo una vez por semana, buscando fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes de una institución educativa de Pijobamba.

Dimensiones: Planificación, ejecución y evaluación.

Indicadores:

Planificar con el director de la institución educativa, acerca de la propuesta de programa de intervención, constatar la viabilidad del programa y administrar el instrumento de evaluación a los estudiantes de la institución educativa.

Variable Dependiente: Convivencia Escolar

Definición Conceptual:

La CE es definida como el conjunto de interacciones entre personas desarrollándose en un contexto escolar, las cuales se constituyen de forma colectiva, cotidiana y con responsabilidad compartida por todos los actores de la I.E., siendo democrática y estando definida por el respeto a los derechos humanos y por una coexistencia pacífica que promueva el desarrollo integral y logro de aprendizajes de los estudiantes (MINEDU, 2018). De esta manera, los órganos competentes en el 2018 a través del D.S. 004-2018- MINEDU, establecen tres líneas de acción para la gestión de la convivencia escolar: 1) Promoción de la Convivencia Escolar 2) Prevención de la violencia contra NNA 3) Atención de la violencia contra NNA.

Definición Operacional:

La CE está relacionado a una forma de vivir en relación con los demás, en el cuál prevalece el respeto y considera aspectos similares y diferentes de los individuos involucrados, independientemente de sus roles y funciones (Benites, 2012), asimismo siguiendo los lineamientos de nuestro país, nos encontramos que esta variable guarda mucha relación con la violencia escolar, es por ello que es necesario definirlo, siendo toda acción que se desarrolla en espacios físicos de la escuela, atentando contra aspectos físico, psicológico, moral y social (Afenfo & Bas, 2005).

Dimensiones:

El cuestionario empleado para la presente investigación contiene dos escalas, la primera sobre violencia y la sub escala de convivencia.

La sub escala de violencia está constituida por las dimensiones: tipo de conducta de acoso, lugar donde ocurre el acoso, medios usados para el acoso, respuesta al acoso, momento en que ocurre el acoso, causas del acoso, frecuencias del acoso, valoración y actores del acoso; para la sub escala de convivencia las dimensiones son: relación y comunicación, normas de convivencia, sanciones disciplinarias, factores que afectan la convivencia, seguridad, valoración y violencia en la escuela (Benites & Castillo, 2016).

Indicadores:

Sub-Escala Violencia (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14)

Sub-Escala de Convivencia (16,17,18,19,20,21,22,23,24,25)

3.3. Población, muestra y muestreo

La población lo constituye estudiantes de una I.E. de Pijobamba, contando con un total de 52 estudiantes en los grados de 3° a 5° de secundaria. Sin embargo, se tuvo en cuenta los siguientes aspectos a considerar:

Los criterios de inclusión, considerados para la presente investigación es que los estudiantes con matrícula en el año 2022 pertenecientes al Nivel Secundaria de la institución educativa, además que sean estudiantes con edades que oscilen entre 15 años y 17 años que cursen tercero, cuarto, quinto grado y finalmente que los estudiantes que tengan llenada la ficha de consentimiento informado firmada por sus padres, proporcionada por la investigadora.

Los criterios de exclusión, para tener en cuenta, será que los estudiantes que respondieron de forma incompleta los enunciados de los instrumentos, además que los estudiantes que no hayan asistido a clases en día de la evaluación.

Asimismo, no se usará el muestreo, debido a que la muestra tomada corresponde al total de la población.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El instrumento seleccionado es Cuestionario de Tamizaje de Violencia y Convivencia Escolar, elaborado por Benites & Castillo (2016), con 25 ítems, teniendo 9 dimensiones de violencia/acoso y 8 dimensiones convivencia, con el fin de identificar los indicadores de violencia, abuso y convivencia en el colegio, teniendo una aplicación tanto individual como colectiva.

3.5. Procedimientos

Iniciamos con las coordinaciones con la I.E., identificando la problemática para posteriormente definir el objeto de estudio y explicar los beneficios que propiciará institucionalmente, después se planificará los horarios para la aplicación de la prueba a los estudiantes, previo a esto se brindará el asentimiento informado.

Finalmente, obtenidos los datos estadísticos se elaborará la propuesta de intervención de competencias socioemocional, correspondiente a los niveles de convivencia escolar con el fin de desarrollar las sesiones las cuales deberán responder a la problemática para su posterior implementación efectiva.

3.6. Método de análisis de datos

Se ejecutará en programa de Excel, para poder llevar a cabo la estadística descriptiva, para poder conocer los niveles de convivencia escolar a través de sus dimensiones, para determinar la caracterización del fenómeno de interés en los niveles bajo, medio y alto, para posteriormente contar con una línea base para la realización del programa.

3.7. Aspectos éticos

Considera como lineamiento la conducta ética sobre la propiedad intelectual, lo cual representa la realización de la citación y hace referencia a los datos presentes en la investigación, por tanto se evita recaer en actividades de plagio o usurpación de información, en esta misma medida se genera el cumplimiento del principio de beneficencia en la investigación, al evitar al mismo tiempo la falsificación de información, por otro lado, se procura la no maleficencia, que corresponde a no proponer actividades en contra de la salud del grupo poblacional, en esta misma medida se realiza un análisis de datos de manera anónima, y se establece lineamientos de confidencialidad de la información personal, en esta misma perspectiva se hace prevalecer el principio de autonomía, lo cual se cumple mediante la libre elección de participación, y por último el principio de justicia, cumplido a través del trato justo hacia la población (Colegio de Psicólogos del Perú, 2017).

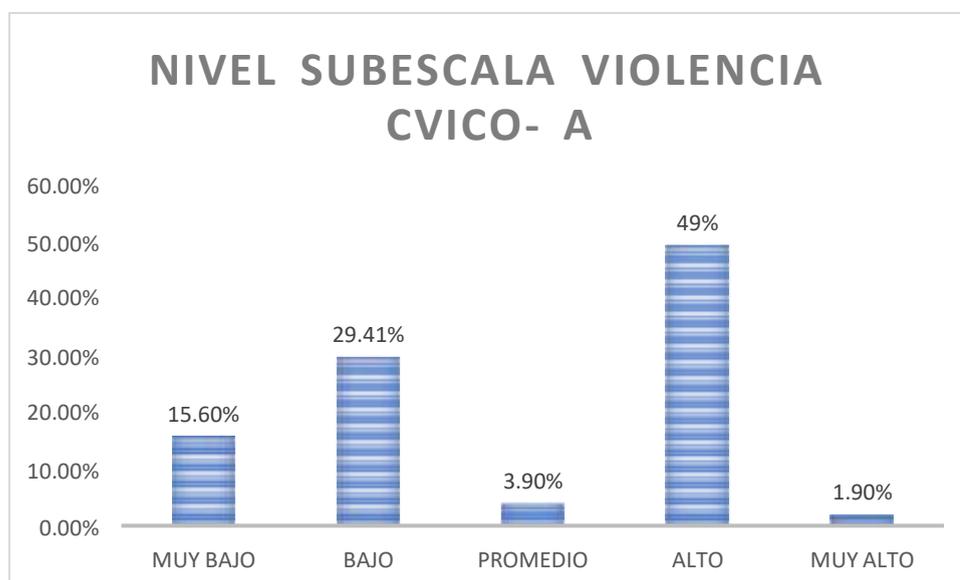
IV. RESULTADOS:

Se muestra los resultados encontrados por medio de la aplicación del Cuestionario de Tamizaje de Violencia y Convivencia Escolar a los estudiantes del nivel secundaria de una institución de Pijobamba.

4.1. Conocer el estado actual de la convivencia escolar a través de un instrumento a los estudiantes del nivel secundaria de una institución de Pijobamba.

Tabla 1.

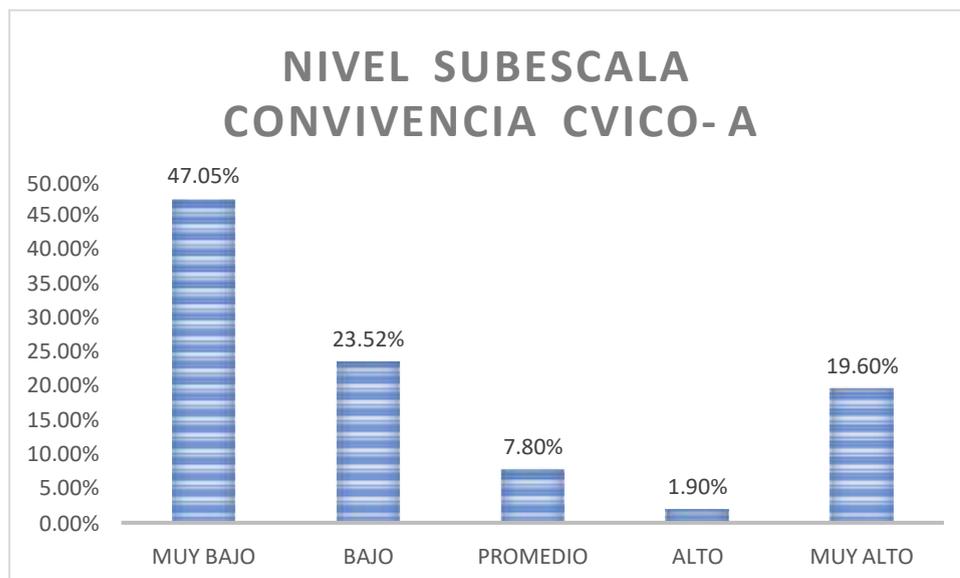
Niveles de la subescala de violencia en estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa de Pijobamba, 2022.



En la Tabla 1, se muestra que en la subescala de violencia – CVICO - A, que el 49% encuentra en un *nivel alto* con respecto a la violencia en la escuela, además que el 29.41% encuentra en *nivel bajo* y el 15.60% en un *nivel muy bajo* de la sub escala de violencia de los estudiantes del nivel secundaria de una I.E. de Pijobamba, 2022.

Tabla 2.

Niveles de la subescala de convivencia en estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa de Pijobamba, 2022.



En la Tabla 2, se muestra un 47.05% en un nivel muy bajo en convivencia, así también que el 23.52% ubica en un nivel bajo, frente a un nivel alto con un 19.60% de la subescala de convivencia de los estudiantes de una I.E. del nivel secundaria de Pijobamba, 2022.

- 4.2. Diseñar un programa de competencias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar en estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa de Pijobamba, 2022.

El programa está conformado en base de 15 sesiones, con un tiempo de 45 a 60 minutos por sesión, con una temporalidad de seis meses, considerando trabajar de acuerdo con los resultados encontrados a través del instrumento con el fin de entrenar, establecer y fomentar acciones y estrategias a través del desarrollo de CSE persiguiendo el objetivo de gestionar adecuadamente la CEs (ver anexo 04).

- 4.3. Fundamentar un programa de competencias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar en estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa de Pijobamba, 2022.

Bisquerra (2003) desarrolla su teoría basada en la inteligencia emocional, proponiendo tener cinco bloques temáticos los cuáles se desarrollarán en el programa propuesto, siendo estos bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (ver anexo 04).

V. DISCUSIÓN

Analizada los resultados de la muestra con el objetivo proponer un programa de CEs para mejorar la convivencia escolar en estudiantes del nivel secundaria de una I.E. de Pijobamba, 2022. Para conseguir dicho objetivo, se ha recurrido a conocer el estado actual de la CEs a mediante un instrumento, es así que el resultado encontrando en la sub escala de violencia de un 49% se ubica en un nivel alto, coincidiendo con Peña (2019), en su investigación sobre HSE para reducir los índices de violencia entre compañeros de secundaria de II.EE en Lima Metropolitana, quién encontró el 50% de estudiantes ha sufrido violencia escolar por parte de sus pares, asimismo Revilla & Romero (2019), también encontraron que un 28.3% y un 10.2% señalaron haber sufrido situaciones de maltrato de 1 a 5 veces durante los últimos 6 meses y el otro grupo señaló haber tenido situaciones de maltrato y acoso escolar regularmente, lo cual nos lleva a evidencia sobre la existencia de violencia y acciones de agresión en los colegios, ambas investigaciones realizan propuestas para su intervención respectiva.

Asimismo, Pells, Ogando y Espinoza (2016), también llegaron a la conclusión que, la prevalencia del acoso físico en estudiantes adolescentes peruanos, señalando que existe una prevalencia de 8.2% en los dos años últimos, este dato estadístico nos evidencia una problemática latente en nuestros colegios y con niveles más elevados en colegios de zona urbano o con gran cantidad de estudiantes.

En la segunda sub-escala sobre convivencia, se pudo percibir que, un 47.05% de estudiantes consideran que se encuentra en un nivel bajo, no coincide con los resultados de Revilla & Romero (2019) ya que en su investigación un porcentaje reducido de estudiantes perciben tener una convivencia bajo y muy bajo de 0.9%; sin embargo si coincide así como Anya & Carrillo (2019), aplicó un cuestionario tipo entrevista con las áreas de la categoría de CEs, encontrándose la

disciplina, normas de convivencia, conflictos, y relaciones y vínculos, realizando preguntas con el propósito de reconocer el estado de la convivencia actual de los estudiantes, haciéndose evidente que, en salones de clase en las que existen conductas disruptivas ocasionadas por alguno de los estudiantes han sido de forma continua y tradicionales, ocasionando un mal clima escolar. En esta línea, es necesario incorporar estrategias pedagógicas para fortalecer las competencias ciudadanas de los alumnos de la EBR permitiendo que exista una buena convivencia en el salón, debido a que podrán tener la capacidad para la resolución de conflictos con mayor posibilidad de éxito, además con el diálogo y comunicación será más efectivo.

Ante la presencia de estos resultados ya mencionados en el párrafo anterior Peña (2019) propone la ejecución de sesiones de intervención para fortalecer a los actores educativos, partiendo del involucramiento de la GCE y la lucha contra la violencia entre pares, además de resaltar de las capacidad de los estudiantes para que pueden identificar y hacer denuncias respectivas, además de promover el fortalecimiento de la autoestima y seguridad de los estudiantes para que hagan frente ante situaciones de agresión en el colegio, además se requerirá de capacitación e intervención activa de docentes, estudiantes, personal administrativo y todo actor de la comunidad educativa, describiendo su dinámica de trabajo como, dos espacios en específico: Trabajar en parejas desarrollando HSE, con el propósito de desarrollar la autoestima, autocontrol, habilidades sociales, específicamente la empatía y el trabajo en equipo, asimismo que los estudiantes cuente con recursos necesarios para afrontar las situaciones de violencia, y que los niveles disminuyan en los colegio, todo esto enmarcado en el trabajo relacionado con las CSE.

De esta manera, las CSE se indica que precisamente este tipo de competencias hace que los alumnos pueden conocerse profundamente desde la comprensión y regulación emocional en las situaciones cotidianas, mencionando que existen una serie de

ventajas, principalmente el poder prevenir factores de riesgos los cuales se encuentran latente en adolescentes y beneficiándolos en la mejora de su bienestar y ajuste emocional (Extremera, Fernández & Berrocal, 2014).

En tal sentido, Bisquerra (2003) uno de los investigadores más representativos de este enfoque de CSE expone que se obtiene grandes beneficios en su aplicación, debido a que entregamos al estudiante diferentes recursos los cuales ponen en práctica para lograr autorregularse, fijando sus propias metas, logrando mantener un automanejo de las diversas situaciones que pueden presentarse del ambiente.

Anya & Carrillo (2019), consideran fundamental generar espacios dentro del colegio para la enseñanza, entrenamiento y puesta en practica de CSE para una mejora de calidad de vida de los estudiantes pero que se encuentren acompañadas a los valores promoviendo la autonomía emocional para que como estudiante reconozca que quiere cumplir y pueda monitorear su desempeño a lo largo de las sesiones, es decir que pueda llevar un proceso aprendizaje que sea regulado.

Finalmente, Bisquerra (2003) sustenta teóricamente el porqué de su importancia de la incorporación de las CSE en los colegios, señalando que es primordial en la vida los seres humanos, la existencia de un interés por este tema por parte de los maestros, la necesidad de emergencia de poder regular algunas de esas emociones que experimentamos de forma intensa y que pueden ser desagradables para la prevención de conductas de riesgo y la necesidad de preparar a los adolescentes en las estrategias de afrontamiento para lograr el éxito en situaciones que pueden suponer riesgo.

VI. CONCLUSIONES

1. En los resultados sobre la subescala de violencia – CVICO A se evidenció que el 49% de estudiantes considera que su institución educativa se ubica en un *nivel alto* con respecto a la violencia escolar. En la subescala de convivencia – CVICO – A, se encontró que el 47% de estudiantes considera que su nivel de convivencia se encuentra en un *nivel muy bajo*.
2. Se logró elaborar un programa de competencias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar en estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa de Pijobamba, compuesto por 15 sesiones, con una duración de 45 a 60 minutos por sesión, teniendo una frecuencia semanal, empleando una metodología vivencial, teórico – práctico, reflexivo y aplicativo a su entorno inmediato.
3. Las competencias socioemocionales han sido tomadas en cuenta en sus inicios desde la pedagogía, debido a que como lo indica el MINEDU y sus lineamientos propuestos busca brindar una educación integral, y esto lo inicia a través de la GCE a través del D.S. 004-2018.

VII. RECOMENDACIONES

- Psicoeducar a la comunidad educativa (docentes, padres de familia y estudiantes) acerca de la educación emocional en sus diferentes contextos, sustentando a través de la neurociencia, pedagogía y las diferentes fuentes y datos estadísticos, teniendo como propósito de sumar esfuerzos y fortalecer acciones de prevención e intervención necesarias para la promoción y GCE.
- Capacitar a los profesores, auxiliares, administrativos de la I.E. para el desarrollo y la movilización de la competencia convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común a través de la educación al afecto brindando conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones para poder lograr una buena GCE.
- Empoderar al personal docente para generar e incorporar espacios dentro de la jornada pedagógica con el desarrollo de actividades integradoras que promuevan y fortalezcan las competencias socioemocionales a través del aprendizaje híbrido.
- Implementar actividades de conexión institucional, generando diálogos horizontales y acciones de esparcimientos: recreos saludables, buzones de ayuda, etc.
- Establecer un plan de responsabilidad emocional y parental para los apoderados de los estudiantes, con el fin de reforzar y consolidar las acciones de educación emocional brindados en la escuela.
- Aplicar el CVICO – P, cuestionario de tamizaje para profesores con el fin de conocer desde su perspectiva laboral la situación de violencia y convivencias, además se podría contrastar con las respuestas del estudiante.

