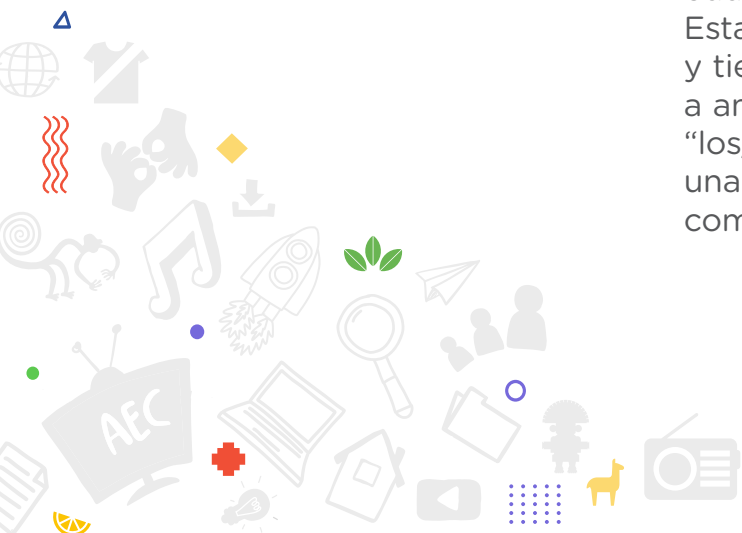




En este documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el tutor”, “el estudiante”, “el docente” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano (“o/a”, “los/las” y otros similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.





Índice

Presentación

Introducción

CAPÍTULO I

Marco conceptual del Programa de Habilidades Socioemocionales

- 1.1 El concepto de habilidad socioemocional (HSE) y su marco de referencia
- 1.2 Importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales para la vida
- 1.3 Importancia y pertinencia de un Programa de Habilidades Socioemocionales en la Educación Básica Alternativa
- 1.4 La importancia de la relación entre el neurodesarrollo y el desarrollo de habilidades socioemocionales en la Educación Básica Alternativa
- 1.5 Las 13 habilidades socioemocionales priorizadas

CAPÍTULO II

Planificación y desarrollo de las experiencias de aprendizaje de la tutoría (EDAT) dentro de la Educación Básica Alternativa

- 2.1 Experiencias de aprendizaje de la tutoría para la Educación Básica Alternativa
- 2.2 Planificación de las experiencias de aprendizaje de la tutoría para el desarrollo de las habilidades socioemocionales
- 2.3 Recomendaciones para el proceso de diversificación de las experiencias de aprendizaje de la tutoría
- 2.4 Elementos de las EDAT para el programa de HSE y sus consideraciones

CAPÍTULO III

Orientaciones para la implementación del Programa de HSE

- 3.1 Rol del docente tutor
- 3.2 Rol del coordinador/a de Gestión del Bienestar

CAPÍTULO IV

Programa de Habilidades Socioemocionales para la Educación Básica Alternativa

- EDAT 1: Fortaleciendo nuestro autoconcepto, para el desarrollo del autoconcepto
- EDAT 2: Los juegos del autocuidado, para el desarrollo del autocuidado
- EDAT 3: Verbo y emoción para mi definición, para el desarrollo de la autoestima



- EDAT 4: Nuestro proyecto de bienestar común, para el desarrollo del comportamiento prosocial
- EDAT 5: Aprendiendo a comunicarnos mejor, para el desarrollo de la comunicación asertiva
- EDAT 6: Estas son mis emociones, para el desarrollo de la conciencia emocional
- EDAT 7: Somos parte de un todo, para el desarrollo de la conciencia social
- EDAT 8: Poniéndome en tus zapatos, para el desarrollo de la empatía
- EDAT 9: El mundo de las ideas imposibles, para el desarrollo de la creatividad
- EDAT 10: Gestionando mi conducta a partir de mis emociones, para el desarrollo de la regulación emocional
- EDAT 11: Desenredando el conflicto, para el desarrollo de la resolución de conflictos
- EDAT 12: El valor de las decisiones, para el desarrollo de la toma de decisiones responsables
- EDAT 13: Retos de la colaboración, para el desarrollo del trabajo en equipo



Presentación

Trabajar en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de nuestros estudiantes es una propuesta que garantiza resultados que trascienden al aula y el ciclo educativo en que nos encontramos. Hablamos de la posibilidad de desarrollar y fortalecer habilidades para toda la vida, que permitirán a los estudiantes mejorar sus actitudes hacia sí mismos y hacia los demás, desplegar comportamientos positivos y obtener mejores logros de aprendizaje, al mismo tiempo que se reduce la presencia de conductas problemáticas y malestar emocional¹.

El presente documento busca brindar lineamientos para la acción efectiva del docente en el despliegue de experiencias de aprendizaje de la tutoría (a las que llamaremos EDAT) centradas en el desarrollo de las habilidades socioemocionales (en adelante HSE) en sus estudiantes, de manera que puedan crear contextos y marcos de acción que les permitan responder de forma adaptativa y positiva a las condiciones que les presente el entorno. Esto resulta de vital importancia en un contexto como el actual, en el que se pueden dar diversos espacios de aprendizaje, como la virtualidad, semipresencialidad y presencialidad, en cada uno de los cuales debemos abordar el desarrollo socioemocional, fortaleciendo los recursos de nuestros estudiantes para mirarse a sí mismos, y sus futuros con responsabilidad, confianza y optimismo.

Las habilidades socioemocionales son funcionales para gestionar los estados afectivos emocionales, establecer y mejorar los vínculos positivos, relacionarse adaptativamente al entorno, propiciando la resiliencia, y gestionar eficientemente los proyectos de vida. Estos se pueden desarrollar transversalmente en distintos espacios educativos y áreas curriculares; sin embargo, tienen un lugar especial desde la tutoría y orientación educativa, que brinda acompañamiento socioafectivo y cognitivo, y presenta en la tutoría grupal una estrategia idónea para su desarrollo.

¹ Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82 (1), 405-432.



Introducción

El presente documento orienta al docente en la puesta en marcha de un Programa de Habilidades Socioemocionales con base en experiencias de aprendizaje de la tutoría (EDAT) como herramientas para el desarrollo de habilidades priorizadas en el marco de los Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica y el Currículo Nacional de la Educación Básica, abarcando desde la comprensión del concepto de EDAT hasta las responsabilidades propuestas antes, durante y después del despliegue de las mismas.

El documento se encuentra dividido en cuatro partes:

- La primera de ellas se denomina Marco conceptual del Programa de HSE, que se enfoca en desarrollar los conceptos generales necesarios para contextualizar el despliegue del programa, como la descripción de las trece HSE priorizadas, así como un glosario que favorezca el uso de un lenguaje común en torno al programa.
- La segunda, titulada Planificación y desarrollo de las experiencias de aprendizaje de la tutoría (EDAT) en la Educación Básica Alternativa, detalla las acciones colegiadas que se deben acordar, las actividades de planificación de una EDAT, así como sus elementos, componentes y una serie de recomendaciones para su elaboración.
- La tercera parte se denomina Orientaciones para la implementación del Programa de HSE, y se centra en los roles y las respectivas responsabilidades de cada uno de los actores dentro del proceso de implementación (antes, durante y después de esta).
- La cuarta y última parte, titulada Programa de Habilidades Socioemocionales en la Educación Básica Alternativa, materializa los contenidos a través de actividades a ser realizadas en las áreas curriculares.



CAPÍTULO I

Marco conceptual del Programa de Habilidades Socioemocionales

1.1 El concepto de habilidad socioemocional (HSE) y su marco de referencia

Como se indica en el documento Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa (Minedu, 2021), las habilidades socioemocionales son las aptitudes o destrezas de una persona relacionadas a identificar, expresar y gestionar sus emociones, comprender las de los demás, demostrar empatía, tomar decisiones responsables y relacionarse saludable y satisfactoriamente con los otros (Bisquerria, 2009; Busso *et al.*, 2017; OECD, 2015; Banco Mundial, 2016).