REFERENCIAS

- Ajenjo, F. & Bas, J. (2005 Manuscrito no publicado). *Diagnóstico de violencia escolar*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile & Fundación Paz Ciudadana.
- Alarcón & Riveros (2017). *Educación Socioemocional: Una Deuda Pendiente en la Educación Chilena*. Tesis de Maestría. Universidad del Desarrollo de Chile.
- Anaya, A. & Carrillo, E. (2019). *Competencias socioemocionales para el desarrollo de la sana convivencia en educación básica secundaria*. Tesis de Maestría. Universidad de la Costa, Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5763?show=full>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). *¿Qué es la educación emocional?*. Temáticos de la escuela española, I (1), 7-9. Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*.
- Colegio de psicólogos del Perú (2017). *Código de Ética Profesional del Psicólogo Peruano*. Recuperado de: http://www.cpsp.pe/aadmin/contenidos/marcolegal/codigo_de_etica_del_cpsp.pdf
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Recuperado de: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Extremera, N. y Fernández, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

- García, E., Meneses, D. & Romero, D. (2020). *Impacto de las competencias socioemocionales en docentes y estudiantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de San Andrés, Santander*. Especialización en Gestión Educativa. Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano, Colombia. Recuperado de: <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/2078>
- Gobierno del Perú. (2003). *Ley N° 28044. Ley General de Educación*. Lima, Perú.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed). México: McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Leiva, J.; Bazán, D.; Ruz, J.; Muñoz, B.; López, R.; & Arístegui, R. (2005). *Hacia una Pedagogía de la Convivencia*. *Psykhé*, 14 (1), 137-150. ISSN: 0717-0297. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714111>
- Ministerio de Educación. (2018). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. Decreto supremo N° 004-2018-MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima.
- Morales, L. & Castillo, J. (2016). *Construcción y validación de un cuestionario de tamizaje de violencia y convivencia escolar*. *Revista del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela*, 4 (2). ISSN 2518-4830.
- Peña, A. (2019) *Habilidades socioemocionales para disminuir la incidencia de violencia entre pares en el nivel secundaria de Instituciones Educativas en Lima Metropolitana*. Tesis de Maestría.

Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de:
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15788/PE%C3%91A_VALLEJOS_ANA_HABILIDADES_SOCIOEMOCIONALES.pdf?sequence=1

Saarni, C. (2000). *Emotional Competence. A Developmental Perspective*. En BarOn, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: JosseyBass, 68-91.

Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books

SISEVE (2019). Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar - SíseVe: Informe 2013-2018. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/Web/file/materiales/Informe-Memorias-S%C3%ADseve.pdf>

Varela, J.; Farren, D. & Tilmes, C. (2010). *Violencia escolar en Educación Básica. Evaluación de un instrumento para su medición*. Chile: Paz Educa.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2),0. ISSN: 1317-5815. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

ANEXO 01. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
VARIABLE INDEPENDIENTE Programa de Competencias Socioemocionales	Programa de Competencias Socioemocionales en estudiantes de una institución educativa de Pijobamba, 2022.	Programa de intervención, que contiene 15 sesiones grupales, con una duración de 45 a 60 minutos, llevándose a cabo una vez por semana, buscando fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes de una institución educativa de Pijobamba.	Planificación	Búsqueda de información	Ordinal
			Ejecución	Propuesta de Programa de Intervención	
			Evaluación	Pre test Post test	
VARIABLE DEPENDIENTE Convivencia Escolar	La CE es definida como el conjunto de interacciones entre personas desarrollándose en un contexto escolar, las cuales se constituyen de forma colectiva, cotidiana y con responsabilidad compartida por todos los actores de la I.E., siendo democrática y estando definida por el respeto a los derechos humanos y por una coexistencia pacífica que promueva el desarrollo integral y logro de aprendizajes de los estudiantes (MINEDU, 2018). De esta manera, los órganos competentes en el 2018 a través del D.S. 004-2018- MINEDU, establecen tres líneas de acción para la gestión de la convivencia escolar: 1) Promoción de la Convivencia Escolar 2) Prevención de la violencia contra NNA 3) Atención de la violencia contra NNA.	La CE está relacionado a una forma de vivir en relación con los demás, en el cuál prevalece el respeto y considera aspectos similares y diferentes de los individuos involucrados, independientemente de sus roles y funciones (Benites, 2012), asimismo siguiendo los lineamientos de nuestro país, nos encontramos que esta variable guarda mucha relación con la violencia escolar, es por ello que es necesario definirlo, siendo toda acción que se desarrolla en espacios físicos de la escuela, atentando contra aspectos físico, psicológico, moral y social (Afenfo & Bas, 2005).	Sub escala de Violencia	(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 11,12,13,14)	
			Sub escala de Convivencia	(16,17,18,19,20, 21,22,23, 24,25)	

ANEXO 02. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Ficha Técnica

1. Nombre: Cuestionario de Violencia y Convivencia Escolar (CVICO).
2. Autor: Luis Benites Morales (2015)
3. Particularidad: Instrumento de Tamizaje
4. Objetivo: Detectar indicadores de Violencia, abuso y clima de convivencia en la escuela.
5. Estructuración: Cuestionario para alumnos, (CVICO-A)

Cada cuestionario (alumno y docente) consta de 2 sub-escalas, una evalúa violencia, acoso; la otra clima de convivencia.

6. Características: Cada sub-escala contiene dimensiones
 - a. El CVICO-A = 9 dimensiones Violencia/acoso

8 dimensiones Convivencia

7. N° de Ítems: CVICO-A = 25
8. Tiempo: Aproximadamente 12-15 minutos
9. Utilidad: Detectar indicadores de violencia y abuso y de convivencia en la escuela.
10. Aplicación: Individual – Colectiva
11. Modalidad: Autoaplicada
12. Conclusiones: El cuestionario de Violencia y Convivencia en la escuela (CVICO) en sus modalidades para estudiantes y para profesores, es un instrumento de tamizaje o cribado que posee un valor alto de validez de contenido, tanto para cada uno de sus ítems, dimensiones y sub-escalas. Como instrumento de tamizaje puede ser de gran utilidad para la detección y/o identificación de indicadores de violencia, acoso y del nivel del clima de convivencia en las escuelas. El CVICO (A-P) puede proporcionar un perfil de indicadores en las diferentes dimensiones de las sub-escalas que la componen. El cuestionario puede brindar un perfil de puntuaciones por ítems de tipo cualitativo cuantitativo, además de ofrecer una puntuación global para suponer un clima de violencia y convivencia de riesgo.

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE LA VIOLENCIA Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA (CVICO-A)

Apellidos y Nombres: _____ Edad: _____ Lugar
de Nacimiento: _____ Grado de Instrucción: _____ Centro
Educativo: _____ Fecha actual: _____ Motivo de
aplicación: _____ Examinador: _____

Instrucciones: Para cada uno de los ítems marcar con "X" según sea su elección.

1. En mi colegio he observado que hay alumnos que regularmente:
 - a. Golpean a otros () b. Amenazan a otros () c. Insultan a otros () d. Ponen apodos () e. Excluyen a otros () f. No he observado ()
2. El lugar más frecuente donde ocurren los maltratos, las amenazas y los insultos son:
 - a. El salón de clase () b. Los baños () c. El patio () d. Los pasadizos () e. La calle () f. No he observado ()
3. Las amenazas, los insultos y la intimidación se dan más frecuentemente:
 - a. De manera directa (presencial) () b. A través del celular () c. Por correo electrónico () d. A través del Facebook () e. A través de Twitter () f. Desconocido ()
4. Cuando tengo algún problema o conflicto en la escuela o en el aula pido general mente ayuda a:
 - a. Mi profesor () b. Algún profesor () c. Al director () d. Algún compañero () e. Al auxiliar () f. No solicito ayuda ()
5. Cuando he sido agredido, insultado o excluido:
 - a. Me he defendido () b. Lo he denunciado () c. He buscado ayuda () d. No he hecho nada () e. Nunca he sido agredido o insultado ()
6. Qué haces cuando observas que un alumno intimida o maltrata a otro alumno:
 - a. Nada, paso de largo no es conmigo () b. Nada, pero creo que debería hacer algo () c. Aviso a alguien que puede intervenir () d. Intento cortar la situación () e. Lo acuso ante de dirección ()

7. En qué momento ocurren con mayor frecuencia el acoso y las agresiones en tu colegio:

a. Durante las clases () b. Durante el recreo () c. A la hora de entrada () d. A la hora de salida () e. A la hora de descanso () f. No he observado ()

8. Cual crees que son las causas más comunes que provocan los actos de violencia y acoso hacia los alumnos.

a. Su apariencia física () b. Su condición social () c. Su debilidad () d. Ser chancones o deficientes () e. Ser mujer () f. Su orientación sexual diferente () g. No he observado ()

9. Con qué frecuencia has sufrido durante los últimos 6 meses situaciones de maltrato o acoso en la escuela:

a. No la he sufrido () b. Una o dos veces () c. De dos a cinco veces () d. Regularmente () e. Frecuentemente ()

10. En alguna ocasión has participado en situaciones de maltrato o intimidación hacia algún alumno o compañero:

a. No he participado () b. Una o dos veces () c. De dos a cinco veces () d. Regularmente () e. Frecuentemente ()

11. Qué piensa de los alumnos que intimidan o golpean a otros alumnos:

a. Me parece que están mal. () b. Me parece que están bien () c. Que es algo entre ellos () d. Que tendrán sus motivos () e. No me interesa () f. Nada ()

12. En algún ocasión me he sentido o he sido:

a. Agredido () b. Amenazado () c. Acosado sexualmente () d. Excluido () e. Insultado () f. Nunca lo he sido () }

13. En alguna ocasión a otro alumno o alumnos los he:

a. Golpeado () b. Amenazado () c. Insultado () d. Excluido () e. Puesto apodos () f. Nunca lo he hecho ()

14. En ocasiones he sido testigo de cómo algún alumno ha sido:

a. Golpeado () b. Amenazado () c. Insultado () d. Excluido () e. Puesto apodosado () f. Nunca he sido testigo ()

15. En general consideras que las relaciones y la comunicación entre los profesores y los alumnos de tu colegio son:

a. Muy buenas () b. Buenas () c. Normales () d. Regulares () e. Malas ()

16. La comunicación y las relaciones entre los profesores de tu colegio las consideras como:

a. Muy buenas () b. Buenas () c. Normales () d. Regulares () e. Malas ()

17. Tu relación con la mayoría de tus compañeros de aula son:

a. Muy buenas () b. Buenas () c. Normales () d. Regulares () e. Malas ()

18. Las normas de disciplina o convivencia de tu colegio:

a. Son adecuadas () b. Buenas () c. Normales () d. Regulares () e. Malas ()

19. Las sanciones al incumplimiento a las normas de disciplina te parecen que son:

a. Muy drásticas () b. Drásticas () c. Muy suaves () d. Adecuadas () e. Desconozco como son ()

20. En mi salón de clases, generalmente:

a. Los alumnos interrumpen las clases sin motivo () b. No existe motivación por aprender () c. Ocurren peleas y maltratos entre compañeros () d. El profesor se encuentra ansioso y malhumorado () e. Existe un ambiente adecuado para aprender ()

21. Crees tú que estas situaciones de acoso o maltrato que ocurren en la escuela por parte de algunos alumnos deberían:

a. Solucionarse () b. Corregirse () c. Denunciarse () d. No sé qué hacer () e. No se puede solucionar ()

22. En mi colegio, generalmente:

a. Respetan los derechos de los demás () b. Se aceptan a la personas tal como son () c. Se maltratan a los alumnos que son diferentes () d. No se respetan los derechos de los demás () e. No me preocupa lo que le ocurre a los demás ()

23. Siento que mi colegio es un lugar:

a. Muy seguro () b. Seguro () c. Más o menos seguro () d. Inseguro () e. Muy inseguro ()

24. Crees que mejorando la convivencia entre alumnos, se podría evitar casos de maltrato y/o acoso:

a. Sería lo más adecuado y bueno () b. Sería una forma de evitarlo () c. No creo que tuviera mayor efecto () d. No creo que sea la solución () e. La convivencia no tiene nada que ver ()

25. En mi aula y/o colegio he observado que hay profesores que a los alumnos los:

a. Golpean () b. Insultan () c. Avergüenzan () d. Amenazan () e. Excluyen () f. No he observado ()

ANEXO 03. AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO



"AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANÍA NACIONAL"

Trujillo, 06 de junio de 2022

CARTA N° 100-2022-UCV-VA-EPG-F01/U

Prof. Elías David Patricio Ríos

Director

INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°80591 - PIJOBAMBA

Presente.

ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO DE TESIS.

Es grato dirigirme a usted para saludarle cordialmente y así mismo presentar a la estudiante **ENERI PAMELA SANCHO FERNÁNDEZ**, del programa de **MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA**, de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

La estudiante en mención solicita autorización para aplicar los instrumentos necesarios para el desarrollo de su tesis denominada: **"PROGRAMA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PIJOBAMBA, 2022"**, en la institución que Ud. Dirige.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es proponer un programa de competencias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Pijobamba, 2022.

Agradeciendo la atención que brinde a la presente, aprovecho la oportunidad para expresarle mi consideración y respeto.

Atentamente. -



Mg. Ricardo Beribes Allaga
Jefe de la Escuela de Posgrado-Trujillo
Universidad César Vallejo

ADJUNTO:

- Instrumentos de recolección de datos.

ANEXO 05. PROPUESTA DE PROGRAMA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

I. DATOS GENERALES:

- 1. DIRIGIDO A:** Estudiantes del nivel secundaria
- 2. N° SESIONES:** 15 sesiones
- 3. DURACIÓN:** 45-60 minutos
- 4. RESPONSABLE:** Psicóloga (o)

II. FUNDAMENTACIÓN:

En esta etapa, es preciso elaborar y desarrollar propuestas educativas orientadas a problemáticas más específicas como la resolución de conflictos personales e interpersonales, la mejora del autoconcepto y la autoestima; incrementar las capacidades empáticas, optimizar las habilidades sociales como el establecimiento de vínculos, fomentar valores universales y promover la convivencia escolar saludable. La educación emocional debe dirigirse a optimizar el desarrollo emocional tanto respecto al establecimiento de vínculos o emociones básicas para la formación de la identidad y el bienestar, como la comprensión, la expresión y la regulación emocional.

Los elementos y componentes lo constituyen las prácticas emocionales que deben realizar los alumnos, incluidas en las secciones de: técnicas emocionales, deberes emocionales. En ellas se proponen guiones o procesos a realizar con sus correspondientes fases para abordar problemas emocionales como la ansiedad, el control de la ira, la expresión adecuada del enfado, la superación de la tristeza, etc. Así mismo, mediante la práctica de determinadas actividades se podrán generar estados de ánimo positivos que generen pensamientos adecuados que permitan una mejor adaptación personal.

Las relaciones sociales tienen un papel fundamental. Además, en esta edad la mayoría de los y las adolescentes cuenta con el criterio para decidir selectivamente si está de acuerdo con la percepción que el resto tienen de su "yo".

La adolescencia es el período en el que se consolida la comprensión de emociones opuestas, entendiendo que una misma persona puede generar en los otros sentimientos opuestos. En esta etapa, el y la adolescente conseguirá información sobre otras personas para inferir y explicar sus propias emociones.

Desde el punto de vista psicopedagógico, se ha observado la necesidad de la intervención socioemocional (Álvarez, 2001) debido a los altos índices de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, abandono de los estudios, dificultades en la relación con los compañeros y compañeras. Esto provoca un claro déficit de madurez y estados emocionales negativos, provocando así la escasa actitud y motivación de las personas estudiantes ante el mundo académico.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta las situaciones antes descritas, el desarrollo de la inteligencia emocional y, por lo tanto, el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra 2000 y Goleman, 1995), se centra en la prevención de factores de riesgo en el aula (Ibarrola, 2004) con el fin de mejorar las calificaciones, la falta de motivación y las agresiones (Casel, 2003). Asimismo, trata de mejorar las relaciones interpersonales del alumnado y su bienestar subjetivo (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Mediante el desarrollo de las competencias emocionales, el alumnado aprende a emplear diversas estrategias emocionales como la regulación emocional, asertividad, empatía, resolución de conflictos... con el fin de hacer frente a situaciones emocionalmente difíciles, dentro del ámbito escolar y en contexto no escolar, familiar y social.

En conclusión, las emociones y, por lo tanto, las estrategias emocionales se pueden enseñar y aprender. Si preguntásemos a cualquier persona si le enseñaron técnicas de autocontrol, de relación, de resolución de conflictos... la respuesta sería negativa en lo que respecta al ámbito educativo. Pero a todos y todas nos han explicado la raíz cuadrada, los ríos de Europa... conceptos que aún hoy podríamos reproducir como loros. Sin embargo, la realidad es que a diario nos vemos obligados y obligadas a intercambiar emociones, a comunicarnos emocionalmente con nosotros y nosotras mismas y con

el resto, o que experimentamos diversas emociones como la ira, la frustración o la alegría. En cambio, y aunque no esté demás enseñar conceptos relacionados con diferentes áreas, la institución educativa debe promover el desarrollo integral de la persona, en el que la dimensión emocional es esencial.

III. OBJETIVOS:

3.1. OBJETIVO GENERAL:

Diseñar un programa de competencias socioemocionales y fundamentar teóricamente el programa de competencias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar en estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa de Pijobamba.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Adquirir un mejor conocimiento acerca de las emociones y características propias y la de los demás en los estudiantes del nivel secundaria.
- Modular y gestionar inteligentemente la vivencia y la expresión emocional para la mejora de la convivencia escolar en estudiantes del nivel secundaria.
- Desarrollar una actitud positiva ante las relaciones interpersonales en la convivencia diaria en el centro escolar.
- Mejorar las relaciones interpersonales desarrollando comportamientos cooperativos fundamentados en estados emocionales complejos como la empatía, el altruismo y la prosocialidad, entre los estudiantes del nivel secundaria.
- Desarrollar el sentimiento de bienestar emocional en el aula (aulas emocionalmente inteligentes).

IV. BLOQUES TEMÁTICOS:

4.1. COMPETENCIAS INTRAPERSONALES:

4.1.1. Conciencia Emocional: que nos permite darnos cuenta y ser conscientes de:

- Lo que sentimos.
- Poner nombre a las emociones que sentimos. Vocabulario emocional.
- Identificar y ser conscientes de las emociones de las demás personas.
- Conciencia del propio estado emocional.
- Comprender el significado y las ventajas o desventajas de cada una de las emociones.

4.1.2. Regulación Emocional: que nos permite responder de manera adecuada a las distintas situaciones emocionalmente intensas (estrés, frustración, cansancio, enfado, debilidad, miedo, inseguridad, alegría, ilusión...)

- Estrategias de regulación emocional: diálogo interno, relajación, reestructuración cognitiva.
- Estrategias para el desarrollo de emociones positivas.
- Regulación de sentimientos e impulsos.

4.1.3. Autonomía Emocional: que nos permite tener confianza en nosotros/as mismos/as, tener autoestima, pensar positivamente, automotivarnos, tomar decisiones de manera adecuada y responsabilizarnos de forma relajada y tranquila.

- Noción de identidad, conocimiento de uno/a mismo/a (autoconcepto).
- Valoración positiva de las propias capacidades y limitaciones.

4.2. COMPETENCIAS INTERPERSONALES:

4.2.1. Habilidades socioemocionales: Consiste en ser capaces de manejar cada una de las distintas y variadas situaciones sociales con el conjunto de emociones positivas y negativas que ello conlleva. El desarrollo de esta competencia implica:

- Escuchar activa y dinámicamente a las otras personas. Así, les haremos sentirse importantes.
- Dar y recibir críticas de manera constructiva, lo que solemos llamar “recibir la medicina amarga”.
- Comprender al resto y conseguir que nos comprendan.
- Ser asertivo/a en nuestro comportamiento, estando dispuestos a ser sinceros/as y expresar lo que pensamos, sentimos y hacemos ante el resto y a lo que representan.
- Enfrentarnos inteligentemente a cada uno de los conflictos que tenemos en nuestro día a día.
- Mantener buenas relaciones interpersonales con las personas con las que vivimos o trabajamos.

4.2.2. Habilidades de vida y bienestar: El fin último al cual todas las personas aspiramos con cada uno de nuestros actos es conseguir la felicidad (desde la dimensión emocional, hablaríamos de experimentar un bienestar subjetivo). Se trata de ofrecer recursos que ayuden a organizar una vida sana y equilibrada, superando posibles obstáculos que la vida pueda deparar.

- Habilidades de organización (del tiempo, trabajo, tareas cotidianas) y desarrollo personal y social.
- Habilidades en la vida familiar, escolar y social.
- Actitud positiva y real (mediante planes de acción individual) ante la vida.

Según esta división, hemos repartido las actividades en cinco bloques temáticos. Aunque cada uno de ellos se presenta de forma separada, deberíamos contemplarlos de forma holística, ya que las competencias están relacionadas entre sí.

En conclusión, las competencias emocionales se desarrollan aprendiendo a manejar una serie de habilidades prácticas y específicas, y éstas pueden ser una pieza clave del puzzle que forman la eficacia profesional y el bienestar personal.

V. METODOLOGÍA:

Se partirá de un enfoque constructivista utilizando una metodología globalizada y activa, con el fin de construir aprendizajes emocionales significativos y funcionales en cualquier contexto y situación. Las actividades se realizarán básicamente de forma colectiva, aunque en algunas prácticas es recomendable que se trabajen individualmente

VI. DISEÑO DE LA PROPUESTA:

BLOQUES TEMÁTICOS	DENOMINACIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
CONCIENCIA EMOCIONAL	SESIÓN N°1: “VERBO Y EMOCIÓN PARA MI DEFINICIÓN”	Adquirir un mejor conocimiento acerca de las emociones y características propias y la de los demás en los estudiantes del nivel secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de pre test. • Dinámica: Mi horario emocional • Actividad N°1: Soy una obra de arte • Actividad N°2: Soy protagonista de una campaña • Actividad N°3: Soy un genio con ingenio
	SESIÓN N°2: “CONOCIENDO LAS EMOCIONES DEL RESTO”		<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Charada emocional • Actividad N°1: Estoy solo/a • Actividad N°2: ¿Y tú que sientes? • Actividad N°3: A veces me equivoco ¿Y qué?
	SESIÓN N°3: “TRABAJANDO CON MI VOZ INTERIOR”		<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Hablando con el espejo • Actividad N°1: Conociendo sobre la voz interior • Actividad N°2: Analizando mi voz interior • Actividad N°3: Ampliando mi voz

REGULACIÓN EMOCIONAL	SESIÓN N°4: “ABC DE LAS EMOCIONES”		<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Rutina emocional de respiración • Actividad N°1: Actuamos como pensamos • Actividad N°2: Origen de mis emociones • Actividad N°3: Mi diario de emociones
	SESIÓN N°5: GESTIONANDO MI CONDUCTA A PARTIR DE MIS EMOCIONES	Modular y gestionar inteligentemente la vivencia y la expresión emocional para la mejora de la convivencia escolar en estudiantes del nivel secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Recordatorio emocional • Actividad N°1: Mis emociones y la de los demás • Actividad N°2: Relajémonos a través de la respiración • Actividad N°3: Compartiendo estrategias
	SESIÓN N°6: “CREANDO EMOCIONES AMARILLAS”		<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Voy del monte al mar • Actividad N°1: Estoy bien, estaré bien • Actividad N°2: Callejón de agradecimiento

AUTONOMÍA EMOCIONAL	SESIÓN N°7: “CAPACITANDONOS EN LA VALORACIÓN”		<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: El poste de luz • Actividad N°1: ¿Y tú cómo me ves? • Actividad N°2: Medidor de estima • Actividad N°3: Regalando cumplidos 	
	SESIÓN N°8: “AUTOCUIDANDOME”		<p>Desarrollar una actitud positiva ante las relaciones interpersonales en la convivencia diaria en el centro escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Búsqueda del tesoro • Actividad N°1: Riesgos, decisiones y consecuencias • Actividad N°2: Nuestros recursos • Actividad N°3: La campaña del Autocuidado
	SESIÓN N°9: “SER CAPAZ DE PEDIR AYUDA”		<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Lazarillo en conflictos • Actividad N°1: Uno más uno, once 	

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	SESIÓN N°10: “CONECTANDOME”	Mejorar las relaciones interpersonales desarrollando comportamientos cooperativos fundamentados en estados emocionales complejos como la empatía, el altruismo y la prosocialidad, entre los estudiantes del nivel secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: La ventana del hospital • Actividad N°1: Yo tengo un problema • Actividad N°2: Escuchando
	SESIÓN N°11: “APRENDER A ESCUCHAR”		<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Teléfono descompuesto • Actividad N°1: Escuchando con empatía • Actividad N°2: En los zapatos del otro
	SESIÓN N°12: “NUESTRA COMUNIDAD, NUESTRAS SOLUCIONES I”		<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Nudos humanos • Actividad N°1: Multiplicar miradas en la vida cotidiana: 4x4x4.

HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	SESIÓN N°13: “NUESTRA COMUNIDAD, NUESTRAS SOLUCIONES II”		<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Atención sostenida • Actividad N°1: Multiplicando miradas para superar retos. SCAMPER. 	
	SESIÓN N°14: “EL ESFUERZO VA ANTES QUE EL ÉXITO”		<p>Desarrollar el sentimiento de bienestar emocional en el aula (aulas emocionalmente inteligentes).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Camino hacia la convivencia saludable • Actividad N°1: Buscando el éxito
	SESIÓN N° 15: “GASOLINA GRATUITA”		<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Tren de la convivencia • Actividad N°1: Super héroes de la convivencia • Actividad N°2: Gran mural • Aplicación pos test 	

VII. DESARROLLO DE SESIONES:

SESIÓN N°1: “VERBO Y EMOCIÓN PARA MI DEFINICIÓN”

INICIO

Aplicación de pre test

Dinámica: Mi horario emocional

Se les explicará brevemente a los estudiantes la conceptualización sobre emociones y la relación que guarda con cada uno de ellos.

Luego, les brindaremos una hoja bond, donde existirá un cuadro de lunes a domingo, les indicaremos que deberán reflexionar sobre los estados emocionales que les caracterizó en cada uno de los días.

DESARROLLO

- Actividad N°1: Soy una obra de arte

Se inicia la experiencia consultando a sus estudiantes si se consideran hábiles con las palabras. “Por ejemplo, si yo les doy una palabra cualquiera, ¿podrían crear rápidamente una oración?”, y hace la prueba. Propone algunas palabras y espera que sus estudiantes creen las oraciones que se les ocurran. Si el resultado es positivo, los felicita; si no lo es, propone una nueva actividad. “¿Cómo les va con las rimas? Yo les doy una palabra y ustedes me dan otra que rime”. Realiza el ejercicio y luego explica que para este conjunto de actividades deberán poner en marcha toda su habilidad para el uso de las palabras. “Pero ¿qué tiene que ver la habilidad verbal con la autoestima?”. Hace la pregunta a sus estudiantes y comenta las respuestas. Luego, comenta cómo todo lo que pensamos, creemos y sentimos, en este caso sobre nosotros mismos, cobra sentido (toma forma) cuando lo expresamos con palabras. Por eso, usaremos las palabras como un “vehículo” para trabajar en nuestra autoestima. Para esta primera actividad, la facilitadora solicita con anticipación que sus estudiantes cuenten

con los siguientes materiales: ● Periódicos, revistas, encartes, folletería o cualquier material impreso. Por lo general, cuando pedimos este tipo de materiales, las y los estudiantes piensan que trabajarán con las imágenes, por lo que descartan hojas que solo tienen texto. Es importante indicarles que trabajaremos con las palabras, no con las imágenes. ● Tijeras ● Goma ● Medio pliego de cartulina

Una vez que tienen los materiales listos, se organizan en pequeños equipos de cuatro o cinco estudiantes. De este modo, aunque se trata de una actividad individual, si alguno de nuestros estudiantes no cuenta con los materiales, sus compañeras y compañeros podrán compartir con ellos, y así permitirle participar de la actividad. Por otro lado, al estar en equipo, podrían unir sus materiales e intercambiarlos, si lo consideran productivo. No obstante, es importante recordar en todo momento que el trabajo es personal. Se da la siguiente instrucción: “Sobre la cartulina (si no tienen cartulina, pueden hacerlo sobre una hoja de papel; mientras más grande, mejor), de manera individual, deberán dibujar la silueta de su mano. Luego, doblarán la cartulina u hoja en cuatro para generar cuatro secciones, en las que deberán pegar palabras que irán encontrando y recordando, de modo que se agrupen de la siguiente manera”:

En el desarrollo de la actividad, la facilitadora acompaña a los equipos en el desarrollo de sus productos individuales, asegurando que el resultado cumpla con las características necesarias para trabajar sobre el concepto de autoestima (por ejemplo, que las características no sean “neutras”, sino que despierten alguna emoción o afecto en las y los estudiantes, que sean centrales o importantes para ellas y ellos, y no accesorias, o que sean capaces de poner ejemplos de situaciones en las que estas características se manifiestan o les gustaría que se manifestasen). Una vez terminados los trabajos, se realizan rondas rápidas de presentaciones, generando duplas al azar. Para ello, la facilitadora puede pedirles que caminen con sus collages en la mano por el

aula o patio (si es posible), y en un determinado momento da una palmada, que es la indicación para que se unan con la o el estudiante que tengan más cerca y presenten mutuamente sus obras. Otra forma (si se cuenta con los equipos necesarios) es poner una pista musical y detenerla como señal de que deben formar equipos. El número de rondas dependerá de la disponibilidad de tiempo con que se cuente, promoviendo que las duplas que se formen sean diferentes.

Luego de las presentaciones rápidas, se trabaja en un diálogo integrador a partir de preguntas como:

- ¿Cómo se sintieron en los diferentes momentos del desarrollo de este ejercicio? ¿Por qué creen que se sintieron así?
- ¿Les fue sencillo reconocer sus características personales?
- ¿Qué parte del cuadrante les fue más difícil llenar?, ¿por qué?
- ¿De qué se dieron cuenta mientras llenaban su hoja?
- ¿Qué palabras o características tuyas les gustaría cambiar de cuadrante o lugar?

- Actividad N°2: Soy protagonista de una campaña

“Desde la mirada de la publicidad, es importante conmover al cliente y no solo informarlo. Si despiertas una emoción en ella o él, es más probable que compre tu producto. Y justamente sobre eso trata la actividad de hoy”. Para iniciar, la o la facilitadora divide a sus estudiantes en equipos de cuatro o cinco personas cada uno, asignados completamente al azar.

cada equipo es una agencia publicitaria (una empresa encargada de hacer comerciales y anuncios publicitarios) y tienen el encargo más retador de toda su historia: promover unos productos muy valiosos. ¿Cuáles son esos productos? Ellas y ellos mismos. Así es: cada estudiante tendrá diez minutos para pensar de manera individual la forma en que podrían presentarse ante las y los demás de una forma creativa, describiéndose a sí mismos, resaltando sus cualidades y verdadero valor. Luego de ese tiempo, los equipos coordinan sus presentaciones, apoyándose unos a otros a mejorar

y enriquecer sus presentaciones. Finalmente, cada equipo presenta sus comerciales.

Luego de cerradas las presentaciones, se genera una reflexión compartida por todas y todos en torno a preguntas como: ¿Estaban conscientes de estas cualidades antes de hacer este ejercicio o han descubierto alguna que no tenían muy clara?, ¿cuál fue? ¿Cómo se sintieron presentando sus cualidades o fortalezas? ¿Qué tuvieron sus presentaciones que no tuvieron las de los demás? ¿Encontraron algunos patrones o puntos en común?, ¿cuáles? ¿Qué pasaría o qué serían capaces de hacer si recordasen en todo momento y pusieran en práctica esos atributos que han mencionado en sus presentaciones? Es importante que la reflexión permita a las y los estudiantes reconocer cómo esas características los hacen únicos y valiosos, y que está bien sentirse orgullosos de la forma en que son e, incluso, que alguna característica que no es considerada por otras y otros como una cualidad puede ser un elemento que las y los distinga y represente.

- Actividad N°3: Soy un genio con ingenio

Las y los estudiantes son divididos en equipos de cuatro o cinco personas, y cada grupo recibe dos tarjetas de situaciones (casos) para las que deberán ensayar respuestas asertivas e inteligentes. La facilitadora indica: “Para responder a estas situaciones, deben poner en marcha su ingenio a fin de dar una respuesta inteligente y, sobre todo, que sean capaces de mantener la confianza en ustedes mismos”. Antes de iniciar, indica que estas situaciones serán representadas para que todos sus compañeros vean cómo actuarían en cada una de estas situaciones, así que deberán seleccionar quiénes serán los actores que representarán la situación y su solución. Algunas situaciones de ejemplo podrían ser las siguientes:

- Brenda se ha hecho un corte de pelo que le gustó mucho cuando lo vio en una de sus artistas favoritas. Su mamá la

llevó a la peluquería y ella aprovechó la oportunidad. “Me deja igual a ella, por favor”, pidió. La peluquera hizo un gran trabajo, pero Norma, una compañera suya, no opina lo mismo: “¡Qué horrible corte! ¿Cómo has podido venir con ese pelo? Yo me hubiese puesto una gorra o venía con una caja de cartón en la cabeza...”. Otros compañeros que están cerca ríen al escuchar el comentario.

- Pablo y Ramiro están eligiendo a los que serán integrantes de sus equipos para el próximo partido de fútbol. Mario no es muy bueno jugando, así que no lo han elegido y queda último. Pablo le dice a Ramiro: “¡Te lo regalo!” y Ramiro le responde: “¡Yo quiero ganar; quédatelo tú!”. Entonces, ambos le dicen que lo mejor sería que se vaya a su casa, o que mire el partido y haga barra al equipo que prefiera. Pero Mario quiere jugar y espera un poco de respeto de parte de sus compañeros.
- Margarita tiene sobrepeso por una condición hereditaria que ha hecho que se encuentre en tratamiento médico desde pequeña. Para ella es importante hacer ejercicio como forma de mantenerse saludable y, como le encanta bailar, se ha inscrito en unas clases de danza. Alicia, una de sus compañeras, no puede evitar reírse al enterarse, y le dice que la danza es para chicas esbeltas, menudas y ágiles, y que mejor se busque otra actividad para evitar pasar vergüenza.
- Luis está cambiando de voz y Alberto aprovecha cada ocasión en que Luis debe responder una pregunta o intervenir en clase para hacer algún comentario sobre lo desafinado que suena o los “gallos” que le salen cuando habla. Luis se siente incómodo y ahora no sabe qué es peor: dejar de intervenir y perder la oportunidad de continuar con sus excelentes calificaciones, o ser burlado por su compañero.

La facilitadora puede desarrollar otros casos que respondan a necesidades o situaciones particulares de su grupo de aprendizaje, de modo que puedan abordarse situaciones que estén sucediendo en el aula o la institución, siempre con respeto y cuidado. Asimismo, es importante que acompañe de cerca a los equipos, orientándolos para que las respuestas no incluyan burlas, insultos o situaciones que generen distorsiones o malentendidos. La consigna es que generen una respuesta, un diálogo que mejore las cosas, fortaleciendo, así, la autoestima de la o el protagonista. Luego de cada representación, la facilitadora conduce una breve conversación al respecto, pidiendo opiniones y sugerencias de otras formas de abordar la situación.