1.2 Importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales para la vida

Es fundamental recordar en todo momento que el desarrollo de las HSE es un proceso continuo de todo ser humano que favorece su adaptación, desarrollo y trascendencia para su bienestar personal y el de los demás². Cuando trabajamos en el fortalecimiento de estas habilidades, estamos preparando a nuestros estudiantes para el mundo presente y futuro, para lograr no solo aprendizajes que les permitan concluir satisfactoriamente la Educación Básica Alternativa, sino también para la vida en sociedad. Nos encontramos, entonces, ante un aprendizaje para toda la vida, especialmente importante porque:

- En la actualidad, en el mundo del trabajo se valoran más las HSE que las destrezas técnicas (Bassi *et al.*, 2012).
- Existe una relación directa entre la autoeficacia emocional y la autoeficacia académica en los estudiantes (Ahmad y Hussain, 2012).
- Mejoran las actitudes, las relaciones, el desempeño académico y las percepciones del ambiente escolar y del aula de los estudiantes (Care, 2020).
- Guardan relación con la disminución de la ansiedad, problemas de conducta y el uso de sustancias a lo largo del ciclo vital (Care, 2020).
- Poseen una relación directa con los niveles educativos futuros, así como con el éxito en la vida, incluyendo mayores tasas de empleo, ingresos económicos, indicadores de salud física y psicológica, e incluso prevención de comportamientos delictivos (Goodspeed, 2016).



² Tomado de Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de habilidades socioemocionales - Ciclo IV*. <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-iv.pdf>



- El desarrollo de habilidades socioemocionales se encuentra estrechamente relacionado a menores tasas de deserción escolar (IMJ, 2017; Kuroda, 2019), así como a una mejor convivencia escolar y social (Fernández y Ramírez, 2002; Cáceres, 2017; y Trejo, 2020). Entre otros.

1.3 Importancia y pertinencia de un Programa de Habilidades Socioemocionales en la Educación Básica Alternativa

A lo largo de nuestra vida, el desarrollo de las HSE será un elemento clave para autorregularnos, tomar decisiones responsables, afrontar los conflictos, inseguridades y situaciones estresantes.

Podría suceder, por ejemplo, que la motivación del estudiante sea menor o haya más distractores, en comparación a etapas previas. Sin embargo, las posibilidades se incrementan si los estudiantes se encuentran con experiencias que les resulten relevantes, reveladoras y desafiantes. El desarrollo de un programa de HSE cumple con estos requisitos, en tanto:

- Más que actividades independientes y desconectadas, estas generan verdaderas experiencias de aprendizaje, que permiten al estudiante convertir su propio desarrollo en un proyecto que puede gestionar.
- Los estudiantes viven las experiencias de manera integrada, articulada, tal y como ocurre en sus propias vidas, en que las HSE se manifiestan en conjunto y difícilmente de forma independiente.
- Permite construir sobre los aprendizajes y el nivel de desarrollo socioemocional previo, haciendo posible un proceso más armónico, tanto para estudiantes como para docentes.
- El docente cuenta con mayores posibilidades para observar tanto los comportamientos asociados a las HSE trabajadas, como también los progresos alcanzados y los posibles obstáculos para su desarrollo³. Por ejemplo, si el docente plantea una actividad vinculada al trabajo en equipo, podrá observar cómo funciona el grupo respecto a lo planteado y quiénes podrían estar teniendo mayores dificultades en el desarrollo de la actividad. Esto lo ayudaría, en el futuro, a realizar un seguimiento mucho más particular con quienes hayan tenido problemas en la actividad, mirando los obstáculos y acompañando al estudiante a reflexionar sobre los mismos.

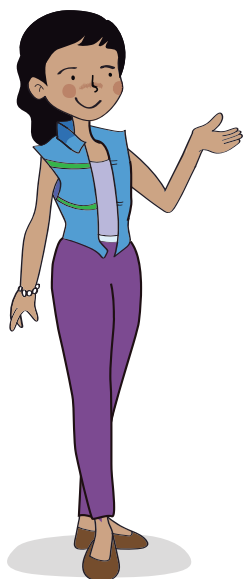


Fuente: DRELM

³ Tomado de Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales - Ciclo VII*. <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-vii.pdf>



1.4. La importancia de la relación entre el neurodesarrollo y el desarrollo de habilidades socioemocionales en la Educación Básica Alternativa



El neurodesarrollo es el proceso por el cual, desde la fecundación hasta la etapa adulta, el cerebro de los seres humanos va cambiando de manera estructural (física), con el fin de adquirir y desechar distintas capacidades y funciones (Pinto, 2008). Estos cambios se dan de manera continua y distintos procesos suceden de manera simultánea.

A lo largo de nuestra vida, las neuronas se activan con las experiencias que vivimos y, de esta manera, establecen conexiones. Este proceso es crítico durante la niñez, ya que permitirá al niño dominar tareas tales como desplazarse, hablar y controlar sus esfínteres, de aquí la importancia de los primeros intercambios emocionales del niño con la persona que lo cuida (Fontaine, 2000; Mas, 2015) y, a lo largo de la vida, con las experiencias a las que nos enfrentamos.

Durante la adolescencia, y hasta la adultez joven, el hipotálamo empieza a estimular la glándula hipófisis para que las hormonas sexuales comiencen a liberarse. Esto madurará los órganos sexuales y provocará los bien conocidos cambios corporales de la adolescencia (Mas, 2015). Sin embargo, la mayoría de los cambios se experimentan en la corteza prefrontal, desde donde tomamos nuestras decisiones. La corteza prefrontal se encarga también de regular nuestros impulsos y emociones, por lo cual la persona podría contar con una percepción alterada del peligro y las conductas de riesgo. Además, es durante esta etapa que formamos nuestra identidad, por lo cual el control de factores de riesgo se considera importante.

En el caso de los adultos, se siguen formando nuevas conexiones neuronales. Estas conexiones nos sirven para brindar mayor complejidad a nuestra toma de decisiones y mayor fuerza a nuestro control de impulsos. Sin embargo, las presiones del día a día y la necesidad de desarrollo de habilidades socioemocionales pueden llevar a la persona a tomar decisiones que pongan en peligro su bienestar o el de aquellos a su alrededor.

En el caso de los adultos mayores, si bien se presentan cambios estructurales como disminución del peso y volumen del cerebro, atrofia o muerte neuronal, se considera que esto no debería suponer deterioro cognitivo sin presentar alguna patología. Esto ocurre debido a la plasticidad neuronal (la capacidad de las neuronas existentes para generar nuevas conexiones) y la creación de nuevas neuronas (Torrades, 2004). Se propone que para que esto ocurra, es necesario conocer los factores genéticos y tratar de controlar los factores ambientales (alimentación, ejercicio, socialización, proyecto de vida), dado que estos condicionan la mayor o menor duración de la vida y su calidad.

Cada una de estas condiciones podría expresarse de una manera más constructiva y creativa a través del desarrollo de las HSE, especialmente si esto sucede a través de un programa que les permita encontrar respuestas a sus necesidades e intereses propios de esta edad, expresados a través de preguntas cómo “¿quién soy en realidad?”, “¿soy querido?”, “¿por qué no puedo tomar mejores decisiones?” o “¿por qué siento que la vida es tan dura y difícil?”, entre muchas otras⁴.

⁴ Tomado de Ministerio de Educación (2022). *Orientaciones para el Desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales - Ciclo VI*. <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-vi.pdf>



Desde este enfoque, el desarrollo emocional debería ser el dinamizador de la educación, ya que posibilita mejores relaciones y alternativas, razón por la cual es fundamental pensar en un sistema que permita la educación de personas emocionalmente competentes (Palou, 2008). Sin embargo, no se trata únicamente del éxito académico, sino especialmente del fortalecimiento de la interioridad de los individuos, la cual incide de manera directa en las relaciones interpersonales y en su consolidación como ser humano.

¿Esto quiere decir que nuestra intervención en el desarrollo de HSE puede generar un impacto significativo sobre el desarrollo y cuidado de las conexiones neuronales de nuestros estudiantes? La respuesta, definitivamente, es afirmativa.

1.5. Las 13 habilidades socioemocionales priorizadas



Alineados con las definiciones desarrolladas en el documento *Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa* (Minedu, 2021), definimos las trece HSE priorizadas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes de EBA de la siguiente manera:

- **Autoconcepto.** Es la percepción individual de uno mismo con relación a distintos factores tales como identidad, cualidades, defectos, entre otros. Es la habilidad de conocer nuestros propios pensamientos, reacciones, sentimientos, qué nos gusta o disgusta, cuáles son nuestros límites y nuestros puntos fuertes/débiles. Implica reconocer nuestro ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos (Mantilla, 1999 y Flores, 2014 citado en UNESCO, 2017).

A lo largo de nuestra vida, el autoconcepto es puesto a prueba, pues el estudiante cuestiona quién fue para definir quién es. Por lo tanto, trabajar en esta habilidad resulta necesario para el desarrollo de nuestros estudiantes, pues sienta las bases de su comprensión sobre la persona que es, la que quiere ser y cómo esto impacta en la transformación de su realidad.