CIERRE

La facilitadora, pregunta: ¿Qué puedes hacer para fortalecer tu autoestima? Para finalizar, esta última pregunta puede convertirse en un compromiso: cada estudiante propone una acción específica para fortalecer su autoestima, y se registra de alguna forma en que se puedan ver todos los compromisos (un papelógrafo en el que todas y todos escriben, por ejemplo).

SESIÓN N°2: “CONOCIENDO LAS EMOCIONES DEL RESTO”

INICIO

Dinámica: CHARADA EMOCIONAL

Los estudiantes tendrán cartillas con diferentes emociones, realizando una fila, irán realizando gestos para que los demás participantes puedan adivinar de que emoción se trata.

DESARROLLO

- Actividad N°1: Estoy solo/a

En un espacio grande, imaginaremos que vamos detrás de una charanga (pondremos música de carnaval, o alegre). El profesor o profesora hará grupos, como si fuera un bloque, y agarrados por los brazos o por los hombros, iremos tras la charanga. Tres alumnos/as estarán solos/as e intentarán meterse en algún grupo, sin hablar, y los del grupo les aceptarán o no, también sin hablar. Si alguien que está en un grupo no se encuentra a gusto, saldrá del mismo y buscará otro grupo, a ver si consigue la aceptación del resto. Al terminar el ejercicio, los estudiantes se sentarán en el suelo. Individualmente El alumno y alumna que lo desee responderá a estas preguntas en voz alta: - ¿Cómo me he sentido cuando he estado en el grupo? - ¿Cómo me he sentido cuando estaba solo/a? - ¿Cómo se ha sentido Mikel cuando estaba solo? Con todo el grupo Después, reflexionaremos entre todos y todas respondiendo a la siguiente pregunta: Cuando tomamos decisiones en grupo, ¿tenemos en cuenta los sentimientos del resto? Individualmente Cada alumno y alumna se comprometerá a algo: El compromiso que tomaré para esta quincena es...

Cuando desarrollemos el ejercicio, los estudiantes que hagan el papel de solitarios/as serán aquellos/as que no lo sean en realidad. Por ello, es conveniente que sea la facilitadora quién elija los protagonistas.

- Actividad N°2: ¿Y tú que sientes?

Recogeremos la respuesta de la segunda pregunta del primer ejercicio, elegiremos dos emociones, una positiva y otra negativa, y daremos contexto a cada una de ellas: lo ocurrido en clase, en el patio, en el fin de semana...Emplearemos la siguiente ficha.

EMOCIÓN	
CONTEXTO	
DIÁLOGO	

En grupos de tres:

Los alumnos y alumnas escogerán una emoción y un contexto y detallarán una situación, crearán una conversación y la escribirán. Sin decir cual es la emoción, guardarán las conversaciones en una caja. - El profesor o profesora repartirá las conversaciones y otra pareja las interpretará. Los alumnos y alumnas deberán hacer un role-playing. Con todo el grupo: Cada grupo hará una representación en función de la ficha que ha rellenado. Cuando terminen todos los grupos, reflexionaremos respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué han sentido los y las protagonistas en las situaciones que hemos descrito? ¿Por qué? ¿Cómo han expresado las emociones? ¿Qué consecuencias ha traído?

- Actividad N°3: A veces me equivoco ¿Y qué?

A cada alumno y alumna le daremos el relato de un chico llamado Aitor. Cada alumno y alumna leerá la historia y responderá las siguientes preguntas de forma individual:

ANÁLISIS

Aitor: ¿Cómo ha sido su comportamiento? - ¿Se ha comportado bien? ¿Por qué? - ¿Se ha comportado mal? ¿Por qué? -¿Qué tendría que haber hecho para reaccionar de una manera positiva?
Jon: ¿Cómo ha sido su comportamiento? - ¿Se ha comportado bien? ¿Por qué? - ¿Se ha comportado mal? ¿Por qué? -¿Ha

cometido algún error? ¿Por qué? -¿Qué podemos hacer para hacerle ver a Jon que no se ha comportado bien y que debería aceptar el error cometido? -¿Hemos sacado alguna conclusión? ¿Cuál?

Escribiremos en una cartulina la conclusión extraída y la pegaremos en clase.

En grupos pequeños: Los alumnos y alumnas se pondrán en grupos pequeños, de aproximadamente cuatro personas. El grupo se dividirá en dos y cada pareja de cada equipo jugará un papel. Unas parejas defenderán la reacción de Aitor y la razonarán. Las otras parejas, defenderán a Jon. Escribirán todo eso en la ficha que les repartiremos previamente.

Con todo el grupo: Dividiremos el grupo en dos partes: una de ellas defenderá a Aitor, la otra a Jon. El objetivo es que todos y todas lleguen al consenso, es decir, que un grupo sea consciente de lo que le ocurre al otro y viceversa, y que entre todos y todas busquen una solución. Después, escribiremos todas las conclusiones en una cartulina que pegaremos en clase.

Descripción de la situación:

Descripción de la situación: Imaginemos que formamos parte de un equipo deportivo, y que tras ganar un partido importante, la persona que entrena y otras personas ayudantes nos invitan a una merienda/cena. Habéis aceptado la invitación con alegría. Después de que las personas entrenadoras hagan la compra y preparen la merienda-cena en el club, acudís vosotros y vosotras. Os lo estáis pasando muy bien, comiendo lo que os gusta, contando chistes y anécdotas. De pronto, un amigo (Jon) coge un trozo de pan y, riéndose, se lo lanza con toda su fuerza a Aitor, dándole en el ojo. El resto de amigos y amigas han empezado a reírse, y la reacción de Aitor ha sido levantarse de la mesa y salir del club llorando. Algunos y algunas han empezado a defender a Aitor y otros, en cambio, a Jon. Los que se han puesto en contra de Jon, le han responsabilizado de romper el clima. ¡Lo has hecho

mal! -dicen-. Sabes que Aitor es muy sensible, y no has ido por el camino correcto.

CIERRE

La facilitadora, preguntará las conclusiones que llegaron después del desarrollo de la sesión.

SESIÓN N°3: “TRABAJANDO CON MI VOZ INTERIOR”

INICIO

Dinámica: Hablando con el espejo

Solicitaremos a cada participante a colocarse frente al espejo, y mantener los ojos cerrados, luego iniciaremos: *“Estamos acostumbrados a todos los días venir a la escuela y observar a muchas personas, alguna de ellas, son muy importantes para ti, tu mejor amigo o amiga, enamorado o enamorada, pero a esta escuela también asiste una persona mucho más importante que todos ellos, una persona que se levanta todos los días muy temprano, con millones de ideas y pensamientos, pero que resulta victorioso después de un día más en la escuela, esa persona está al frente de ti: Abre los ojos”*

Luego, se preguntará: ¿Qué sentiste cuando descubriste que tú eras la persona más importante? ¿Has dialogado contigo mismo alguna vez?

DESARROLLO

- Actividad N°1: Conociendo sobre la voz interior

Se inicia la sesión explicando las tres actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer el autoconcepto, con el fin de que identifiquen la importancia de reconocer sus fortalezas, capacidades y aspectos a mejorar. Luego, menciona: “¿Alguna vez han oído hablar sobre la voz interior, esa voz que todas y todos tenemos y a la que, en ocasiones, no le prestamos atención? ¿Se han dado cuenta de que, así como conversamos con nuestros compañeros, amigos o familiares, también sostenemos un diálogo interior? Sí, nuestro cerebro genera un continuo diálogo interno. Por ejemplo, cuando estamos por resolver un problema de matemáticas, puede que esa voz nos diga: ‘Es muy difícil, y tú no eres bueno con los números... Te vas a equivocar’ o tal vez nos diga ‘¿Ves? Ya te pusiste nervioso. Te preocupas mucho y eso te hace fallar...’, aunque también podría decirnos ‘Tú eres bueno para los números. ¡Demuestra todo lo que sabes!’. Ya van reconociendo esa voz,

¿verdad? Todas y todos la tenemos, como les he dicho. A veces nos critica, a veces nos halaga. ¿De dónde viene esa voz? Es el resultado de nuestras experiencias, de lo que hemos vivido, y de la influencia de todas las personas que han sido y son importantes para nosotras y nosotros. Nuestro reto será escuchar esa voz y reconocer qué nos dice. Actuaremos como investigadores, atentos y cuidadosos, en busca de esos mensajes, que hablan sobre la forma en que pensamos sobre nosotras y nosotros, sobre lo que creemos sobre nosotros mismos. Esas ideas, juntas, conforman nuestro autoconcepto. Veamos entonces qué tiene que decirnos esa voz”. Para ello, la facilitadora organiza a las y los estudiantes en equipos de máximo cinco integrantes elegidos al azar.

Una vez conformados los equipos, la facilitadora brinda la siguiente instrucción: “Para reconocer los mensajes de nuestra voz interior, empezaremos trabajando con las voces interiores de otras personas como nosotros. Cada equipo recibirá una historia que no está completa. Su misión como equipo será terminar la historia y convertirla en una pequeña representación teatral, es decir, actuarán la historia. No es necesario que todos actúen, pero sí que participen en el desarrollo de la historia. Es importante que al menos uno de ustedes represente la voz interior del protagonista, como cuando, en los cuentos o las películas, aparece ‘la voz de la conciencia’ del protagonista. ¡Prepárense para crear y actuar!”.

Luego, entrega un caso a cada equipo. A continuación, algunos ejemplos.

- Mauricio ha aprendido a tocar la guitarra durante sus vacaciones. Lo hizo por su cuenta, viendo algunos tutoriales en Internet y con un viejo libro que tenía un tío suyo. Realmente le gusta mucho tocar, y pasa gran parte de su tiempo libre aprendiendo nuevas canciones y tratando de crear sus propias composiciones. Y, aunque casi nadie lo sabe, se lo ha contado a Pedro, su mejor amigo, quien considera que Mauricio tiene mucho talento. “¡Yo creo que vas a ser muy famoso!”, le ha dicho, pero Mauricio no acepta

el halago. “No creo... Yo solo sé tocar un poquito... y mi voz no es tan buena...”. Hoy Pedro ha ido a buscar a Mauricio para contarle que habrá un concurso de talentos en su localidad y que es la oportunidad que necesita para hacerse conocido. Mauricio piensa: “No soy tan bueno y, si participo en este concurso, puede que haga el ridículo. Todos se reirían de mí si algo sale mal. ¡Y muchas cosas podrían salir mal!...”.

- Valeria se considera la mejor estudiante de su clase, es más, la mejor estudiante de todo el colegio. Camila, su mejor amiga, la quiere mucho, y por eso mismo trata de convencerla de que no es así. Sus calificaciones no han sido las mejores, y considera que, si Valeria no se dedica más a sus estudios, podría tener problemas para pasar de año, pero ella no la escucha. “Lo que pasa es que me tienes envidia. Ya te gustaría saber todo lo que sé yo...”. La próxima semana son los exámenes y Camila le pide a Valeria que estudien juntas, que sería importante que repasen muy bien, pero Camila insiste en que no necesita repasar, que está lista para sacarse las mejores notas del mundo. “Si alguna vez he sacado una mala nota es porque no me han sabido enseñar o porque no saben evaluar”. Valeria está muy confiada y Camila, muy preocupada.
- Gustavo tiene una idea para mejorar la situación económica de su familia. Él considera que, si todas y todos se propusieran ahorrar, si no gastasen en pequeñas cosas sin importancia, y si consiguieran alguna pequeña ocupación que les permitiera generar un poco más de dinero, podrían tener una vida mejor y no estar preocupados porque el dinero no les alcanza. Está a punto de proponerle esa idea a su papá, pero, de pronto, piensa: “¿Qué sé yo de manejar el dinero? ¿Y quién soy yo para decirle a mis papás qué tienen que hacer? No soy yo la persona indicada para enseñarles cómo hacer las cosas...”, y por eso se frena y no

les dice nada. Durante la cena, una nueva conversación entre sus papás hace que vuelva a pensar en el tema. Otra vez el dinero no alcanzará. “Pero ¿quién soy yo para que mis ideas sean tomadas en cuenta?”.

- Sofía es una chica muy sociable. Tiene gran facilidad para conversar con las demás personas, y la habilidad de caerle bien a casi todas y todos. Por eso, cuando una o un estudiante nuevo llega a su clase, ella rápidamente le da la bienvenida, y busca ayudar a que se adapte y se una al grupo. Incluso, se encargó de dar la bienvenida a una facilitadora nueva, quien además provenía de otra localidad. “Eres muy amable, Sofía”, le dijo esta maestra al sentirse tan bien recibida. “No es nada; yo solo cumplo con mi deber”, respondió Sofía. Y si bien esta facilitadora apreció el gesto de Sofía, no todas y todos hacen lo mismo. Por ejemplo, Roberto, un compañero suyo, le ha dicho que ser tan amable está mal visto, que pueden hablar de ella porque conversa con todas y todos, y no debería de ser así, que debe de ser más selectiva, y que tanta amabilidad después hará que alguien quiera hacerle daño o aprovecharse de su bondad. Sofía considera a Roberto como un buen amigo, y empieza a dudar de si ser sociable y amable es una fortaleza o debilidad. Su voz interior empieza a cambiar de tono y le dice: “Te expones a que la gente malinterprete tu amabilidad... y eso es peligroso...”.

De ser necesario, la facilitadora puede crear otros casos que estén relacionados con las vivencias y experiencias particulares de sus estudiantes y/o también de su contexto cultural para que se sientan identificados con las historias y puedan desarrollarlas con mayor empeño. Durante el proceso de desarrollo del trabajo, la facilitadora acompañará a cada equipo, verificando que el diálogo gire alrededor de esta voz interior, el impacto que

podría tener sobre las o los protagonistas y la manera en que influye en el desarrollo de su autoconcepto.

Luego de un tiempo adecuado (recomendamos entre 10 y 15 minutos, pero depende del ritmo de trabajo de las y los estudiantes), los equipos proceden a representar las historias. Luego de cada una de ellas, la facilitadora toma nota de los mensajes de la voz interior de los protagonistas, y cómo se relacionan con características personales específicas. Puede realizar esta tarea en la pizarra o un papelógrafo.

Concluida la ronda de representaciones, la facilitadora solicita a sus estudiantes que reconozcan de forma individual cuáles son los mensajes más comunes que les brinda su voz interior: “¿Qué se dicen a ustedes mismos?”. Deberán elegir al menos cinco mensajes y luego, de forma voluntaria, algunas y algunos compartirán uno o más mensajes.

Finalmente, la facilitadora conduce el diálogo reflexivo a partir de preguntas como:

- ¿Se sintieron identificados con alguno de los protagonistas de nuestras historias?, ¿con cuál?, ¿por qué?
 - ¿Qué características y fortalezas personales propias han podido identificar en estas historias y sus desenlaces?
 - ¿Y qué características o fortalezas personales han descubierto en ustedes mientras realizaban el trabajo en equipo?
- Actividad N°2: Analizando mi voz interior

Se pide a sus estudiantes que piensen en un personaje al que ellas y ellos admiren, no importa si es de la vida real o alguien de ficción (un superhéroe, un personaje de caricaturas, etc.); lo que importa es que realmente lo admiren. Una vez que han elegido su personaje, les presenta el siguiente tablero para que lo completen pensando en dicho personaje.

FORTALEZAS (características positivas en las que destaca)	DEBILIDADES (características negativas, elementos que lo debilitan)
Actividades que realizas muy bien	Actividades que debes Mejorar
¿En qué circunstancia o situación pedirías ayuda o un consejo?	¿En qué circunstancia o situación evitarías su ayuda o consejo?

Concluido el ejercicio, hace notar a sus estudiantes que, de una forma indirecta y creativa, han logrado describir lo que podría decir la voz interior de sus personajes admirados. Ahora, están listos para hacer el mismo ejercicio con su propia voz interior.

- **Actividad N°3: Ampliando mi voz**
 “Imaginen, por ejemplo, que ustedes están realizando una expedición entre las montañas y unas personas que se cruzan con ustedes por el camino les dicen: ‘Por allá hay un abismo; no vayan’. ¿Qué pasaría si no les hacemos caso? ¿Y qué pasaría si les hacemos caso? Aquí es muy importante tomar en cuenta quién nos está brindando la información. Si son habitantes de la zona y tienen la intención de protegernos, deberíamos hacerles caso, pero si estamos, por ejemplo, en una competencia y ellos son integrantes de otro equipo que es reconocido por hacer trampa y jugar sucio, es probable que no les hagamos caso. Lo mismo sucede cuando recibimos información sobre nosotros que proviene de otras personas (esta información se llama retroinformación o feedback): podemos hacerles caso o no, pero siempre es bueno recibirla. Nuestra sesión del día girará en torno a ese tema y de esta forma ampliaremos nuestra voz interior”.

Se entrega a sus estudiantes un grupo de cuadrados de papel (podrían ser pequeños o grandes, pero al menos diez por estudiante). Les pide que tengan a mano un lápiz, lapicero o plumón. Luego, los organiza en equipos de cuatro o cinco estudiantes cada uno. En ese momento, brinda la siguiente instrucción: “Utilizarán sus hojas de papel para brindar información valiosa (feedback) a sus compañeras y compañeros. Mírenlos bien. Quizás los conozcan de toda la vida o tal vez recién los están conociendo. Eso no importa. Ya sea a partir de una primera impresión o de años juntos, debemos ayudarnos a sintonizar y ampliar nuestras voces interiores. Este feedback será de dos tipos: cinco de sus hojas serán para reconocer algo de su compañera o compañero (una característica, algo que hace bien, una cualidad, etc.) y las otras cinco hojas servirán para recomendarle algo que, si desarrolla, le permitirá ser una mejor persona”. Los mensajes deben tener el siguiente formato (puedes guiarte de los ejemplos):

<i>Te felicito porque eres... (escribir cualidad)</i>	<i>Si desarrollas tu (escribir cualidad) podrás ... (escribir el beneficio)</i>
<i>Te felicito porque eres ... (ejm: buen amigo)</i>	<i>Si desarrollas tu responsabilidad podrás trabajar mejor en equipo y tener mejores calificaciones.</i>

CIERRE

Es importante que haya, al menos, una hoja de reconocimiento y otra de recomendación para cada uno de los integrantes del equipo, y en algunos casos, las y los estudiantes podrán transmitir más de un mensaje a la misma persona. Lo importante es que todas y todos reciban al menos una tarjeta de reconocimiento y una de recomendación de cada compañera y compañero. Durante el desarrollo, las y los estudiantes trabajan de manera individual y en silencio. La facilitadora sigue de cerca la actividad. Una vez finalizado el desarrollo de los mensajes, se inicia el intercambio, indicando que

no se darán explicaciones ni se comentará por qué brindamos o recibimos un determinado mensaje.