- **Autocuidado.** Incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo. (Minedu, 2021; UNICEF, 2017; Tobón, 2015; Escobar *et al.*, 2011; MINED, 2021).

Recordemos que, a lo largo de la vida, pueden aparecer una serie de comportamientos que podrían llegar a ser contraproducentes y generar daños, ya sea a la persona misma o a otras personas. Por esta razón, se resalta la creación y el mantenimiento de hábitos saludables, los cuales tienen un impacto directo en nuestro bienestar.

- **Autoestima.** Valoración de las propias características y fortalezas que nos atribuimos. Desarrollar esta habilidad implica el desarrollo de la autoaceptación y de la autoexpresión. La autoaceptación es aceptar nuestras características en los distintos aspectos (físicos, intelectuales, emocionales, sociales y nuestros valores personales) sin que estos nos generen inseguridad. La autoexpresión es manifestar, sin vergüenza o temor, las ideas que tenemos sobre nosotros mismos (GRADE, 2018; OCDE, 2015; UNICEF, 2019; Bisquerra y Mateo, 2019).

Un proceso bien orientado permitirá al estudiante reconocer el verdadero potencial que posee a nivel cognitivo, emocional y social. Así podrá desplegar



esta habilidad con mayor eficiencia⁵, valorarse de manera positiva y ver cómo ello impacta dentro de su entorno y el de su entorno cercano.

- **Comportamiento prosocial.** Realizar acciones en beneficio de los demás, sin que nos lo soliciten, que contribuyan al bien común o que tengan consecuencias sociales positivas (CASEL, 2015, citado por Banco Mundial, 2016; PNUD, 2016; Banco de desarrollo de Latinoamérica, 2016; SEP, 2017).

El desarrollo de esta habilidad se constituye como un recurso preventivo ante la discriminación y el bullying y, al mismo tiempo, como la fuente para el desarrollo de iniciativas y emprendimientos sociales. La influencia social positiva podría, por tanto, orientarles hacia el despliegue de conductas que contribuyan a su propio beneficio y al de los demás.

- **Comunicación asertiva.** Expresar lo que uno siente o piensa sin agredir a la otra persona y defendiendo sus puntos de vista. Se trata de una expresión fluida, segura y respetuosa, aun cuando esto implique decir que no (SEP, 2017; OCDE, 2015; OMS, 1998; Tupes y Christal, 1961).

El desarrollo de esta habilidad puede permitirle al estudiante dialogar, argumentar y expresarse con un propósito claro, consecuencia de un proceso reflexivo que será de gran utilidad a lo largo de su vida; sin caer en la agresividad ni en la pasividad.

- **Conciencia emocional.** Reconocimiento de las propias emociones, darles nombre (vocabulario emocional), comprender las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, así como su influencia (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Mateo, 2019; Megías y Llano, 2019; SEP, 2017).

Esta habilidad permite generar comportamientos más adaptativos, a través de respuestas adecuadas a los estímulos y las experiencias emocionales que viven en su día a día. Así, por ejemplo, la sola posibilidad de reconocer si lo que siente ante una situación difícil es frustración, tristeza o miedo le permitirá elegir las estrategias adecuadas para expresar la emoción experimentada de forma positiva, facilitando su adaptación.

- **Conciencia social.** Comprensión de las perspectivas de personas que provienen de nuestro entorno u otros contextos, culturas u orígenes para establecer relaciones saludables y actuar motivados por el bien común (CASEL, 2015, citado por Banco Mundial, 2016; PNUD, 2018; UNICEF, 2019).

Esta habilidad impacta sobre la identidad individual y comunitaria de nuestros estudiantes, permitiéndoles desarrollar o modificar una mirada de su entorno social desde la diversidad, la apertura y la valoración de las diferencias individuales y grupales. También beneficia la habilidad de toma de perspectiva y empatía, por ejemplo, al momento de resolver conflictos y reconocer errores propios. Así como la búsqueda y el uso de recursos para alcanzar las metas propuestas (Mena, Romagnoli y Valdés, 2009) al momento de plantear metas a corto, mediano o largo plazo. Promueve el desarrollo de relaciones saludables y el orgullo de ser parte de una realidad diversa, fortaleciendo su identidad social.



⁵ Ibid.



- **Empatía.** Reconocer y comprender las necesidades y puntos de vista de otras personas, aunque sean contrarios a los propios (empatía cognitiva), así como comprender sus emociones, sin juzgarlo y sentirlo en uno mismo, lo que motiva al deseo por ayudar (disposición empática) (SEP, 2017; UNICEF, 2021; National Research Council, 2012).

Esta habilidad permite reconocer las emociones en otras personas y entender lo que están sintiendo con la intención de ayudar.

- **Creatividad.** Mirar las cosas de manera diferente y producir ideas, técnicas y perspectivas tanto novedosas como apropiadas y útiles, ya sea que se desarrolle de forma individual o colaborativa y adaptado a las restricciones de la tarea (Sternberg y Lubart, 1999, citado por Banco Mundial, 2016; Tupes y Christal, 1961; National Research Council, 2012; UNICEF, 2021).

La búsqueda de pertenencia y el ajuste a las normas de los grupos de referencia hace que muchas personas disminuyan sus comportamientos creativos, prefiriendo la imitación a la originalidad. El desarrollo de la creatividad promoverá, entonces, la expresión auténtica y constructiva de nuestros estudiantes, aportando a la consolidación de una identidad saludable.

- **Regulación emocional.** Gestionar las emociones propias para generar mayor bienestar, o enfrentar situaciones de forma pacífica y evitar el daño físico y emocional a uno mismo y a los demás. Se trata de gestionar las emociones y validarlas, sin suprimir o evitar ninguna de ellas, haciendo uso de los recursos y herramientas para regular su intensidad y su duración para no convertirlas en conductas no saludables (SEP, 2017; Bisquerra y Mateo, 2019; The Boston Consulting Group, 2016; OCDE, 2015).

El proceso de regulación emocional, desde la comprensión de las emociones propias hasta la expresión productiva de las emociones, se da en formas tan diversas como el diálogo, el trabajo corporal y el arte. El desarrollo de esta habilidad, además, se relaciona con un mayor éxito en el mundo laboral y en la mayoría de las actividades de la vida adulta.

- **Resolución de conflictos.** Identificar y afrontar adaptativamente los conflictos o el problema, tomando acción para encontrar una solución. Surge de la eventual oposición entre puntos de vista e intereses. Para ello, se deben analizar los recursos y las limitaciones que se tiene para afrontar esa oposición, buscando una solución que sea satisfactoria para ambas partes. La negociación y mediación son vitales para una resolución pacífica del conflicto (Bisquerra y Mateo, 2019; UNICEF, 2019; National Research Council, 2012; SEP, 2017).

El conflicto constituye una experiencia de definición, es decir, una oportunidad para establecer su propia identidad. Por ello, la importancia de promover un enfoque constructivo, de búsqueda de acuerdos y compromisos, que le permita al estudiante reconocer este tipo de situaciones como una oportunidad de crecimiento que se debe gestionar, no evitar o generar innecesariamente.

- **Toma de decisiones responsables.** Desarrollar mecanismos personales (evaluación de riesgos potenciales y consecuencias, regulación emocional y juicio objetivo de la realidad, entre otros) para tomar decisiones eficientes en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de





tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad (CASEL, 2015, citado por Banco Mundial, 2016; UNICEF, 2019; National Research Council, 2012; OMS, 1993).

La toma de decisiones responsables como herramienta para la búsqueda de autonomía requiere de una concepción de la toma de decisiones como un proceso informado, que considere las consecuencias de cada vía de acción y su impacto sobre el logro de objetivos claramente definidos. Ejercitar esta habilidad tendrá impactos positivos tan diversos como la prevención de conductas de riesgo, la integración a grupos de pares, la puesta en marcha de hábitos saludables, entre otros.

- **Trabajo en equipo.** Supone la colaboración eficaz, equitativa e interdependiente de una serie de personas, que pueden tener características muy diferentes, y que combinan sus recursos personales y se esfuerzan para llevar a cabo una meta común (CASEL, 2015, citado por Banco Mundial, 2016; National Research Council, 2012; Banco de desarrollo de Latinoamérica, 2016).