A partir de estas respuestas, la facilitadora invita a sus estudiantes a completar la ficha de compromiso propuesta a continuación.

Para seguir desarrollando mi autoconcepto, pienso en lo siguiente...	Y lo haré de la siguiente manera...	Con esto espero lograr...	Y espero ver resultados dentro de...

SESIÓN N°4: “ABC DE LAS EMOCIONES”

INICIO

Dinámica: Rutina emocional de respiración

En primer lugar, trabajaremos con las emociones, respiración y atención sostenida (focalizada) o cerrada: contar respiraciones. Contar respiraciones sin alterar la respiración de 21 a 1: inhalo-exhalo 21, inhalo-exhalo 20... Y luego de 1 a 21. Así, tres vueltas. Si me despisto vuelvo donde me he quedado y si no me acuerdo, vuelvo a empezar. Luego, lo pondremos en práctica a través del desplazamiento (caminar), llevando la atención a las sensaciones corporales, la sensación del pie al posarse sobre el suelo, al doblar la rodilla, al mantener el equilibrio. En definitiva, ser conscientes del caminar a medida que se camina.

DESARROLLO

- Actividad N°1: Actuamos como pensamos

A menudo nos damos cuenta de que no tenemos el mismo ánimo para hacer actividades cotidianas. Algunas veces nos sentimos contentos/as y eso nos motiva a hacer las tareas de buena gana; otras, sin embargo, nos sentimos sin ganas de hacer nada y nos damos cuenta de que estamos tristes. Es cierto que nuestras emociones condicionan nuestro comportamiento y que nuestro comportamiento crea nuevas emociones. Sin embargo, mediante el razonamiento podemos conseguir que nuestra actitud sea la adecuada, y también modificar nuestras emociones.

La facilitadora explicará:

“Esta mañana, a Alex le ha costado mucho levantarse, vestirse y prepararse para desayunar. Su padre se ha enfadado y le ha gritado: -es un vago y que como siempre llegará tarde a clase, que está harto de su falta de interés y... Alex se ha sentido triste, tiene una especie de nudo en el estómago y ganas de llorar por lo mal que le ha tratado su padre. Ha pensado que su padre no sabe que la víspera estuvo trabajando hasta tarde para terminar los deberes

de matemáticas. Ha comenzado a explicarle la razón de su retraso pero... enfadado, ha dado un portazo y se ha ido al colegio sin desayunar”

Analícemos individualmente:

- ¿Qué ha pensado el padre?
- ¿Qué ha sentido?
- ¿Cuál ha sido su comportamiento?
- ¿Qué ha pensado Alex?
- ¿Qué ha sentido? - ¿Cuál ha sido su comportamiento?
- ¿Qué consecuencias ha tenido la actitud del padre?
- ¿Qué consecuencias ha tenido la actitud de Alex?

Inventaremos diferentes emociones, pensamientos y comportamientos, teniendo en cuenta estos ejemplos. Completa los huecos:

- “Cuando me enteré de aquello sentí miedo y
.....
.....” (Comportamiento)
- “Cuando no me hiciste caso al cruzarnos en la calle, pensé que no querías ser mi amiga/o y sentí
.....”
- “Hoy, al levantarme temprano, he pensado....., lo cual me ha alegrado, y me he puesto a dar saltos.”

Juego de rol

En grupos pequeños En parejas, los alumnos y alumnas prepararán un diálogo para esa situación y la representarán. Con todo el grupo Tomando en cuenta las situaciones de las representaciones y los comportamientos, reflexionaremos.

- Actividad N°2: Origen de mis emociones
Se inicia señalando: El diálogo debe conducir a las y los estudiantes a reconocer la amplia variedad de emociones que experimentamos y que son parte de nuestra vida cotidiana. La

facilitadora, les explica que en esta sesión trabajarán sobre los pensamientos que provocan las emociones, y que nos predisponen a sentirnos de determinada manera ante la interpretación de las situaciones o sucesos en los que estamos inmersos.

El ejercicio central de esta sesión consistirá en reconocer los pensamientos, ideas o creencias que llevan a una persona a sentir una emoción fuerte. Para ello, la o el docente debe explicar el esquema de conducta emocional: “La conducta emocional se inicia en el momento en que la situación (S), entendida como la propuesta del entorno o suceso que escapa de nuestro control, dispara un pensamiento automático (P), es decir, lo primero que pasa por nuestra mente al evaluar la situación. Este pensamiento automático nos lleva directamente a sentir una emoción (E), que surge de esa lectura o interpretación que le damos a la situación. Lo que esta emoción nos haga sentir impacta directamente en la acción (A) que realizaremos en respuesta a la situación presentada. Mientras más intensa es la emoción, más fuerte e intensa será la acción”



La facilitadora, divide a sus estudiantes en grupos de tres o cuatro integrantes. Cada grupo deberá identificar situaciones familiares, personales, amicales o escolares comunes que les provoquen emociones intensas y displacenteras (cólera, miedo, ansiedad, etc.). Tras haber reconocido la situación y la emoción generada, deberán identificar los pensamientos automáticos que provocan la emoción, así como la acción o comportamiento que ejecutan frente a las y los demás. A continuación, se presenta un ejemplo.



Todo esto deberá ser “actuado” a modo de role play o juego de roles, donde cada estudiante asume un papel (por ejemplo, una o un adolescente que discute con su madre y hermano). Luego de dar la indicación, los grupos preparan sus casos y presentaciones. Dependiendo del número de estudiantes, se podría encargar a cada grupo uno o dos casos, para que participen todas y todos en la dramatización. Al terminar, cada grupo presentará lo trabajado frente a sus compañeras y compañeros.

Al finalizar el ejercicio, la o el docente propone compartir en plenario, todos juntos, las observaciones del trabajo. Puede partir de las siguiente preguntas guía:

- ¿Por qué es importante que aprendamos a reconocer e identificar no solo las emociones que sentimos, sino los pensamientos que las provocan?
- ¿Qué podemos poner en práctica para ser más hábiles en nuestro reconocimiento de esos pensamientos automáticos?
- ¿Cómo podemos hacernos cargo de nuestros pensamientos y emociones? Es importante recalcar que el origen de esos pensamientos automáticos está en nuestra propia personalidad, carácter, crianza, en lo que hemos aprendido y nuestra experiencia sobre distintas situaciones de la vida. Antes de terminar, se sugiere retomar la situación inicial y hacer la siguiente pregunta: En el caso de Viviana, ¿cuáles son sus emociones, pensamientos automáticos y acciones? ¿Cómo podría reconocerlos?

- Actividad N°3: Mi diario de emociones

La facilitadora, explica que un diario es una herramienta donde uno describe cómo ha sido su jornada, qué situaciones ha vivido en el día, qué ha sentido respecto a dichos sucesos, etc. “El diario de emociones les permitirá registrar todo hecho que haya provocado un cambio en sus emociones y estado de ánimo, sin distinguir si fue negativo o positivo, placentero o displacentero. Deben registrarlo más que puedan. Se busca que el diario les ayude a generar un “diálogo interno” para poder observar y ser conscientes de detalles que, con la prisa del día a día, pueden ser pasados por alto”.

En esta sesión, hacen un ensayo de cómo debe ser trabajado el diario, para que luego cada estudiante pueda desarrollarlo por su cuenta en casa. La facilitadora da las siguientes consignas, dando tiempo para que sus estudiantes vayan ejecutando cada paso. El trabajo es individual.

- “Paso 1. Toma una hoja de papel y un lapicero. Luego, en casa, podrás seleccionar un cuaderno (este puede ser reciclado) o una aplicación que te guste del celular para poder escribir el diario. Tiene que ser de fácil acceso y uso.
- Paso 2. Ahora, debes pensar cómo ha sido tu día, qué ha pasado y qué emociones se han ido suscitando (para este ejercicio, pensaremos en lo ocurrido en el día de ayer). Trata de identificar las situaciones que han alterado o impactado tus emociones, ya sea positiva o negativamente. Debes seguir un orden cronológico, es decir, pensar desde que iniciaste tu día hasta que te dormiste por la noche. Posteriormente, ya en casa, este ejercicio debes hacerlo al final del día, antes de dormir.
- Paso 3. Registra esas situaciones y emociones en un cuadro. En la primera columna pondrás la situación que provocó la emoción, luego el pensamiento que atribuiste a dicha situación y, finalmente, la emoción generada. En una cuarta columna, coloca la acción o el comportamiento que tuviste. Agrega también una columna.

- adicional donde registres el impacto que tu estado de ánimo y acciones tuvieron en otras personas (por ejemplo, “le grité a mi hermana y se resintió conmigo”).

Nota: si cuentas con reproductor de audio, puedes colocar música de fondo mientras desarrollan esta parte del diario, para crear un ambiente de relajación y atención.

- Paso 4. Cuando tengas el registro completo del día, repasa lo que has escrito, reflexionando sobre lo ocurrido. Piensa en las respuestas o acciones que te gustaría cambiar para aumentar tu conciencia en ello. Recuerda que las emociones no se cambian, pues nos avisan de nuestras necesidades. Lo que sí podemos reconocer es cuando esas emociones generan comportamientos inadecuados, desadaptativos o que no nos gustan para tratar de cambiarlos en el futuro”.

Al acabar el ejercicio, la facilitadora divide a sus estudiantes en grupos de tres o cuatro personas. Propone dialogar en equipo sobre su experiencia en el trabajo previo. No es necesario que compartan qué escribieron en el diario, sino sus impresiones y sensaciones sobre el proceso.

- ¿Qué han sentido al escribir el diario de emociones?
- ¿Qué creen que podrían hacer para mejorar esta experiencia y mantenerla día a día?
- ¿Qué otros aspectos consideran que debe tener su diario de emociones?

CIERRE

La facilitadora conduce un diálogo para que las y los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer en cada una de las actividades de la experiencia. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

- ¿Qué has descubierto sobre las emociones?, ¿y qué has confirmado?
- ¿Qué actividades podrían ayudarte a ser más consciente de lo que sientes?

- ¿Qué efectos esperarías ver en ti si sigues desarrollando tu conciencia emocional?
- ¿Por dónde empezarás tu mejora en la habilidad de la conciencia emocional?

¿Cómo lo pondrás en práctica en tu vida personal? Esta última pregunta generará compromisos individuales que podrían ser puestos por escrito para un posterior acompañamiento.

SESIÓN N°5: “GESTIONANDO MIS EMOCIONES”

INICIO

Dinámica. Recordatorio emocional

Pulsera de la consciencia. El objetivo es estar de 7 a 21 días sin quejarnos y sin criticar. Nos ponemos una pulsera en una muñeca y cada vez que exista enojo y no podamos controlar cambiamos pulsera de muñeca. Para ello en este espacio se fabricará una pulsera.

DESARROLLO

- Actividad N°1: Mis emociones y la de los demás

En un espacio grande, imaginaremos que vamos detrás de una charanga (pondremos música de carnaval, o alegre). La facilitadora hará grupos, como si fuera un bloque, y agarrados por los brazos o por los hombros, iremos tras la charanga. Tres alumnos/asestarán solos/as e intentarán meterse en algún grupo, sin hablar, y los del grupo les aceptarán o no, también sin hablar. Si alguien que está en un grupo no se encuentra a gusto, saldrá del mismo y buscará otro grupo, a ver si consigue la aceptación del resto. Al terminar el ejercicio, los estudiantes se sentarán en el suelo

Los estudiantes que lo desee responderá a estas preguntas en voz alta:

- ¿Cómo me he sentido cuando he estado en el grupo?
- ¿Cómo me he sentido cuando estaba solo/a?
- ¿Cómo se ha sentido Mikel cuando estaba solo?

Nota: Cuando desarrollemos el ejercicio, los estudiantes que hagan el papel de solitarios/as serán aquellos/as que no lo sean en realidad. Por ello, es conveniente que sea el profesor o profesora quien elija los y las protagonistas.

- Actividad N°2: Relajémonos a través de la respiración

Debemos aprender a regular nuestra actitud, impulsos... para actuar ante diversos sucesos de nuestra vida diaria. Una buena técnica de relajación y regulación es trabajar la respiración.

Respirar adecuadamente y saber poner en práctica esta técnica cuando la necesitemos nos podrá ayudar a canalizar de forma correcta la ira, la frustración, el malestar, etc.

Este ejercicio se realizará en tres partes. Se trata de ejercicios para llevar a cabo individualmente.

El alumno o alumna se sentará en la silla y se le pedirá que piense sobre lo que se lo siguiente: “Sentado en tu silla, cierra los ojos y piensa en una situación real que te haya ocurrido a ti, una situación que te haya “sacado de quicio”, que te haya hecho sentir emociones como el enfado, la ira, la frustración... y que haya acarreado consecuencias negativas”. Piensa en ellos y ellas... Dejaremos unos minutos para que lo piense...

Para realizar este ejercicio, elegiremos un espacio adecuado, de forma que el alumno o alumna pueda estar tumbado/a en el suelo. Escogeremos una música acorde con la situación.

“Te tumbará en el suelo, en la colchoneta... dejarás el cuerpo libre... si llevas cinturón lo desabrocharás... dejarás la cabeza y la cara relajadas... apoya la punta de la lengua en los alvéolos y el resto de la lengua también la tendrás relajada... el cuello suelto, libre... la boca cerrada... comenzarás a respirar por la nariz... siguiendo el camino que hace el aire que respiras... y sentirás que estás disfrutando... estás respirando, tranquilo, tienes las manos, el pecho, vientre relajados... estás disfrutando, eres consciente de cómo se mueve tu vientre... estás disfrutándolo y estás tranquilo/a... las piernas están sueltas, también los pies, eres consciente de los movimientos del vientre... continúas respirando... tranquilo/a, contento/a... estás gozando, una vez que has relajado las partes del cuerpo te centrarás en el camino que realiza el aire que aspiras, ha entrado por la nariz, va a través de la garganta... estás tranquilo/a, estás disfrutando... imaginas el camino entre el esófago y el estómago... estás tranquilo/a, disfrutando, enseguida te das cuenta de cómo se mueve el vientre... estás tranquilo/a... debes volver de nuevo a la realidad... Poco a poco, tus músculos han comenzado a moverse, pero estás

tranquilo/a... no cambias el ritmo de la respiración... pero la cara, las manos, las piernas, comienzan a moverse... Debes volver a la realidad, poco a poco vas abriendo los ojos... eres consciente de que estás tumbado/a en clase, en una colchoneta. Se le pide alumno o alumna que vuelva a cerrar los ojos: "Cierra los ojos y piensa en la misma situación que has pensado antes de comenzar el ejercicio de respiración, y vive el enfado, la ira, la frustración, todo lo que te ha hecho sentir... en el momento en que empieces a sentir esas emociones, aplica la técnica que has aprendido... trata de respirar poco a poco y, al tiempo, piensa en qué final te gustaría que tuviera la situación en la que has pensado..." El suceso ha terminado adecuadamente y eres consciente de que te sientes mejor que la primera vez que has hecho el ejercicio.

- Actividad N°3: Compartiendo estrategias

En grupos pequeños

Los estudiantes se pondrán en grupos de cuatro y reflexionarán sobre el ejercicio realizado. Se ofrecerán ayuda unas personas a otras para que puedan contestar mejor a las preguntas. Podemos utilizar las siguientes:

- ¿Te ha costado el ejercicio o lo has podido seguir fácilmente?
- ¿Cómo te has sentido cuando has tenido que pensar en la situación que te "saca de quicio"?
- ¿Se te ha hecho fácil? ¿Desagradable?
- Cuando has recordado la situación, ¿has sentido enfado, ira?
- Tras el ejercicio de relajación, ¿te has sentido igual que al principio?
- ¿Cómo se ha quedado tu cuerpo? ¿Relajado? ¿Con los músculos relajados?
- ¿Te has sentido a gusto? ¿Has disfrutado del ejercicio?
- Cuando has vuelto a tu sitio, ¿estabas más tranquilo?
- ¿Era adecuada la solución a la situación?
- ¿Se te ha hecho fácil encontrar una solución positiva?

- ¿Qué otra estrategia podrías emplear para regular tus emociones?

Con todo el grupo entre todos y todas, responderán a las preguntas y buscarán las ventajas del ejercicio.

CIERRE

Escuchar música con atención consciente. Focaliza tu atención en el sonido y vibración de cada nota, en las emociones que está suscitando en ti y en las sensaciones que suceden en el mismo instante que la escuchas.

SESIÓN N°6: “CREANDO EMOCIONES AMARILLAS”

INICIO

Dinámica. Voy al monte al mar

En más de una ocasión puede ocurrirnos que tengamos un mal día: se nos ha acumulado el trabajo, tenemos los exámenes encima... nos sentimos nerviosos/as y eso nos provoca emociones intensas. Muchas veces proyectamos esas emociones en las otras personas y nos enfadamos con el resto, respondiéndoles con mucho genio... quiero un momento de tranquilidad, quiero controlar los pensamientos que me ponen nervioso/a, tanto en ese momento como a largo plazo.

Este ejercicio se realizará en tres partes:

- 1° PARTE: - Este ejercicio se hará en grupos reducidos: “Los alumnos y alumnas se pondrán en grupos de 2-3 compañeros y compañeras. Sobre la base de su realidad, describirán las situaciones que les ocurren, situaciones que les vuelven a provocar ira, enfado, emociones... Se pedirá al grupo que escoja una situación y que la represente. Las representaciones se harán ante toda la clase. En esta primera situación, los alumnos y alumnas no han canalizado su ira, la situación ha finalizado con una emoción negativa. Son conscientes de que esa emoción ha quedado dentro y que la tienen ahí, a vueltas...”
- 2° PARTE - Este ejercicio se realizará individualmente: “Se les planteará hacer un ejercicio de visualización. Se le indica al alumno o alumna que se tumbe en el suelo. “Descripción de la visualización:
“Te tumbars tranquilamente, sentirás tu cuerpo libre, no hay nada que te apriete, ni cinturón, ni pantalones, ni zapatos... ahora tienes la boca cerrada y comienzas a respirar por la nariz... despacio, tranquilamente... sientes cómo el aire llega hasta el vientre, y tu imaginación empieza a alejarse. Estás en el monte, es un precioso día de primavera... un sol radiante... el viento peina tu cuerpo... estás respirando, miras el paisaje... es verde... tiene diferentes tonos verdes... verde claro... verde oscuro... verde hierba... estás

respirando, ves los árboles... están llenos de colores... en los prados hay diferentes flores... margaritas... claveles... lirios... Atraviesas el prado dando saltos... libremente... mientras notas el viento en la cara... estás respirando, estás tranquilo/a, a gusto... el sol calienta cada vez más y tú notas su suavidad en la cara... en los brazos... en los muslos... estás respirando tranquilamente... respiras el oxígeno de los árboles, aire fresco, verde, relajante... tus piernas caminan solas por la hierba, miras a lo lejos y ves el mar, el color del mar y es distinto... azul... azul claro... azul oscuro... estás respirando y tomando aire sientes el olor del mar... el mar azul mientras estás en el monte, pero tu imaginación va del monte hacia el mar... ves el azul del mar... poco a poco entras en el mar... sientes la frescura del agua... estás respirando... hueles el mar... el color del mar... la frescura del mar... estás respirando... poco a poco comienzas a mover el cuerpo... las piernas... la cadera... los brazos... las manos... el cuello... las mejillas... vas despertando...”.

Con todo el grupo Al igual que en la primera parte, se pondrán en grupos de tres o cuatro y representarán los mismos rol playing, pero según aumente la ira, el enfado... intentarán dar otro final a la representación, que deberá terminar en positivo, con un final que suponga que ellos y ellas controlan la situación.

- Para finalizar el ejercicio, cada grupo contará ante el resto qué han hecho para controlar la situación: qué estrategia han utilizado, qué técnicas de control... Cada grupo expondrá lo suyo, y después sacaremos conclusiones entre todos y todas. Esas conclusiones se escribirán en murales y se colgarán en una esquina de la clase.

DESARROLLO

- Actividad N°1: Estoy bien, estaré bien
Poner música atractiva y crear dos círculos concéntricos, de forma que los alumnos y alumnas estén de dos en dos mirándose entre sí, siguiendo las indicaciones que les da el profesor o profesora; cada indicación conllevará un cambio de pareja:

- Decirse un piropo entre ellos/as, pero sincero. - Contarse un chiste una persona a la otra. - Pedirse algo material, algo que pueda darse en ese momento. - Tener actitudes y comportamientos, hacer gestos, que hagan reír a la otra persona...se puede preparar un cambio de aspecto utilizando la ropa... y debe presentarse al otro/a de forma divertida... - Darse la mano. - Ponerse espalda con espalda y columpiarse. - Poner la cabeza en el hombro de la otra persona. - Mirarse a los ojos y reírse. - Agarrarse de la cintura. - Agarrarse del cuello - Mientras una persona se queda quieta y la otra le hará una escultura, moldeándole los brazos, la cara, el cuerpo, etc. - Lo mismo pero con un intercambio de personajes. - Abrazar a quien está en frente.

- (Subir la música) Agarrándose una persona a la otra, hacer el corro.

Individualmente: Intenta responder a estas preguntas: 1. De los ejercicios realizados, ¿qué me ha gustado? 2. ¿Y qué es lo que más me ha gustado? 3. ¿Qué es lo que me ha hecho sentirme incómodo/a? 4. ¿Qué repetiría? 5. ¿Qué puedo hacer para sentirme bien en mi vida cotidiana? (Haz una lista) 6. Concretando un poco más... buscaré cosas que me puedan ayudar a mí... - Cuando me siento feo/a ... - Cuando me siento tonto/a ... - Cuando me siento triste... - Cuando estoy enfadado/a con un amigo/a... - Cuando estoy celoso/a ... - Cuando no puedo hacer los deberes...

Con todo el grupo: ¿Podrían listarse las cosas que me hacen sentir bien en determinadas situaciones? ¿Cuáles son? Por ejemplo, el pensamiento positivo: ¿cómo se puede utilizar ante un examen?

CIERRE

- Actividad N°2: Callejón de agradecimiento

Formados en dos columnas, uno a uno de los estudiantes irá agradeciendo e voz alta y conforme pase sus compañeros irán aplaudiendo suavemente, para al finalizar el camino todos puedan aplaudir muy fuerte.

SESIÓN N°7: “CAPACITÁNDONOS EN LA VALORACIÓN”

INICIO

Dinámica: El poste de luz

Les pediremos a los estudiantes que estiren su brazo y que formen un ángulo de 90°, colocando su mano hacia su rostro, luego les pediremos que mantengan los ojos cerrados, para iniciar con la visualización guiada, señalando: *“Imaginemos que mi brazo es un poste de luz y que en mi mano está el foco, y que esta luz está alumbrando a la persona o personas más importantes de nuestra vida, quizá nuestros hijos, papás, esposo, nuestro poste de luz está ayudando a dar claridad a estas personas que significan demasiado en nuestra vida, ahora vamos a girar nuestra mano hacia nuestro rostro, ahora la luz está apuntando hacia nosotros, nos está dando la luz en nuestro rostro, ¿habíamos pensado en que nosotros también somos importantes? Pues ahora lo estamos siendo, ¿cómo nos sentimos? ¿Qué evidencia la luz en nuestro rostro”*

DESARROLLO

- Actividad N°1: ¿Y tú cómo me ves?

Para poder hacer frente de forma adecuada a las situaciones que se nos presentan en la vida diaria... para poder llevar a cabo los estudios con normalidad... es necesario que nos sintamos contentos/as nosotros/as mismos/as, con nuestra imagen, y también lo es que creamos en nuestras capacidades.

Este ejercicio debe realizarse en un ambiente agradable. Durante el ejercicio deberá sonar música.

Individualmente

Cada alumno/a escribirá en un papel todos sus aspectos positivos y puntos fuertes. Se utilizará un papel especial, de colores y con adornos.

En grupos pequeños

Se crearán grupos de cinco alumnos y alumnas. Cada alumno o alumna tendrá pegado en la espalda un folio. Mientras los estudiantes se desplazan de un lado al otro de la clase, escribirán en los folios de los demás alumnos y alumnas un aspecto positivo o punto fuerte que les corresponda. Cuando un alumno o alumna tenga escritos los aspectos positivos o puntos fuertes que le correspondan, se sentará en su sitio y comparará lo que ha escrito con lo que han escrito el resto.

Con todo el grupo

Tras finalizar el ejercicio, y utilizando la pizarra, tratarán de extraer algunas conclusiones, y se les dará un espacio determinado de la clase. Para poder extraer conclusiones, pueden contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Me veo a mí mismo/a como me ven el resto?
- ¿Cómo me he sentido cuando el resto me ha adjudicado esas características?
- ¿Para qué me ha servido este ejercicio?

Cada alumno o alumna deberá reunir las características sobre uno/a mismo/a y escribirlas ordenada y limpiamente en una bonita hoja, que se introducirá en un marco. Se les indicará a los estudiantes que será conveniente colocar dicho marco en su mesilla y leerla todas las noches antes de acostarse.

Orientaciones Podemos utilizar cualquier tipo de música, pero es importante que sea cálida y agradable. Es conveniente colocar los aspectos positivos de los estudiantes en algún sitio fácilmente visible por ellos y ellas. Si los leen una y otra vez, los creerán de verdad y este es, precisamente uno de los objetivos más importantes del ejercicio.

- **Actividad N°2: Medidor de estima**

Es imprescindible estar contento/a con uno/a mismo/a, tenerse estima, quererse. Para aceptar al resto y para que el resto nos acepte. Es importante saber valorarse uno/a mismo/a. A menudo tendemos a subrayar lo que no nos gusta de nosotros/as mismos/as. No es fácil

estar orgulloso/a de todos/as nuestros aspectos positivos. Pero el esfuerzo merece la pena. Debemos aprender a valorarnos a nosotros/as mismos/as, para que nosotros/as podamos valorar al resto. Utilizando como base las siguientes frases, cada alumno y alumna deberá, de forma individual, dar la opinión que tienen de sí mismos/as, marcando “sí” (correcto) o “no” (falso). Por cada “no” marcado, los estudiantes deberán dibujar un pequeño cuadro en la columna que hay a la derecha de la escala, de abajo a arriba. Este medidor será la referencia de la estima que tiene cada alumno y alumna de sí misma. Esta escala no tiene ninguna base científica y los resultados se tomarán como un simple ejercicio, sin ningún otro valor añadido.

CIERRE

- Actividad N°3: Regalando cumplidos

A cada estudiante les brindaremos 3 cartillas con diferentes nombres de sus compañeros, les pediremos que de forma individual, sincera y discreta escriban un cumplido en cada cartilla, y durante 3 días continuos (lunes, martes y miércoles) lo coloquen en el espacio de su compañero, a modo de sorpresa.

SESIÓN N°8: “AUTOCUIDANDOME”

INICIO

Dinámica. Búsqueda del tesoro

Saldremos con todos los estudiantes al campo, divididos en grupos de 6, previo a ello se deberá esconder la cantidad tesoros que equivalgan a la cantidad de estudiantes, les entregaremos un mapa del tesoro y por equipos deberán encontrarlos.

Una vez encuentren el tesoro, les diremos que lo mantengan cerrado, sosteniéndolo en sus manos, empezaremos diciendo: *“Cerraremos los ojos, en nuestras manos tenemos a un tesoro, algo muy valioso, que a veces no ha sido cuidado, que tiene cicatrices, errores, pero también posee ese brillo que todo tesoro tiene, a veces se le olvida cuidarse, pero hoy vas a empezarlo a cuidar TÚ. Abrimos el tesoro (espejo), ¿estás dispuesto a cuidarlo?”*

Esperamos las respuestas y opiniones de participantes voluntarios.

DESARROLLO

- **Actividad N°1: Riesgos, decisiones y consecuencias**

La facilitadora inicia la actividad explicando el propósito. Luego, presenta la situación inicial “Amigos inseparables” y señala que es una situación que podría ocurrirle a cualquiera. Puede iniciar con una breve reflexión preguntando: ¿Es fácil la decisión de Sandra?, ¿por qué? ¿Qué harían ustedes? Luego, mencionan algunas otras actividades que podrían conllevar riesgos, como las siguientes:

- Tomar bebidas alcohólicas a escondidas
- Ver pornografía en Internet
- Presentarse a la prueba de selección para el equipo de fútbol
- Hacer un mal uso de las TIC
- Robar algo de una tienda o bodega
- Decir a las amigas o los amigos lo que realmente piensas a pesar de que ellas o ellos no están de acuerdo

- Tener relaciones sexuales con una chica o chico que acabas de conocer
- Convencer a un adulto de que algo no ha ocurrido
- Ir a un casino o lugar de apuestas
- Confesar tu culpa de algo malo que hiciste
- Intentar llegar a un lugar lejano sin dinero en el bolsillo
- Consumir alguna droga
- Ir a una fiesta hasta la madrugada sin avisar a tus padres
- Permitir que tu enamorada o enamorado te trate mal
- Meterte en una pelea (Se pueden incluir otras actividades dependiendo del contexto y entorno).

La facilitadora pregunta qué tienen en común todas estas acciones. Fomenta una pequeña lluvia de ideas, y luego comenta que lo que tienen en común todas estas acciones es que conllevan decisiones con resultado incierto; es decir, es difícil anticipar exactamente el resultado. Incluso, muchas de las acciones pueden parecer atractivas, divertidas y nada peligrosas, aunque no sea así realmente. Algunas pueden valer la pena, como presentarse al equipo de fútbol o decir la verdad, aun cuando nos van a castigar.

La facilitadora cierra la introducción con el siguiente mensaje: “Vamos a seguir trabajando en nuestra percepción de los riesgos que nos rodean. Es importante comprender que mucho de lo que hacemos no nos parece realmente riesgoso; por eso nos exponemos a ello. Trataremos de discernir e identificar esos riesgos”.

La facilitadora divide a las y los estudiantes en grupos de cuatro integrantes. Cada grupo debe hacer su propia lista de los riesgos que suele correr día a día un adolescente “común y corriente” (es importante no hablar, en este momento, de los riesgos que corren, pues podrían sentir que los están observando para acusarlos o castigarlos por algo, como si estuvieran confesando algo que no deberían haber hecho). Cada grupo debe anotar al menos cinco riesgos en un papel. Se pueden sugerir algunos ejemplos de lo que la o el docente observa en el entorno de las y los estudiantes.

Luego, da la siguiente consigna: “Muchas cosas que hacemos pueden salir bien o mal, pero, como hemos mencionado, muchas veces el resultado es incierto. Hacer algo sin saber con seguridad cuál será el resultado implica correr un riesgo. Estos pueden ser muy emocionantes y atractivos, pero solo algunos valen la pena. Una buena manera de tomar una decisión con relación a un riesgo es:

1. identificar los pros y los contras del riesgo que estamos tomando;
2. considerar la probabilidad de que salga bien o mal; y
3. decidir si vale la pena tomar el riesgo y por qué”.

Luego, la facilitadora indica que cada grupo elaborará en un papelógrafo un cuadro en el que trabajará los riesgos que ha identificado, considerando los puntos planteados, y les presenta el siguiente ejemplo:

RIESGO	PROS	CONTRAS	POSIBILIDAD DE SALIR BIEN	¿VALE LA PENA? ¿POR QUÉ?
Ir a una fiesta hasta la madrugada sin avisar	Me voy a divertir mucho. Veré a mis amigos. Estará la persona que me gusta. Mis padres no me estarán molestando. Puedo tomar alcohol.	Salir sin permiso hará que me castiguen. Si me ocurre algo, de regreso nadie sabrá dónde estoy. Me expongo a un robo o violencia sexual.	Pequeña: tendré que regresar a mi casa y mis padres se darán cuenta. Vivo en una zona peligrosa y es difícil cuidarte si bebes alcohol.	No, porque puedo encontrar muchas otras formas de divertirme o acercarme a la persona que me gusta, sin tener que exponerme a un castigo o defraudar a mis padres por ir a la fiesta.

Tras el trabajo, cada grupo expone sus cuadros. La o el docente, así como las compañeras y los compañeros, pueden comentar si creen que son situaciones comunes, si se sienten identificados, etc.

Al finalizar el ejercicio, cierra con una conversación sobre la base de preguntas como:

- ¿Cuáles son los riesgos más usuales en nuestro entorno?
- ¿Qué tan fácil o difícil ha sido identificar los pros y contras?, ¿por qué?
- ¿De qué manera identificar las consecuencias de ponernos en riesgo nos puede ayudar a tomar decisiones?
- ¿Actuaríamos diferente ahora que identificamos las consecuencias?
- ¿Hay riesgos que sí vale la pena correr? ¿Cómo reaccionamos frente a ellos?

Es importante recalcar la utilidad que tiene no solo pensar en los riesgos que asumimos, sino en sus consecuencias para nuestra propia integridad mental y física, así como la de las demás personas de nuestro entorno. Esta es la idea clave que hay que transmitir a las y los estudiantes.

- Actividad N°2: Nuestros recursos

La facilitadora inicia la sesión recordando los principales hallazgos y conclusiones de la actividad previa. Es útil tener colocados en la pared los papelógrafos elaborados en la primera sesión del tema para revisarlos brevemente. Algunas preguntas guía pueden ser las siguientes:

- ¿Qué es lo que más recuerdan de la actividad de la sesión pasada?
- ¿Cómo se sintieron al desarrollar esos temas?
- ¿Qué ideas o sensaciones tienen ahora que revisamos lo trabajado? ¿Agregarían algo?

Continuamos con los mismos grupos, se dará la consigna es la siguiente: Cada grupo debe revisar y pensar en los riesgos que ha señalado como comunes en su entorno. A partir de ello, deben pensar

qué es lo que necesitan para poder afrontarlos, es decir, las características y recursos que ayudarían a tomar decisiones que les permitan cuidarse a sí mismos y las y los demás. Pueden ser características personales (la o el docente puede recordar lo trabajado en la EDAT autoconcepto), algo que se debe aprender, personas que podrían ayudar, etc. En el papelógrafo, dibujan una persona, como ellas o ellos, y aplican la metáfora de las partes del cuerpo para mostrar los recursos en los que han pensado. Por ejemplo, de la boca pueden salir frases como “no, gracias; no me siento cómodo con eso”; o a la altura de la cabeza se pueden poner pensamientos como “no debo quedarme callada”, “no hay nada de malo en contarle esto a mis padres”; o en el corazón, alguna competencia de manejo emocional, como “no debo dejarme llevar por mi impulsividad”; o, incluso, dibujar a los lados del personaje otras personas que constituyen redes de soporte, etc. La idea es que esta persona represente las características que debe tener una o un adolescente capaz de generar conductas de autocuidado frente a los distintos riesgos identificados.

La facilitadora acompaña el trabajo de los grupos, ayudándolos a delimitar los recursos y evitando que divaguen o planteen características muy difíciles de alcanzar por una o un adolescente.

Al terminar el trabajo cada grupo expone su “persona ideal”, compartiendo con los otros equipos los recursos identificados. La facilitadora señala puntos en común y comenta los trabajos, siempre rescatando los elementos que aportan al autocuidado.

Tras la exposición, la facilitadora plantea un ejercicio personal: en una hoja de papel, cada estudiante debe tomar nota de los recursos que se recogieron en la dinámica previa y evaluarse en una escala del 1 al 10, en tanto considera que posee o no dicho recurso. Por ejemplo, un recurso puede ser “comunicar asertivamente cuando no estoy de acuerdo con hacer algo que considero negativo o peligroso”; al lado, coloca el número 7, que indicaría que, si bien es un recurso que posee, es algo en lo que aún puede trabajar.