Esta habilidad permitirá a nuestros estudiantes no solamente desarrollar vínculos productivos relacionados al logro de una meta, sino afianzar el proceso de desarrollo de relaciones interpersonales y del sentido de pertenencia.



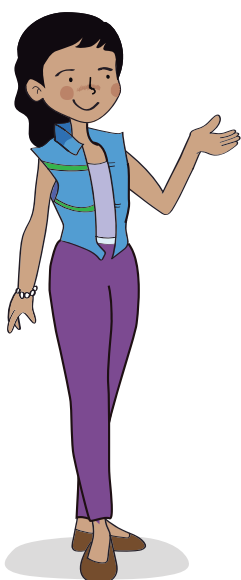
Fuente: Minedu



CAPÍTULO II

Planificación y desarrollo de las experiencias de aprendizaje de la tutoría (EDAT) dentro de la Educación Básica Alternativa

El Currículo Nacional de Educación Básica señala: "Educar es acompañar a la persona en su proceso de generar estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales, para que logre el máximo de sus potencialidades (...). En ese sentido, desarrollar habilidades socioemocionales en las personas contribuye con el desarrollo de todas las competencias y enfoques transversales para el logro significativo del perfil de egreso, por lo que es necesario que los docentes tengan una comprensión cabal de las competencias del CNEB: su definición, significado, las capacidades que la componen, su progresión a lo largo de la Educación Básica y sus implicancias pedagógicas para la enseñanza, dado que esto les permitirá establecer vínculos con el desarrollo de las habilidades socioemocionales.



A continuación, presentamos algunas precisiones sobre el marco general y las características de las EDAT como guía para los docentes tutores e integrantes del comité de Gestión del Bienestar, para su planificación y desarrollo en las formas de atención que oferta el CEBA.

2.1 Experiencias de aprendizaje de la tutoría para la Educación Básica Alternativa

A lo largo del ciclo vital, los jóvenes, adultos y los adultos mayores pueden beneficiarse de los programas de desarrollo de HSE, dado que estas suponen una oportunidad para aprender múltiples competencias (asociadas a las HSE) que no se llegaron a desarrollar por diferentes razones o bien para potenciar algunas competencias adquiridas, pero no desarrolladas plenamente (Mikulic, Caballero, Aruanno, 2014). Según Grewall, Brackertt y Salovey (2006), mediante un entrenamiento adecuado es posible aprenderlas y desarrollarlas a lo largo del ciclo vital. Por ejemplo, se observa que habilidades socioemocionales como asertividad, optimismo, conciencia emocional y autoeficacia siguen desarrollándose a lo largo de nuestra vida (Mikulic, Caballero, Vizioli y Hurtado, 2017).



Fuente: Minedu

Es por esta razón que resulta enriquecedor trabajar las HSE, a través del desarrollo de algunas actividades, pues permite que las EDAT se configuren como una herramienta donde los estudiantes dialogan, reflexionan, comparten emociones y discuten sobre problemas, ideas, situaciones y experiencias comunes.



Evidentemente, la mediación del docente será fundamental en las conclusiones a las que el grupo pueda llegar. Sin embargo, la validación y opinión del grupo, así como la identificación de las propias vivencias con los compañeros, representa un escenario que puede ser muy productivo para el desarrollo de las HSE de cada individuo.

Entonces, se plantea que el diseño y desarrollo de las EDAT respondan a esa necesidad de configurar trabajos y dinámica de colaboración, cooperación y discusión grupal, donde los estudiantes desarrollen de manera grupal las actividades, establezcan compromisos individuales y grupales. Se propone trabajar con herramientas y formatos como talleres de conversación, proyectos colaborativos, desarrollo de retos grupales, discusión de casos, debates por equipo, juegos de roles, entre otros.

2.2 Planificación de las experiencias de aprendizaje de la tutoría para el desarrollo de las habilidades socioemocionales

Para la planificación y diseño de las EDAT en Educación Básica Alternativa, se recomienda seguir las siguientes consideraciones:



- Para el desarrollo del programa de habilidades socioemocionales, los docentes, deben coordinar, planificar, ejecutar y evaluar, qué habilidad socioemocional desarrollarán, qué actividad o actividades de una determinada EDAT utilizarán, qué docente o docentes la desarrollarán, considerando que estas se relacionan entre sí permanentemente. Lo antes mencionado no excluye a que el/la docente, si lo considera pertinente, pueda proponer una actividad distinta a las propuestas en la EDAT seleccionada. Estas acciones las desarrollarán, teniendo en cuenta los resultados de la aplicación de la Herramienta para el recojo de información de las Habilidades socioemocionales y factores de riesgo, y el análisis de las características, necesidades de aprendizaje y condiciones de los estudiantes.
- Resulta pertinente también, para la planificación de las EDAT, estimar el tiempo y recursos que los docentes tutores tienen para su ejecución. En la elaboración del Plan Tutorial de Aula se debe considerar dentro de la estrategia de tutoría grupal, el Programa de HSE de acuerdo con los resultados del recojo de información sobre las habilidades socioemocionales, e incluir las otras actividades que respondan a las necesidades de orientación de los estudiantes, según el diagnóstico del aula.

A continuación presentamos precisiones para su implementación según la forma de atención de la modalidad:

2.2.1 Forma de atención presencial

a. Para el ciclo inicial e intermedio:

En el ciclo inicial e intermedio de EBA, el/la docente a partir del análisis e interpretación de la información diagnóstica y de los resultados de la aplicación de la Herramienta del recojo de información de Habilidades socioemocionales y factores de riesgo, reajusta su planificación para implementar el Programa de habilidades socioemocionales con sus estudiantes.



Por ejemplo: María, docente del ciclo intermedio del CEBA N° 0086 José María Arguedas, identifica la necesidad de desarrollar la HSE “Trabajo en equipo” y en el análisis determina un vínculo más explícito con el desarrollo de las competencias “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” y “Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social”, las cuales se desarrollarán en el proyecto de aprendizaje que planificará en el presente periodo parcial. Por ese motivo decide usar la EDAT 13: Retos de colaboración (Trabajo en equipo). Para ello utilizará la Actividad 3: “Rompecabezas”, dado que los estudiantes requieren relacionarse con los demás de manera justa y equitativa, además de integrar esfuerzos individuales para lograr un objetivo común. Esta actividad complementará las actividades planificadas.

b. Para el ciclo avanzado:

Según la distribución de horas pedagógicas por grado, dentro de las veinticuatro (24) horas pedagógicas asignadas según plan de estudios, estas incluyen tutoría. A partir de los resultados de la información diagnóstica y de la aplicación de la Herramienta del recojo de información de Habilidades socioemocionales y factores de riesgo, los docentes toman decisiones sobre cómo abordarán el desarrollo de las habilidades socioemocionales que requieren fortalecer en sus estudiantes, las cuales deben ser abordadas desde la planificación.

Estas decisiones tienen como punto de partida el diseño o selección de situaciones significativas, trabajadas de manera colegiada y que responden a los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes,

Por ejemplo: Los docentes del cuarto grado del ciclo avanzado del CEBA Madre Teresa de Calcuta, a partir del análisis del contexto, intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y el análisis de los resultados de la aplicación de la herramienta del recojo de información de Habilidades socioemocionales y factores de riesgo, diseñan aquellas situaciones que signifiquen un reto o una oportunidad y, que, a la vez, constituyan el escenario que cotidianamente desafíe al estudiante. Entre estas situaciones plantean:

En el contexto de la pandemia por la Covid-19, los estudiantes han experimentado una serie de cambios en su vida cotidiana; desde el confinamiento en casa, hasta el paso por los protocolos sanitarios, la vacunación y el tránsito a una “nueva normalidad”. Adolescentes, jóvenes y adultos se han visto afectados por situaciones de estrés, ansiedad y angustia por lo que ha generado alteraciones en su bienestar físico, mental y socioemocional. Por otro lado, la calidad de las relaciones humanas se ha visto resquebrajada sobre todo en el ambiente familiar: la relación entre familiares, las relaciones de pareja, entre otros. En este escenario se preguntan: ¿Qué acciones podemos proponer para mejorar la calidad de las relaciones humanas, buscando el bienestar común y contribuir al buen vivir?



A partir del análisis de la problemática y reto de la situación propuesta, deciden desarrollar las siguientes competencias:

- Lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna.
- Construye su identidad.
- Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos; materia y energía; biodiversidad, Tierra y universo.
- Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
- Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre.
- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.
- Se comunica oralmente en su lengua materna.