CIERRE

- Actividad N°3: Tarea: La campaña del Autocuidado
Nuevamente, las y los estudiantes son divididos en equipos, que podrían ser los mismos de la sesión previa o nuevos, según lo considere conveniente la o el docente. El trabajo para realizar es una campaña de sensibilización sobre acciones de autocuidado, cuyo público objetivo es el grupo de jóvenes estudiantes de la escuela o de fuera de ella.

“Cada grupo se ha convertido ahora en una organización que brinda consultoría experta en el tema de autocuidado. Tendrán 50 minutos para elaborar un afiche a modo de infografía, que oriente a otras y otros jóvenes a tomar conciencia sobre la importancia de establecer conductas de autocuidado, así como presentar ejemplos de acciones que promuevan dicho autocuidado. Los insumos para ese afiche son los dos papelógrafos elaborados en las actividades anteriores y los trabajos personales. Debe ser un producto de alto impacto que se pueda compartir con el resto del colegio”.

Sugerencias:

- Se puede trabajar el afiche a modo de collage, pidiendo previamente que las y los estudiantes lleven revistas, goma y tijeras a clase para trabajar con imágenes.
- En entornos híbridos o cuando se cuente con recursos tecnológicos, el afiche puede hacerse en formato digital.
- Todos los afiches, o los mejores (a criterio de la o el docente), pueden ser colocados en el aula o espacios compartidos de la escuela (periódico mural o un soporte similar). Al terminar los afiches, los colocan en una pared a modo de galería para que la o el docente y las y los estudiantes puedan ver los trabajos de sus compañeras y compañeros antes del cierre de la sesión

La reflexión debe conducir a las y los estudiantes a observar cómo la generación de hábitos saludables parte de una decisión, y cómo cada acción que emprendemos puede ser una oportunidad para cuidarnos y ser más conscientes respecto a nuestras responsabilidades, tanto

con nosotros mismos como con los demás. Además, el autocuidado comprende todas aquellas tareas y hábitos que incluimos en nuestra rutina para dedicarnos atención y mejorar nuestra salud física y mental. Lo verdaderamente importante es contar con estrategias de autocuidado, practicarlas de forma regular y validar su ayuda para el manejo emocional en nosotras y nosotros mismos, y establecer relaciones saludables con las y los demás.

SESIÓN N°9: “SER CAPAZ DE PEDIR AYUDA”

INICIO

Dinámica. Lazarillo en conflictos

Les indicamos que se deberán en formar en parejas y escogerán una letra “A” o “B”, en el salón colocaremos diferentes obstáculos y les pediremos que la letra A, cubra los ojos a la letra “B”, y que se desplace sin topar algún obstáculo. Luego se invertirán los papeles.

Al termino de este ejercicio, se realizará las siguientes preguntas: *¿Qué sentiste cuando fuiste lazarillo? ¿Qué sentiste cuando no veías nada? ¿Te fue fácil pedir ayuda?*

DESARROLLO

- Actividad N°1: Uno más uno, once

Tengo un problema, pero ¿se lo cuento a mi amigo/a? Tengo mucho que estudiar, pero ¿le pido ayuda a mi madre o padre? Estoy triste, ¿y a quién se lo cuento? Si le cuento que tengo miedo, ¿pensará que soy un/a cobarde? ¿Cuándo debo arreglármelas yo solo/a? ¿Cuándo debo pedir ayuda? A menudo no nos sentimos capaces de hacer cosas, pero no pedimos ayuda, aunque sea algo importante. Y otras veces, sin embargo, pedimos ayuda para cualquier tontería.

Se realizará un juego para pedir y ofrecer ayuda. Individualmente Antes de comenzar la sesión, se hará una reflexión personal.

- ¿Necesito ayuda para cumplir mis obligaciones? Y ¿pido ayuda?
- ¿En qué ocasiones suelo pedir ayuda? ¿Y en cuáles no?
- ¿En las ocasiones en las que no pido ayuda llegaría más lejos con ayuda?
- ¿Soy capaz de ayudar en algo a otra persona?
- ¿Cuando necesito ayuda, a quién se la pido? ¿Cual es mi “equipo A”?
- En este momento, ¿en qué necesito ayuda? Piensa en todos los aspectos: el académico, el personal, el social, el familiar.

- En este momento, ¿en qué puedo servir de ayuda? Piensa en todos los aspectos.

Después, se le dará una carta a cada uno/a y le escribirá a algún/a compañero/a en qué le puede ayudar. Los alumnos y alumnas pueden elegir del siguiente listado la frase que más se adapte a ellos y ellas o pueden proponer otra. ¿En qué necesito ayuda? ¿En qué te puedo ayudar?

- En los problemas matemáticos.
- En los deberes de inglés.
- En estudiar los conceptos de sociales.
- Jugando juntos/as en el recreo.
- En defenderte cuando el resto se mete contigo.
- En hacer juntos el camino de vuelta a casa.
- Presentándote otros/as amigos/as.
- Haciendo los deberes de casa.

Cuando hayan escrito las cartas, se apilarán y se pondrán en medio de la tabla.

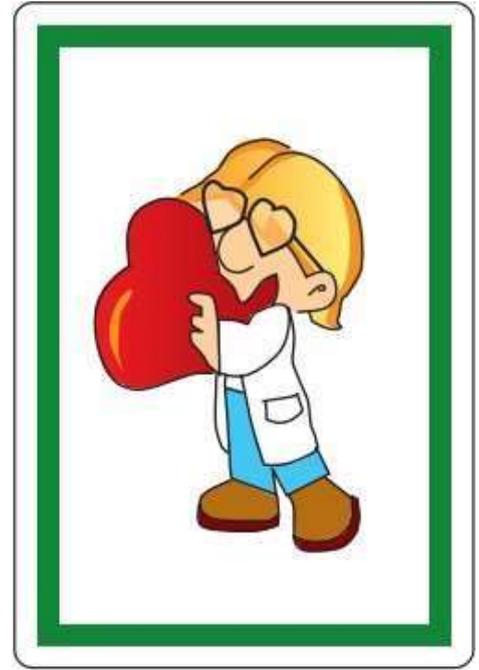
En grupos pequeños

Una comisión designada por la propia clase, y constituida por cuatro o cinco alumnos y alumnas, o el grupo de representantes de la clase analizará todas las cartas y hará parejas reuniendo cartas que tienen la misma oferta y petición. No se podrán realizar todas las peticiones y ofertas, pero se ofrecerá una a cada alumno/a, a ser posible.

Con todo el grupo



Carta roja



Carta verde

CIERRE

La comisión que haya hecho las parejas dirá en voz alta los nombres de las parejas y les dará las cartas. Las parejas se reunirán y concretarán dónde, cuándo y cómo realizarán lo que pone en las cartas. Después, se hará una valoración del trabajo: ¿cómo sentiste que te haya ayudado a la otra persona? ¿Cómo sentiste cuando has ayudado?

SESIÓN N°10: “CONECTANDOME”

INICIO

Dinámica. La ventana del hospital

Dos hombres ya mayores compartían habitación en un hospital. Los dos estaban muy enfermos, pero uno de ellos aún podía levantarse de vez en cuando para mirar por la ventana a la que estaba pegada su cama. El otro anciano, sin embargo, estaba postrado en la cama y apenas tenía fuerzas para incorporarse. Los dos se entretenían hablando, contando mil historias de su pasado y presente. Pero el momento favorito de ambos en todo el día era cuando el hombre que estaba junto a la ventana miraba por el cristal y narraba a su compañero de cuarto todo lo que veía por ella:

— ¡Es un día estupendo! El parque se está llenando de niños que ríen muy felices, de parejas que llegan con los dedos entrelazados... Los sauces están frondosos y las mariposas revolotean entre las flores. Ay, amigo, qué hermoso jardín tenemos ahí afuera, con un lago de aguas cristalinas y pájaros que se acercan tímidos a beber... Y mientras el hombre narraba lo que veía, su compañero cerraba los ojos e intentaba imaginar todo lo que escuchaba. Sonreía y sentía una gran paz y felicidad interior. Y así, los días parecían menos grises, menos duros y más amables. Hasta que un día, o, mejor dicho, una mañana, la enfermera encontró el cuerpo sin vida del hombre de la ventana. Todos sintieron mucho su pérdida, pero sobre todo su compañero de habitación. Al cabo de unos días, pidió que le trasladaran a la cama de la ventana. Quería ver todo aquello que su compañero narraba con tanto entusiasmo. Los médicos accedieron a su deseo y una vez en la cama, a pesar del dolor, se incorporó para mirar por la ventana. Pero... ¿qué veían sus ojos? ¿Y el parque? ¿Dónde estaba el estanque? ¿Y los sauces? Para sorpresa suya, la ventana solo daba a una pared blanca... Preguntó a la enfermera.

– ¿Por qué mi compañero narraba todas esas historias sobre un parque si no existe? La enfermera le miró compasiva: – Tal vez solo quería animarlo y verlo feliz...

¿Qué sentiste de la lectura? ¿Algún comentario?

DESARROLLO

- Actividad N°1: Yo tengo un problema

La facilitadora, realizarán un ejercicio para poner a prueba la capacidad de empatía de sus estudiantes. Solicita que tengan a la mano una hoja de papel y lapicero, y pide que, de manera personal y en silencio, describan un conflicto o problema que tengan o hayan tenido con otra persona (puede ser una amiga, un amigo, familiar, conocido, etc.) con el mayor número de detalles.

Les indica que escriban algo que luego puedan compartir en público, no que quieran que se mantenga en confidencialidad. Pide que coloquen su nombre al final y conformen parejas para intercambiar sus hojas.

Luego de leerlas en silencio, cada uno puede preguntar por turnos sobre algunos detalles para entender mejor el problema.

La facilitadora les da unos minutos para que reflexionen sobre el problema y sus causas, pero, particularmente, que intenten entender qué piensa y siente su compañera o compañero protagonista de la historia. Ya en plenario, pide que algunas o algunos expliquen al grupo el problema que han leído, pero como si fuese propio, entrando en sus sentimientos e ideas, “metiéndose” en la situación. Al leer los problemas, es importante que cada estudiante lo cuente en primera persona. Puede ser que, al inicio, las y los estudiantes refieran que “no tienen conflictos que contar”. Frente a ello, la o el docente puede motivarlos a encontrar algo que escribir.

Luego se recoge sus sensaciones al ponerse en el lugar de sus compañeras y compañeros.

- ¿Qué tan fácil o difícil fue hacer propio el problema/ conflicto de otra persona, poniéndote en el lugar de su compañera o compañero?
- ¿Consiguieron sentirse como ella o él con el problema descrito?
- ¿Qué aprendizaje obtienen de esta actividad?

Es muy importante hacer un esfuerzo por imaginar qué es lo que la otra persona puede estar sintiendo, así como también por intentar

sentirlo nosotros mismos para así poder comprender mejor. Esto nos ayuda a percibir con precisión las emociones y sentimientos de las y los demás, de implicarse en sus vivencias y ofrecerles ayuda cuando la necesitan.

CIERRE

- Actividad N°2: Escuchando

Las consignas para el ejercicio son las siguientes: La facilitadora divide a las y los estudiantes en parejas. Cada pareja se coloca de pie frente a frente. Por turnos, comparten sus respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cuál fue tu mayor logro el año pasado? ¿Cuál es tu mayor temor? ¿Cuál es tu anhelo o sueño para este año?

Importante cumplir lo siguiente:

- Tendrán siete minutos, contados con reloj, para que cada uno hable y responda las preguntas.
- Trabajarán por turnos. Mientras uno de los dos habla durante siete minutos, sin parar, el otro deberá permanecer en silencio absoluto, solamente escuchando. Así quiera preguntar o hacer algún comentario, no deberá hacerlo. La persona que habla deberá hablar durante los 7 minutos, así crea que ha terminado antes.
- La o el docente debe tomar el tiempo e indicar el cambio de rol. Debe asegurar que el que está hablando se mantenga haciéndolo durante los siete minutos de su turno.
- Luego de esos dos momentos, cada pareja tendrá diez minutos (en total) para conversar acerca de lo escuchado. La idea no es que cada persona cuente lo que ha oído del otro, sino que le refleje qué cree que el otro ha sentido cuando comentaba sus respuestas.

La facilitadora puede sugerirles que traten de practicar el ejercicio de escucha en casa con un familiar, amiga o amigo, no de manera cronometrada, sino intentando guardar más silencio que de costumbre para poder escuchar y entender mejor a sus interlocutores.

SESIÓN N°11: “APRENDER A ESCUCHAR”

INICIO

Dinámica. Teléfono descompuesto

Les indicamos a los estudiantes que se coloquen en una fila, de esta manera el primero de esta fila se le dirá un mensaje: “La convivencia lo construimos todos”, luego se pedirá que pasen el mensaje en cadena, hasta llegar al final.

El último participante deberá verbalizar el mensaje que escucho. Finalmente preguntamos: *¿Qué error de comunicación existió? ¿Es importante comunicarnos correctamente?*

DESARROLLO

- Actividad N°1: Escuchando con empatía

Si queremos que los estudiantes desarrollen la conciencia social, y si queremos evitar comportamientos agresivos, es necesario que trabajen la habilidad de la empatía, es decir, que sepan comprender las emociones que sienten el resto.

Individualmente

Pondremos partes de canciones a los estudiantes (más de una canción). Después de escucharlo todo, los estudiantes escogerán uno. Después, reflexionarán sobre la canción que han elegido. Para ello, sugerimos las siguientes preguntas:

- ¿Por qué habéis escogido esta canción?
- ¿Qué mensaje ha querido transmitirnos, según tú, el autor o autora de la canción?
- Teniendo en cuenta el mensaje que quería transmitirnos, ¿en qué situación emocional estaría el autor o autora?
- ¿Quién habrá escrito la canción? ¿Una chica o un chico? (adecuada para trabajar la perspectiva de género).
- ¿Por qué lo habrá escrito? ¿Qué habrá querido expresar o compartir?
- Cuando has escuchado la canción, ¿has sentido algo? ¿Qué? (no olvidemos que también pueden sentir indiferencia).

- ¿Qué le preguntaríamos al autor o autora de la canción si lo tuviéramos aquí?
- ¿Qué mensaje le transmitirías tú?

En grupos pequeños

Quienes hayan escogido una misma parte de canción y hayan reflexionado, formarán un grupo, y compartirán opiniones. Cuando terminen, cada grupo tratará de comprender los sentimientos que expresa cada canción y harán un “collage”.

Debate: por grupos, cada grupo expondrá la canción que ha escogido antes el resto, representando los sentimientos que expresa. Además, hablarán sobre las emociones que les han creado las canciones escogidas por los otros grupos. Lo escribirán todo en la siguiente tabla:

NOMBRE DE LA CANCIÓN	EMOCIÓN QUE TRASMITE

- Actividad N°2: En los zapatos del otro

La facilitadora comenta lo siguiente: “Vamos a hacer un ejercicio de imaginación. Empezamos: cierren sus ojos e imaginen que están caminando por la calle y entran a un mercado. No van a comprar nada en especial; solo están mirando. Observen las diferentes personas que están comprando: hombres y mujeres de diferentes edades, cada uno con gestos particulares y vestidos de formas diferentes, algunos con ropa cuidada y nueva, otros con ropa menos nueva y algunos con ropa más usada... Ahora, traten de imaginar la historia de esas personas. Quizá ese hombre que vemos bien vestido acaba de perder el trabajo y hace cuentas en la cabeza a ver si le alcanzará el dinero para la comida de la semana. Quizá esa mujer que vemos atareada y nerviosa está comprando insumos para preparar una cena de celebración. Quizá esos niños que juegan juntos y se ríen no tienen comida para cenar en la noche”. A partir de esta pequeña historia, reflexiona con las y los estudiantes sobre la importancia de aplicar la empatía para no juzgar a las y los demás, sino, más bien, respetando los procesos

y vivencias individuales. Nadie sabe qué hay detrás de lo que ve en la superficie: una compañera o un compañero que ríe puede estar pasándola mal por alguna razón.

La facilitadora divide a las y los estudiantes en grupos de tres o cuatro integrantes. Les entrega plumones y papelógrafos, y pide que los dividan en tres columnas tituladas “situación”, “causa” y “consecuencia”). La consigna es la siguiente: “Cada grupo va a recordar algunas situaciones en la que no fueron empáticos con otra persona, no fueron capaces de comprender su problemática o, simplemente, no pudieron respetar su proceso o momento. En la primera columna del papelógrafo, escriban las situaciones identificadas. A continuación, escriban cuáles creen que fueron las causas de no haber podido ser empáticos (por ejemplo, ‘no me detuve a escuchar/ observar realmente a la persona’ o ‘es una persona muy distinta a mí’) y la consecuencia (por ejemplo, ‘perdí una amistad por no respetar lo que sentía’ o ‘la persona se sintió herida porque la juzgué y atacé sin saber lo que le estaba pasando’). Les invita a colocar tantas situaciones como puedan recordar.

Al terminar de llenar los papelógrafos, los colocan en la pared, y una o un representante de cada grupo socializa su trabajo ante las compañeras y los compañeros del aula.

Luego, la o el docente les pide que observen las diferentes situaciones enunciadas, con sus causas y consecuencias. Conversan en plenario sobre sus reflexiones personales.

- ¿Cómo se han sentido en el análisis de estas situaciones de conducta no empáticas?
- ¿Qué pueden observar de su nivel de empatía?
- ¿Cuáles fueron las principales causas de no ser empáticos?
- ¿Qué acciones podrían haber realizado para ser más empáticos en las situaciones planteadas?
- ¿A qué se comprometen para mejorar su capacidad de empatía?

CIERRE

Se conduce un diálogo para que sus estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer con cada una de las actividades que han compuesto esta experiencia. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son las siguientes:

- ¿Qué han descubierto sobre la empatía a partir de estas actividades? ¿Qué han confirmado? ¿Qué idea que tenían antes ha cambiado o se ha transformado?
- ¿Cómo la empatía les ayuda a mejorar como personas, como parte de una familia y como integrantes de un equipo?
- ¿Qué nueva práctica aplicarán desde hoy para ser más empáticos en su día a día?