Los docentes afirman que es necesario promover en los estudiantes conductas y hábitos saludables en su vida diaria. Además, requieren espacios donde pueden expresar lo que sienten o piensan respetando los diversos puntos de vista. Asimismo, requieren defender sus posturas y gestionar sus emociones de manera adecuada para generar mayor bienestar, o enfrentar situaciones de forma pacífica y evitar el daño físico y emocional a ellos mismos y a los demás.

Al revisar el programa de habilidades socioemocionales observan que estas necesidades son vinculantes con las HSE como el “Autocuidado”, “Comunicación asertiva” y “Regulación emocional”. Además, advierten que estas necesidades se reafirman con los resultados obtenidos de la aplicación de la Herramienta del recojo de información de Habilidades socioemocionales y factores de riesgo en los estudiantes del CEBA.

Por otro lado, al analizar las competencias que desarrollarán identifican un mayor vínculo de estas HSE con el desarrollo de las competencias “Construye su identidad”, “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” y “Se comunica oralmente en su lengua materna”.

Luego de este análisis toman las siguientes decisiones:

Yesenia
(Docente de Comunicación)



Fuente: Freepik

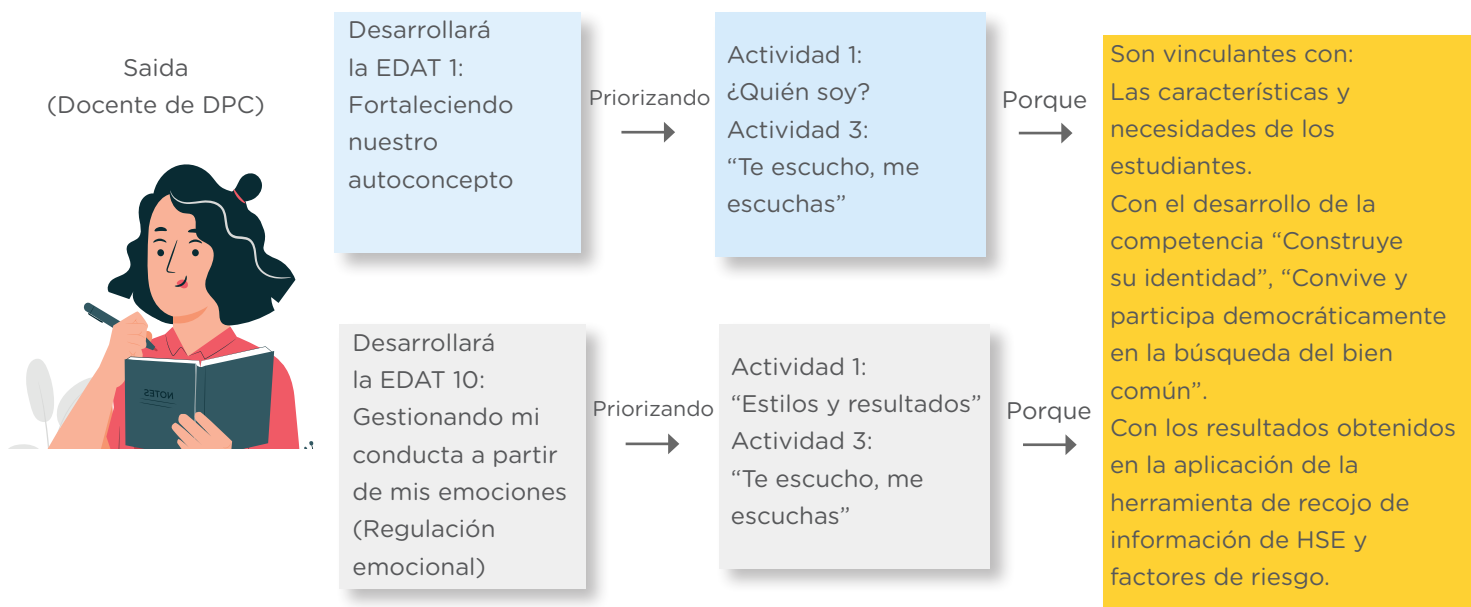
Desarrollará la EDAT 5: Aprendiendo a comunicarnos mejor (Comunicación asertiva)

Priorizando →

Actividad 1: “Estilos y resultados”
Actividad 3: “Te escucho, me escuchas”

Porque →

Son vinculantes con:
Las características y necesidades de los estudiantes.
Con el desarrollo de la competencia “Se comunica oralmente en lengua materna”.
Con los resultados obtenidos en la aplicación de la herramienta de recojo de información de HSE y factores de riesgo.



Asimismo, dentro de las actividades extracurriculares que complementan la jornada laboral de los docentes, tenemos una (01) hora pedagógica para el acompañamiento a estudiantes que presentan dificultades en los aprendizajes; esta debe ser comprendida como el acompañamiento socioafectivo y cognitivo, por lo que los docentes pueden utilizar el programa de HSE para el desarrollo de alguna habilidad socioemocional que esté en un nivel de inicio.

2.2.2 Forma de atención semi presencial

Los docentes de ambos campos desarrollan de forma similar las acciones que se realizan en la forma de atención presencial para el uso de las EDAT del programa de habilidades socioemocionales. Por otro lado, en la distribución de horas pedagógicas por grado, ciclo avanzado - semipresencial, se considera (01) hora pedagógica (Un periodo promocional al año) y (02) horas pedagógicas (Dos periodos promocionales al año), por cada campo de conocimiento respectivamente, para acciones de tutoría. En estas horas de tutoría, los docentes deben promover y fortalecer la formación integral y el desarrollo del bienestar de los estudiantes por medio del acompañamiento socioafectivo y cognitivo. Por lo que el uso del programa de habilidades socioemocionales favorecerá el logro de aprendizajes.



2.3 Recomendaciones para el proceso de diversificación de las EDAT

Al planificar las EDAT para la Educación Básica Alternativa, resulta importante diversificar su diseño para atender a los estudiantes en función a sus características y necesidades. Algunas recomendaciones al respecto son:

- Tener en cuenta que una EDAT en particular no va a desarrollar todas las HSE, sino que se trata de actividades que priorizan una HSE, pero que se pueden articular con otras para lograr ese fin. Una vez que hayamos definido el foco de trabajo (la o las HSE que vamos a trabajar), podemos complementar las EDAT con otras actividades para fortalecer el desarrollo de la habilidad seleccionada.
- Ser creativos e innovadores. En la implementación y/o diversificación de las EDAT se debe considerar que estas sean motivadoras y atractivas para el estudiante, por lo que usar siempre un tipo de actividad puede no ser lo ideal. Combinar momentos de reflexión personal con espacios grupales para compartir, crear un collage colaborativo sobre un tema sugerido, o discutir en grupo cómo hubiésemos reaccionado a un problema leído en un artículo del periódico de la ciudad son ejemplos de actividades que pueden ayudarnos a mantener a los estudiantes motivados.
- Ser flexibles y adaptativos. Las EDAT deben planificarse sobre la base de los propósitos de la planificación curricular y del programa de desarrollo de HSE. En esa línea, es muy probable que ante un grupo de estudiantes específico lo planificado no funcione como uno quiere (por situaciones particulares, características de personalidad, coyuntura, etc.) Es fundamental que los docentes puedan adaptarse a las necesidades, muchas veces cambiantes, de la población. No hay que temer modificar o incluso cambiar las EDAT si es que ello ayuda al desarrollo de las HSE.

2.4 Elementos de las EDAT para el programa de HSE y sus consideraciones

Según los documentos establecidos para este fin (RM 121-2021-MINEDU y RVM 212-2020-MINEDU), los elementos que deben incluir la EDAT son los siguientes:

- **Planteamiento de la situación.** La experiencia inicia con la presentación de una situación que resulte relevante para los estudiantes (vinculada a sus necesidades, intereses, estilos de vida, expectativas, etc.). El abordaje de esta situación permitirá poner en marcha acciones, técnicas y herramientas que respondan a alguna necesidad observada en clase o reconocida como resultado del diagnóstico realizado. Esta situación asumirá la forma de un reto, un proyecto, una actividad desafiante u otra que atraiga el interés y la atención de los estudiantes.
- **Propósito de aprendizaje.** Explica de manera clara y precisa el logro que persigue la actividad, es decir, qué obtendrán o alcanzarán los estudiantes a través de su participación en la EDAT. Este propósito guarda una triple relación de base: con al menos una de las competencias del CNEB, las dimensiones de la tutoría y la habilidad socioemocional a desarrollar (y su respectiva descripción para la Educación Básica Alternativa).
- **Observación y retroalimentación del proceso.** Detalla los componentes de las producciones o las características observables de las actuaciones evidenciadas en los estudiantes como producto de la ejecución de la EDAT, y su relación con las conductas observables del desarrollo de la HSE. A



partir de estas evidencias, se genera un espacio de retroalimentación que permita potenciar el aprendizaje generado a través de la EDAT y la toma de conciencia de los estudiantes de los progresos alcanzados.