La respuesta a esta última pregunta puede ser registrada para su posterior acompañamiento, como parte del desarrollo de la empatía en cada estudiante.

SESIÓN N°12: “NUESTRA COMUNIDAD, NUESTRAS SOLUCIONES I”

INICIO

Dinámica. Nudos humanos.

Los participantes hacen un círculo y extienden sus brazos hacia el centro del círculo. Acto seguido, tendrán que cogerse de la mano más alejada del compañero que tienen al lado. En cuánto estén todos cogidos, tendrán que deshacer el nudo sin soltarse. El juego acaba cuando la conseguido deshacer el nudo sin soltarse y estén otra vez en círculo.

DESARROLLO

- Actividad N°1: Multiplicar miradas en la vida cotidiana: 4x4x4.

La facilitadora señala que el tema a trabajar estará relacionada con su creatividad. “Vamos a ver cuáles son sus niveles de creatividad: levanten la mano todos los que se consideran creativos”, y cuenta las manos levantadas. Luego, solicita que las bajen y pasa a un enfoque cuantitativo: “Del 1 al 10, donde 10 es lo más alto y 1, lo más bajo, levanten la mano todos los que creen que se encuentran en el nivel 1 de creatividad..., nivel 2..., nivel 3...” hasta llegar al nivel 10. ¿Cómo pueden demostrar que son creativos? ¿Cuáles son las muestras de que realmente lo son? En esta y las próximas sesiones pondrán a prueba su creatividad y aprenderán tres técnicas que los ayudarán a incrementar su nivel de creatividad, del 1 o 10.

La facilitadora indica que realizarán un primer ejercicio de calentamiento. La idea es relativamente sencilla: crear un plato de comida nuevo uniendo dos platos de comida ya existentes. Por ejemplo, la papa rellena de ají de gallina es una mezcla de dos platos o un “mostrito” (la combinación de pollo broaster y arroz chaufa). Entonces, pide a dos voluntarias o voluntarios salir al frente para proponer que piensen en una combinación novedosa de dos platos de comida. Luego, llama a dos estudiantes más y se repite el mismo ejercicio. A continuación, les pide que entre los cuatro se pongan de acuerdo para proponer una sola combinación (puede ser que elijan una o realicen una nueva combinación). Una vez que han llegado a un

acuerdo, la o el docente pide que realicen este mismo ejercicio con diferentes situaciones. Así, en equipo de cuatro personas comparten sus propuestas y buscan una sola que satisfaga a todas y todos. El ejercicio continúa hasta que todo el grupo esté de acuerdo con una única propuesta. Este ejercicio utiliza los fundamentos de una técnica conocida como 4 x 4 x 4, que es la que utilizarán como parte del ejercicio principal del día.

La facilitadora explica la técnica 4 x 4 x 4: “Yo les brindaré un problema de la vida cotidiana y ustedes deberán trabajar tomando en cuenta los siguientes momentos:

- En un primer momento, que lo realizarán de forma individual, deberán pensar en cuatro ideas o soluciones que sean diferentes a las que habitualmente se dan. Por ejemplo, si el problema es “¿qué puedo hacer para levantarme temprano?”, respuestas convencionales como “poner el despertador” o “pedir a mi mamá que me despierte” no son opciones válidas, pues es lo común, pero soluciones como “dormir con las cortinas abiertas para que entre la luz del día” o “pedir que alguien encienda la radio y la lleve a mi cuarto” sí. Deben plantear cuatro ideas.
- En un segundo momento, en duplas o parejas, realizarán el mismo ejercicio, es decir, intercambian ideas y, de las ocho (cuatro de cada uno), solo deben quedarse con cuatro.
- En un tercer momento, las duplas se convierten en equipos de cuatro, quienes deberán estar de acuerdo, nuevamente, con cuatro ideas. Esta operación se repite hasta que todo el grupo llegue a un acuerdo. Con las cuatro ideas principales se realiza una secuencia (orden) que vaya desde la que consideran más creativa hasta la que resulta menos preferible (pueden votar por su opción preferida)”.
- Otras situaciones que se puede desarrollar en este ejercicio (recuerda que todos los equipos trabajarán la misma) son las siguientes: Aprender mejor y más rápido los temas que hoy me resultan difíciles Evitar perder u olvidar cosas Prevenir o evitar discusiones con mis amigas o amigos Comer de manera más

saludable Mejorar en el uso de mi tiempo (tener más tiempo)
Prestar más atención en clase Mejorar mi cantidad y calidad de sueño La o el docente puede proponer otras situaciones o problemas particulares a partir del conocimiento o necesidades de sus estudiantes.

- Concluidas las actividades de la primera situación, la o el docente reflexiona con ellas y ellos sobre la técnica que acaban de trabajar, cómo se sienten con ella y cómo la están poniendo en práctica, resaltando las propuestas más creativas que han encontrado. Luego, les propone repetir el ejercicio con otras situaciones, dos o tres veces más según el tiempo que requieran para proponer soluciones a las situaciones planteadas. Luego, divide a sus estudiantes en equipos de cuatro o cinco integrantes, y les pide que piensen en qué situaciones o momentos podrían utilizar esta técnica para mejorar su creatividad.

CIERRE

Finalizando la conversación, la o el docente indica que han cumplido con el primer reto: utilizar su creatividad para solucionar temas cotidianos. Asimismo, explica que la única forma de convertirla en un hábito es mediante la práctica, por lo que es necesario ponerla en marcha.

SESIÓN N°13: “NUESTRA COMUNIDAD, NUESTRAS SOLUCIONES II”

INICIO

Dinámica. Atención sostenida.

Ejercicio de atención sostenida (focalizada) o cerrada: contar respiraciones. Contar respiraciones sin alterar la respiración de 21 a 1: inhala-exhala 21, inhala-exhala 20... Y luego de 1 a 21. Así, tres vueltas. Si me despisto vuelvo donde me he quedado y si no me acuerdo, vuelvo a empezar.

Luego, se preguntará: ¿Cómo sientes a tu cuerpo? ¿Te gusta como te sientes?

DESARROLLO

- Actividad N°2: Multiplicando miradas para superar retos. SCAMPER.
La facilitadora explica en qué consiste la técnica SCAMPER, y, si lo considera necesario, propone un ejemplo de resolución conjunta para clarificar cualquier punto confuso o difícil de comprender. Consignándose una infografía que contiene las definiciones centrales de esta técnica.
Comprendida la técnica, la facilitadora divide a sus estudiantes en equipos de cuatro o cinco integrantes, y designa una situación a cada uno. Algunas situaciones sugeridas son las siguientes:
 - Un vehículo que solucione el problema del transporte público
 - Un sistema hospitalario que evite que los pacientes hagan cola y deban esperar
 - Un proceso de elección vocacional que permita reconocer de manera efectiva a qué dedicarse una vez que concluyan los estudios escolares
 - Un sistema que permita ahorrar dinero a las familias de escasos recursos
 - Un teléfono celular a prueba de robos

- Una casa de bajo costo para personas de escasos recursos
- Una forma de prevenir contagios y terminar la pandemia
- Una estrategia para convivir saludablemente

La facilitadora deberá acompañar a cada equipo para orientarlos sobre el uso de la técnica, de modo que puedan aplicarla correctamente. Luego de algunos minutos, cada equipo presentará las situaciones con sus soluciones creativas, y recibirán comentarios de sus compañeras, compañeros y docente.

Luego, inician la reflexión mediante preguntas como las siguientes:

- ¿De dónde obtuvieron las ideas que han propuesto?
- ¿Ya habían utilizado alguna de estas técnicas en el pasado?, ¿cómo? ¿Cuáles fueron los resultados?
- ¿Creen que esta técnica les podría servir en el futuro?, ¿para qué?, ¿cómo?

CIERRE

Finalizando la conversación, la facilitadora indica que han cumplido el segundo reto y que resta solo uno, que, por ser el último, es el más novedoso, y que confía en que sus estudiantes lograrán superarlo con facilidad.

SESIÓN N°14: “EL ESFUERZO VA ANTES QUE EL ÉXITO”

INICIO

Dinámica. Camino hacia la convivencia saludable

En el patio se diseñará un corredor gigante donde existirán algunos retos, preguntas y castigos en relación con la convivencia saludable, de inicio a fin, para que los estudiantes puedan jugar con un dado.

DESARROLLO

- Actividad N°1: El éxito va antes que el éxito

Cuando vemos que una persona está bien, porque tiene un buen trabajo, porque ha formado una buena familia, porque tiene buena salud o buen aspecto físico o por otras mil razones, solemos decir que esa persona ha tenido buena suerte en la vida. Así, aquellos/as que tienen buena suerte tienen la oportunidad de ser felices. Sin embargo, quienes tienen mala suerte creerán que en cualquier momento sufrirán una desgracia y que deben estar preparados/as. Pero la suerte no es más que una excusa barata inventada por los seres humanos para librarnos de las consecuencias de nuestras ideas, acciones, emociones y decisiones. Si yo siempre tengo mala suerte, no importa lo que hago, lo que digo ni las decisiones que tomo... de esta manera no tengo responsabilidad sobre mis acciones. Cuando conocemos una persona exitosa probablemente no reparamos en todo lo que ha tenido que hacer para llegar hasta ahí, cuántos obstáculos ha tenido que superar, cuántos sacrificios, cuánto trabajo... Y tampoco nos preguntamos si estaríamos dispuestos/as a hacer lo mismo que esa persona. Eso sí, lo que queremos es conseguir lo mismo, pero sin esfuerzo alguno. Y claro, cuando no lo logramos decimos “qué mala suerte tengo”, y punto. Afortunadamente EL ÉXITO no depende de LA SUERTE, sino del ESFUERZO

Individualmente

Piensa sobre estas preguntas

1. ¿Todas las personas consiguen tener éxito en la vida?
2. ¿Por qué unos o unas consiguen tener éxito y otros u otras no?
3. ¿Qué características crees que tiene una persona adulta con éxito?

4. ¿Conoces alguna persona adulta que haya logrado el éxito y al que tomes como referencia? ¿A quién te gustaría parecerle? ¿Cómo conseguir lo mismo que esa persona? ¿Cómo ha sido su vida hasta hoy?
5. ¿El éxito es igual para una persona joven y para una persona adulta?
6. ¿Qué características tiene un/a adolescente con éxito?
7. ¿Qué crees que te falta para tener más éxito?
8. ¿Crees que puedes hacerte con esas características que te faltan? ¿Cómo?
9. ¿Puedes hacer ese esfuerzo hoy en día?
10. En caso de que hagas el esfuerzo, ¿te valdrá para lograr el éxito cuando seas una persona adulta?

En grupos pequeños

En grupos de cuatro, jugaremos al juego EN BUSCA DEL ÉXITO: Se repartirá a cada grupo un pequeño saco que contendrá las siguientes treinta frases. Cada grupo deberá priorizar las diez frases más importantes para conseguir el éxito:

- Teniendo en cuenta que soy un/a líder nato, me encargo de organizar a mis compañeros/ as en los trabajos de grupo: enseguida identifico el trabajo más apropiado para cada uno/a y le mando lo que tiene que hacer.
- En vez de decir lo que pienso, siempre hablo de cosas positivas; la vida ya tiene bastantes problemas. Siempre hablo sin alzar la voz y tranquilamente.
- En vez de pedirle nada a nadie prefiero hacerlo yo porque lo hago mejor.
- No tengo objetivos, intenciones... cuando empieza un nuevo día intento hacer las cosas lo mejor posible y eso es suficiente para mí.
- No le pido ayuda a nadie, no me comprometo con nadie: me basto yo solo o sola.
- No puedo trabajar si no encuentro mis papeles. Estar ordenando mis cosas le resta tiempo al trabajo.

- Hago todos los trabajos que me exigen: soy muy trabajador/a.
- Da igual hacer un trabajo u otro; la cuestión es ganar dinero. No puedo estudiar sin un buen/a profesor/a. Además, no soy demasiado listo/a y me conviene no perder el tiempo en estudios que no valen para nada.
- No importa quién esté a mi lado: da igual una persona u otra, conseguiré mis objetivos igualmente.
- Mi cuerpo no es perfecto: soy bajito/a y últimamente he engordado un poco, así que no vale de nada que me esfuerce en arreglarme; me pondré cualquier cosa.
- Los amigos y amigas son imprescindibles para tener una buena vida. Tener buenos amigos y amigas es, en gran medida, responsabilidad de uno/a mismo/a. Hay que tratar de entender, respetar, escuchar, ayudar... al resto.
- El resto tienen más facilidades para conseguir las cosas: tienen ayuda, son listos/as... Para cuando consigo algo pierdo mucho tiempo, debo esforzarme mucho, y todo eso no merece la pena.
- Me gusta tener personas hábiles a mi lado, de las que consiguen las cosas rápidamente, personas como yo. Las cosas deben lograrse rápidamente.
- Cuando hago algo mal lo escondo rápidamente: si alguien se da cuenta y me dice algo le insulto.
- No soy un gran atleta pero, aún así, hago deporte para cuidar mi cuerpo; hago un deporte planificado previamente y otros cuando surge la oportunidad.
- Necesito el apoyo de mis padres y madres y mis hermanos/as: la gente de alrededor me dice que eso es señal de debilidad pero en mi interior siento que siempre les voy a necesitar.
- Cuando somos pequeños/as, la familia es imprescindible para nuestro bienestar, pero después debemos dejar la familia de lado para conseguir nuestros objetivos personales.
- Algunos/as tienen muchísima suerte, tienen mogollón de amigos/as; otros u otras tienen mala suerte y no encuentran a nadie como amigo/a.

- Nací en una mala familia: había muchos problemas, no teníamos demasiado dinero, no nos íbamos de vacaciones... así no se pueden conseguir muchas cosas en la vida.
- Estableceré los objetivos de este año e intentaré conseguirlos desde ahora. Los objetivos más importantes los dejaré para más tarde.
- Tengo establecidos unos tiempos concretos para estudiar: estudiar es muy importante ahora y lo será a lo largo de toda mi vida.
- Si no me salen las cosas a la primera lo vuelvo a intentar, a veces, una y otra vez: ya me saldrán.

CIERRE

Con todo el grupo

Daremos a conocer al resto la elección que hayamos hecho en grupos pequeños, y cada grupo escribirá en una cartulina que pegaremos en la pizarra las dos o tres primeras frases que haya escogido. Después, elegiremos diez frases para todo el grupo, siguiendo los pasos establecidos.

SESIÓN N°15: “GASOLINA GRATUITA”

INICIO

Dinámica. Tren de la convivencia

Colocaremos una canción “Tren de la risa”, les motivaremos para formados en grupos de 6 seamos los trenes y hagamos los movimientos según indique la canción.

Luego, con ayuda de papelotes responderemos la siguiente pregunta ¿Cómo hemos construido nuestros vagones para la buena convivencia?

DESARROLLO

En un primer momento, las y los estudiantes trabajarán de manera individual, construyendo sus personajes para una mejor convivencia, con una consigna: “Imaginen que están construyendo un personaje para velar por la buena convivencia escolar, en la que su protagonista (ustedes) es acompañado por este animal fantástico que es su fiel compañero y apoyo en medio de una misión que contempla riesgos y dificultades. Necesitamos, entonces, un animal con poderes y fortalezas que pueda ayudarnos a salir adelante en un escenario de muchas complicaciones.

Tendrán diez minutos para dibujarlo y pintarlo en una hoja de papel, y en la parte posterior deberán escribir el nombre del personaje, sus poderes y características”. Transcurridos los diez minutos, las y los estudiantes son asignados para conformar equipos de cuatro o cinco integrantes al azar, e inician la segunda fase del proceso: Ahora, deberán elegir lo mejor de cada uno de sus personajes para crear un animal fantástico que los represente a todos. Para eso recibirán un papelógrafo y plumones. Es importante que todos estén de acuerdo con el animal que van a crear y sus características; de lo contrario, el ejercicio no será válido.

Concluido el proceso, cada equipo presenta sus respectivos animales fantásticos. Luego, la o el docente pregunta. “Si estos animales compiten entre sí, ¿cuál de ellos ganaría y por qué?”. Luego de recoger algunas respuestas y comentarlas, propone lo siguiente: “Tienen una última oportunidad para realizar un máximo de tres mejoras a sus animales fantásticos, para volverlos más poderosos”. Luego de algunos minutos,

vuelven a presentar sus creaciones, comentando las modificaciones realizadas. Entonces, inicia la tercera fase de la actividad.

La facilitadora explica lo siguiente: “El trabajo en equipo efectivo es justamente como el animal fantástico que han creado. Es la unión de lo mejor de cada uno de sus integrantes en busca del logro de un objetivo común. El resultado que tienen en sus manos es el producto del aporte de cada uno de ustedes. Por eso, si ese animal que han creado representa a su equipo, y a ustedes, ¿qué características tendría de cada uno de ustedes? Para responder esta pregunta, cada uno de los integrantes del equipo deberá escribir al menos cuatro fortalezas o recursos que hayan puesto en marcha para aportar al trabajo de su equipo. Solo podrán escribirlas si su equipo está de acuerdo, es decir, no podrán escribir una cualidad que el equipo no haya reconocido en el trabajo conjunto”.

De esta forma, las y los estudiantes no solamente reconocen qué les aportan a sus equipos, sino que, además, validan esta mirada de sí mismos con la opinión de sus compañeras y compañeros. Concluido el ejercicio, muestran sus resultados y los comentan.

CIERRE

Gran mural:

Solicitamos a los estudiantes que de forma creativa en el frontis del colegio pueden reflejar una creación sobre el proceso de intervención para la mejora de la convivencia escolar.

Aplicación de Pos test



ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, RODRIGUEZ VEGA JUAN LUIS, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Tesis titulada: "PROGRAMA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PIJOBAMBA, 2022", cuyo autor es SANCHO FERNANDEZ ENERI PAMELA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 23.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 20 de Julio del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
RODRIGUEZ VEGA JUAN LUIS DNI: 16739701 ORCID: 0000-0002-2639-7339	Firmado electrónicamente por: RVEGAJL el 16-08- 2022 16:47:52

Código documento Trilce: TRI - 0356897