- **Secuencia de actividades.** Se describe la secuencia de actividades articuladas que componen la EDAT. Esta secuencia o ruta asegura la coherencia y el flujo de actividades que conducen hacia el propósito planteado. Cada actividad cuenta con una secuencia de inicio (apertura, instrucciones iniciales), desarrollo (despliegue paso a paso de la actividad) y cierre (reflexiones y revisión de aprendizajes). Además, detalla sus respectivos recursos, materiales y el tiempo que requieren para su realización.





CAPÍTULO III

Orientaciones para la implementación del Programa de HSE

A continuación, presentamos las actividades específicas que deberán realizar desde sus roles los docentes, coordinador de Gestión del Bienestar y/o directivo, antes, durante y después de la implementación del Programa de HSE.

3.1. Rol del docente

Antes:

- En reunión colegiada, identifica qué HSE priorizada podrá trabajar dentro de su área curricular.
- Incorpora en su planificación las experiencias que respondan de manera más adecuada a las necesidades particulares que presenta el grupo de estudiantes de acuerdo con un diagnóstico previo.
- Diversifica las EDAT a partir de las características propias del grupo de estudiantes con el que trabajará estas experiencias.
- Comunica al estudiante y su entorno, los resultados del proceso diagnóstico socioemocional y la importancia del Programa de HSE, promoviendo la reflexión de la importancia del soporte socioemocional del entorno para el desarrollo de las HSE a lo largo del ciclo vital.
- Prepara con la anticipación necesaria las actividades a desarrollar como parte de cada EDAT, los materiales y recursos, planifica el tiempo estimado y comunica oportunamente a los estudiantes cualquier necesidad (de materiales) o preparación particular necesaria para la actividad.

Durante:

a. Con relación al estudiante:

- Promueve la comprensión de la situación actual que propicia el desarrollo de la experiencia, y el reto específico planteado por la EDAT, a través de un diálogo cercano.
- Comparte el propósito de aprendizaje de la EDAT conectándolo con los beneficios que este logro podría generar en los estudiantes.
- Brinda las instrucciones específicas de cada actividad, explicando su lógica o mecánica (de cuántas partes está compuesta la actividad, cuáles son las instrucciones o reglas, los tiempos, los materiales, etc.). Es indispensable continuar con este paso hasta que ningún estudiante presente dudas.
- Explica las conductas observables esperadas a lo largo de la experiencia, deteniéndose en aquellas que no queden claras o que despierten la curiosidad de sus estudiantes. En esta misma línea, comparte los criterios de observación y retroalimentación de la EDAT.
- Acompaña y facilita el desarrollo de las actividades en cada uno de sus momentos.



Durante el inicio, brinda las instrucciones de manera clara y precisa, y asegura su correcta comprensión por parte de los estudiantes repitiendo las indicaciones necesarias cuando lo considere conveniente.

Durante el desarrollo, observa el desempeño de sus estudiantes y brinda su apoyo a aquellos que presentan dificultades, al mismo tiempo que motiva con gestos y palabras la participación activa de los estudiantes y reconoce los buenos resultados que observa, retroalimentando de forma permanente el desempeño de sus estudiantes.

Durante el cierre, conducirá el diálogo de reflexión, propondrá preguntas retadoras, facilitará la generación de conclusiones y el reporte de aprendizajes en sus estudiantes, promoviendo las ideas fuerza y los compromisos individuales y grupales.

Después:

a. Con relación al estudiante:

- Realiza seguimiento a las actitudes de los estudiantes más allá de los espacios de tutoría en las actividades que componen la EDAT, a fin de ajustar la propuesta de las actividades de la EDAT, según sus necesidades y/o avances, incluyendo la necesidad de trabajar la tutoría individual o realizar las derivaciones ante los casos que así se requiera.

b. Con relación a sí mismo como docente

- Realiza una autoevaluación de su propio desempeño durante el desarrollo de la actividad, en busca de fortalezas que podrían replicarse y oportunidades de mejora a trabajar para incrementar la efectividad de la gestión de las próximas EDAT.

3.2. Rol del coordinador de Gestión del Bienestar y/o directivo

Antes:

- Trabaja de forma colegiada para asegurar una implementación efectiva del Programa de HSE.
- Promueve que los docentes y docentes tutores socialicen la importancia del desarrollo del Programa de HSE a estudiantes y personas cercanas.
- Conduce espacios de capacitación con los docentes sobre el propósito del Programa de HSE y su proceso de implementación. Comunica al resto de docentes al respecto.
- Promueve reuniones de trabajo colegiado y grupos de interaprendizaje para asegurar una implementación efectiva del programa de HSE.
- Promueve y asegura que los docentes incorporen en su plan tutorial de aula acciones relacionadas al programada de HSE, acompañando a aquellos docentes y docentes tutores que muestran dificultades o resistencias, en busca de una mayor disposición que los conduzca a la puesta en marcha.





Durante:

- Monitorea la implementación flexible y pertinente de las EDAT del Programa de HSE de acuerdo con los diagnósticos de aula.
- Brinda retroalimentación formativa a la implementación de las EDAT a cada docente y docente tutor, a partir de la observación del desarrollo de las actividades de las EDAT. Por ejemplo, los comportamientos observados, los niveles de participación y compromiso, entre otras posibles evidencias del trabajo en proceso.
- Genera espacios de reflexión y formación entre los estudiantes y las personas cercanas a ellos, a través de talleres, encuentros, etc., para fortalecer y complementar el desarrollo de las HSE.
- Desarrolla reuniones de trabajo colegiado de tutoría para la creación de estrategias para el desarrollo y sostenimiento de una cultura de contención y soporte socioemocional. De ser necesario, convoca a actores internos o externos que ayuden a fortalecer capacidades para el acompañamiento socioemocional.
- Monitorea el desarrollo (despliegue, ejecución) del Programa de HSE, en al menos tres momentos específicos y con indicadores que propicien el proceso de mejora continua durante la implementación del programa:
 - Durante el despliegue inicial del programa, para verificar los niveles de compromiso de los estudiantes con la actividad, así como su disposición para la participación y la cooperación, a través de la observación de comportamientos específicos que sugieran condiciones positivas.
 - Durante el despliegue de las actividades de la EDAT, para reconocer la coherencia en la secuencia de actividades en curso, así como las evidencias de desarrollo de la HSE trabajada.
 - Al finalizar una EDAT, para verificar el reconocimiento de aprendizajes por parte de los estudiantes.

Después:

- Realiza el seguimiento de los resultados del Programa de HSE, lo cual se puede realizar dentro de las actividades de trabajo colegiado.
- Evalúa junto con los docentes, docentes tutores y un grupo de estudiantes el impacto del programa para, posteriormente, realizar las mejoras que se consideren necesarias.
- Propone las mejoras planteadas en la evaluación realizada al programa.
- Implementa, en un siguiente periodo promocional, las mejoras propuestas al programa.



Fuente: I.E. "Próceres de la Independencia". Vía Facebook



CAPÍTULO IV

Programa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la Educación Básica Alternativa

A continuación, se presentan experiencias de aprendizaje de tutoría para el desarrollo de las 13 habilidades socioemocionales priorizadas. De acuerdo con la información diagnóstica socioemocional, las características y cantidad de estudiantes, la disponibilidad del espacio y recursos, se sugiere considerar la diversificación de las actividades para que el programa responda con pertinencia a sus necesidades de orientación.

- EDAT 1: Fortaleciendo nuestro autoconcepto, para el desarrollo del autoconcepto
- EDAT 2: Los juegos del autocuidado, para el desarrollo del autocuidado
- EDAT 3: Verbo y emoción para mi definición, para el desarrollo de la autoestima
- EDAT 4: Nuestro proyecto de bienestar común, para el desarrollo del comportamiento prosocial
- EDAT 5: Aprendemos a comunicarnos mejor, para el desarrollo de la comunicación asertiva
- EDAT 6: Estas son mis emociones, para el desarrollo de la conciencia emocional
- EDAT 7: Somos parte de un todo, para el desarrollo de la conciencia social
- EDAT 8: Poniéndome en tus zapatos, para el desarrollo de la empatía
- EDAT 9: El mundo de las ideas imposibles, para el desarrollo de la creatividad
- EDAT 10: Gestionando mi conducta a partir de mis emociones, para el desarrollo de la regulación emocional
- EDAT 11: Desenredando el conflicto, para el desarrollo de la resolución de conflictos
- EDAT 12: El valor de las decisiones, para el desarrollo de la toma de decisiones responsables
- EDAT 13: Retos de la colaboración, para el desarrollo del trabajo en equipo



ANTES DE INICIAR LA LECTURA DE CADA EDAT PROPUESTA, SE RECOMIENDA VOLVER A REVISAR EL CAPÍTULO II DE ESTE DOCUMENTO.



EDAT 1: Fortaleciendo nuestro autoconcepto (Autoconcepto)

1. Planteamiento de la situación

1.1. Descripción de la situación

El autoconcepto es reconocer las propias características y fortalezas (físicas, intelectuales, emocionales y sociales) de acuerdo con las diferentes dimensiones de la identidad y los distintos roles que cumple la persona. Se nutre de dos fuentes: la propia experiencia y la información o feedback que recibe del entorno social (Smith y Mackie, 2007 citado por Banco Mundial, 2016).

El autoconcepto es la idea que tenemos de nosotros mismos y esta construcción está cargada de connotaciones emocionales y creencias subjetivas creadas por la experiencia (Burns, 1990). Esta percepción tiene un profundo impacto en la vida cotidiana de la persona y sus relaciones con los demás. Una persona con autoconcepto negativo de sí misma afecta su autoestima y puede considerarse como una persona poco valiosa; en otros casos, otros construyen su autoconcepto en base a referencias externas subjetivas como comentarios, poder económico, prestigio social, etc.

1.2. Reto

¿De qué manera podemos describir nuestras características físicas, nuestras formas de pensar, de expresar nuestros sentimientos sobre nuestras fortalezas y lo que deseamos mejorar?

1.3. Enfoques transversales CNEB

- Inclusivo o de atención a la diversidad
- Intercultural

2. Propósito de la EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

Describir sus características personales, sentimientos, pensamientos, fortalezas y lo que desea mejorar a partir de actividades que fomenten su autoconocimiento y la reflexión sobre su autoconcepto.

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Construye su identidad
- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal



2.4.Habilidad socioemocional (HSE)

- Autoconcepto

2.5.Descripción de la HSE

Reconocer las propias características y fortalezas (físicas, intelectuales, emocionales y sociales) de acuerdo con las diferentes dimensiones de la identidad y los distintos roles que cumple la persona. Se nutre de dos fuentes: la propia experiencia y la información o feedback que recibe del entorno social (Smith y Mackie, 2007 citado por Banco Mundial, 2016).

3. Evaluación de la EDAT

Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Reconoce y menciona sus formas de pensar, de expresar sus sentimientos, su manera de aprender y de socializar; sus gustos, intereses y actitudes. Identifica características comunes con sus compañeros y compañeras.
- Reconoce y menciona sus fortalezas, sus talentos y lo que le gustaría mejorar de sí mismo.
- Escucha con atención y respeto lo que sus compañeros comparten en el grupo.

4. Secuencia de actividades EDAT

4.1. Descripción de la estrategia: relación (coherencia) de una actividad con otra

El docente explica a los estudiantes que se iniciará una nueva experiencia, que consistirá en dos 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 que durante estas dos actividades actuaremos como investigadores, atentos y cuidadosos, buscando descubrirnos, sabiendo que pensamos y creemos sobre nosotros mismos.

La primera actividad (¿Quién soy?) invita a los estudiantes a explorar, sobre la base de una serie de preguntas acerca de lo que piensan de sí mismos. A partir de esta actividad, se espera que los estudiantes logren fortalecer su autoconcepto y sean conscientes de sus propios procesos. La segunda actividad (Analizando mi voz interior), de carácter individual, conduce a los estudiantes a construir un tablero de análisis personal, convirtiendo su voz interior (sus mensajes hacia ellos mismos) en la materia prima para el desarrollo de un análisis detallado y estructurado del concepto que tienen de ellos. De esta manera, reconocen sus fortalezas y oportunidades de mejora.



4.2. Desarrollo de la experiencia

Actividad 1: ¿Quién soy?

INICIO

El docente da la bienvenida a los estudiantes y comunica que se desarrollará la primera actividad de la experiencia: Fortaleciendo nuestro autoconcepto.

Para iniciar la sesión, el docente propone una pequeña actividad de agilidad mental: cada estudiante deberá dirigirse hacia la pizarra (o un papelógrafo dispuesto para este fin) y con un plumón o tiza escribir una característica personal, que puede ser propia o ajena; física, emocional, intelectual o social, pero real, y perteneciente a las personas de su edad. El reto es demorar el menor tiempo posible en hacer una ronda completa (que todos hayan escrito una palabra) en orden y sin repetir. Concluida la primera ronda, se inicia una segunda, con el reto de completarla en menos tiempo que la primera y conservando la regla de no repetir ninguna característica.

Luego, se observa el producto final del ejercicio y se conversa sobre la inmensa variedad de características que nos describen. Estas diferencias son las que nos permiten constituirnos como personas únicas, y sobre las que podemos trabajar para convertirnos en las personas que queremos ser. Estas características serán el núcleo del trabajo que realizaremos en las próximas actividades.

DESARROLLO

- I. El docente da a cada participante la hoja de trabajo: "¿Quién soy?" para que conteste en forma individual.
- II. Luego, el docente agrupa a los estudiantes de tres en tres y les pide que compartan sus respuestas. Antes de esto, menciona lo importante que es cuidar la información que nuestros compañeros van a compartir, ya que lo hacen dentro de un espacio de confianza.
- III. El docente solicita a dos grupos elegidos de manera aleatoria que comenten:
 - A) ¿Qué dificultades tuvieron al llenar la hoja de trabajo?
 - B) ¿Qué pregunta fue la más fácil o la más difícil?
 - C) ¿Cómo se sintieron al contestarlo?

CIERRE

Finalmente, el docente comenta lo importante que es que reconozcamos lo que somos y cómo actuamos en nuestro día a día, y conduce un diálogo reflexivo a partir de preguntas tales como:

- ¿Cómo se sintieron al realizar esta actividad?
- ¿Qué características y fortalezas personales (físicas, capacidades intelectuales, emocionales y sociales) han podido identificar?
- ¿Cómo esta actividad aporta a tu desarrollo personal? ¿Qué te ha ayudado a descubrir o reconocer en ti? ¿Y en tus compañeros?

El docente solicita que conserven sus trabajos en un fólder o cuaderno, que los acompañará a lo largo del desarrollo de todas las actividades.



HOJA DE TRABAJO ¿QUIÉN SOY? Como persona:	
1.	Mi serie/novela/película favorita es:
2.	Si pudiera tener un deseo, sería:
3.	Me siento feliz cuando:
4.	Me siento triste cuando:
5.	Me siento muy importante cuando:
6.	Una pregunta que tengo sobre la vida es:
7.	Me enojo cuando:
8.	Mi sueño es:
9.	Un pensamiento que aún sigo teniendo es:
10.	Cuando me enojo, yo:
11.	Cuando me siento triste, yo:
12.	Cuando tengo miedo, yo:
13.	Me da miedo cuando:
14.	Algo que quiero, pero que me da miedo pedir, es:
15.	Me sentí valiente cuando:
16.	Amo a:
17.	Me veo a mí misma/o:
18.	Algo que hago bien es:
19.	Estoy preocupada/o:
20.	Más que nada me gustaría:
21.	Si fuera anciana/o:
22.	Si fuera niña/o:
23.	Lo mejor de ser yo es:
24.	Odio:
25.	Necesito:
26.	Deseo:





Actividad 2: Analizando mi voz interior

INICIO

El docente da la bienvenida a los estudiantes y comunica que en esta oportunidad desarrollarán la segunda actividad de la experiencia: Fortaleciendo nuestro autoconcepto.

Luego, pide a sus estudiantes que piensen en un personaje o persona al que 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 o persona, les presenta el siguiente tablero para que lo completen de manera individual pensando en dicho personaje.

Fortalezas (características positivas en las que destaca)	Debilidades (características negativas, elementos que lo debilitan)
Actividades que realiza muy bien	Actividades que debe mejorar
¿En qué circunstancia o situación le pedirías ayuda o un consejo?	¿En qué circunstancia o situación evitarías su ayuda o consejo?

Luego de algunos minutos, divide a los estudiantes en pequeños grupos de máximo 3 integrantes para que intercambien sus resultados.

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.

DESARROLLO

Es momento de que los estudiantes trabajen en su propia matriz, para la que se asignará un tiempo adecuado, que podrá variar a partir de su desempeño. El docente acompaña el desarrollo en todo momento para absolver consultas, ayudar a clarificar temas o conceptos y prevenir los posibles bloqueos, como no saber qué poner, pensar en que este trabajo no lo ayudará, etc., durante el trabajo. Asimismo, debe animar a los estudiantes a identificar sus fortalezas personales. Si alguno no logra identificar ninguna fortaleza personal, debe guiar con ejemplos como “Piensa en algo que haces bien, algo que otra u otras personas te dicen que les gusta de tu forma de ser, algo que te resulta fácil hacer”. Les comenta que, si aún no tienen claro cuáles son, ese es el espacio para que se reconozcan como personas con fortalezas y otros aspectos. La matriz o tablero de los estudiantes será una versión modificada de la que han trabajado en el ejercicio inicial.



Fortalezas (características positivas en las que destaco o en las que sobresalgo)	Debilidades (características en las que necesito mayor desarrollo, en las que mi desempeño no es el mejor)
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
Actividades que realizo muy bien	Actividades que hoy debo mejorar
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
Frases positivas que me dice mi voz interior respecto a mi forma de ser/ actuar	Frases negativas o limitantes que me dice mi voz interior respecto a mi forma de ser/actuar
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____

CIERRE

Una vez concluida la tarea, el docente solicita a sus estudiantes que respondan por escrito las siguientes preguntas:

- ¿Por qué creen que es importante identificar nuestras fortalezas personales?
- ¿En qué actividades de nuestra vida diaria ponemos en acción nuestras fortalezas?
- ¿Qué podemos hacer para superar nuestras debilidades?
- ¿Cómo podríamos aplicar eso que sabemos hacer bien en los diferentes aspectos de nuestra vida?
- ¿Qué pasaría si mejoramos en esas actividades que hoy no podemos hacer bien?
- ¿Qué frases nuevas nos gustaría que nos diga nuestra voz interior?

Finalmente, solicita de manera voluntaria a algunos estudiantes que compartan sus respuestas y lo que han reconocido de ellas y ellos mismos, felicitándolos por el trabajo realizado.



4.3. Cierre de la EDAT

Finalizada la ronda de presentaciones voluntarias, el docente solicita que cada estudiante realice un trabajo final, en una hoja en la que pueda registrar la siguiente información:

- ¿Cómo me describiría? (Al menos 10 características, reconocidas a lo largo de estas actividades)
- ¿Cuáles son mis tres principales fortalezas (características positivas en las que destaco) y aspectos por mejorar (características que debo trabajar)?
- ¿Cuáles son mis tres principales oportunidades?
- ¿Cómo logré estos aprendizajes?
- ¿Cómo pondré en práctica lo aprendido en mi vida personal?
- ¿A qué me comprometo a partir de lo trabajado en estas actividades?

Luego de algunos minutos, el docente invita a sus estudiantes a compartir algunas de sus respuestas, las que se comentan, y alienta la puesta en marcha de lo aprendido en su vida diaria. Para formalizar esta búsqueda compartida de desarrollo, solicitamos a algunos estudiantes que compartan de manera voluntaria el compromiso que han redactado.

4.4. Tiempo

Se sugiere que cada actividad tenga una duración de 90 minutos. Este tiempo es sugerido, lo importante es que los docentes lo vayan regulando en la medida que el grupo avance y que no exceda el tiempo propuesto.

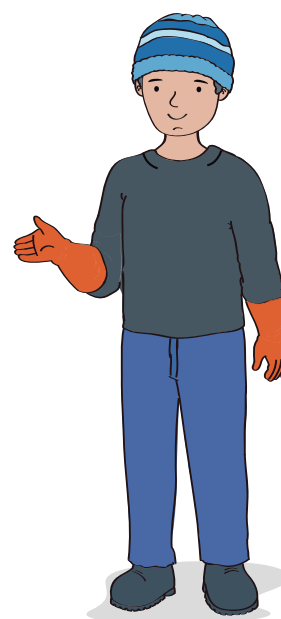
4.5. Materiales y recursos

Actividad 1: ¿Quién soy?

- La hoja de trabajo
- Lápices de colores o plumones.

Actividad 2: Analizando mi voz interior

- Tablero de análisis de la voz interior





EDAT 2: Los juegos del autocuidado (Autocuidado)

1. Planteamiento de la situación

1.1. Descripción de la situación

Incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo. (Minedu, 2021; UNICEF, 2017; Tobón, 2015; Escobar et al., 2011; MINED, 2021).

Recordemos que a lo largo de la vida, pueden aparecer una serie de comportamientos que podrían llegar a ser contraproducentes y generar daños, ya sea a la persona misma o a otras personas. Sin embargo algunas personas, no tienen hábitos saludables y esto tiene un impacto en nuestro bienestar.

1.2. Reto (pregunta)

¿De qué manera podemos tomar decisiones que promuevan conductas y hábitos saludables en mi vida cotidiana?

1.3. Enfoques transversales CNEB

- Ambiental
- Intercultural

2. Propósito de la EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

Fortalecer las capacidades del estudiante para la toma de decisiones a favor de conductas y hábitos saludables en su vida cotidiana a partir del análisis de diversas situaciones que generan la reflexión sobre sus hábitos y conductas de autocuidado.

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Asume una vida saludable
- Construye su identidad

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

- Autocuidado



2.5. Descripción de la HSE:

Es incorporar conductas y hábitos saludables a la vida diaria. Es una forma de reconectar con uno mismo, lo cual favorece el bienestar emocional, físico y mental, así como el alejarse de situaciones de riesgo (Minedu, 2021; UNICEF, 2017; Tobón, 2015; Escobar et al., 2011; MINED, 2021).

3. Evaluación de la EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE / Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Reconoce y menciona hábitos y conductas que pueden ponerle en una situación de riesgo.
- Identifica y menciona situaciones de su entorno que pueden provocar riesgo para su persona. Explica por qué se trata de una situación de riesgo.
- Reconoce y menciona hábitos personales que son saludables y que lo hacen sentir bien física, mental y/o emocionalmente.
- Refiere acciones y planes personales para repetir conductas saludables en su vida cotidiana.

4. Secuencia de actividades EDAT

4.1. Descripción de la estrategia: relación (coherencia) de una actividad con otra

Los estudiantes son conducidos por una ruta que va de la reacción a la creación, a partir de sus reacciones y respuestas a:

- Una primera actividad (Identificamos situaciones de riesgo) de selección de vías de acción a partir de casos específicos sobre los que reflexionarán y dialogarán.
- Una segunda actividad (El juego el autocuidado) de elaboración de un juego de mesa sobre comportamientos y hábitos saludables.



4.2. Desarrollo de la experiencia

Actividad 1: Identificamos situaciones de riesgo (90')

Actividades previas

En la sesión anterior, se comunica a los estudiantes que para el desarrollo de la experiencia se requiere que cuenten con elementos que tengan los 3 colores de las luces del semáforo (verde, ámbar/amarillo, rojo): pequeños banderines de papel, carteles, tarjetas o cualquier objeto de los colores indicados.



INICIO

Ya en clase, el docente explica a los estudiantes que con esta actividad se iniciará una nueva experiencia, que se denomina El semáforo del autocuidado, que les ayudará a identificar situaciones y conductas de riesgo, así como fortalecer factores protectores frente a esos riesgos.

Luego, conformará pequeños equipos, de tres a cuatro estudiantes cada uno.

Organizados los equipos, se explica la dinámica de los 3 colores: “Durante las próximas actividades, utilizaremos el código del semáforo para definir, como equipos, la mejor manera de responder ante cada situación presentada. Elegiremos el color verde para demostrar que estamos de acuerdo, que se trata de una acción positiva, constructiva o de una situación que no implica riesgo. En cambio, el color rojo representa una acción que no deberíamos de realizar, es una señal de peligro. Si no estamos seguros, elegiremos el color ámbar/amarillo y esperaremos para determinar si finalmente estamos ante una situación de luz verde o luz roja, y que valdría la pena conversar al respecto para tomar una decisión”.

El docente realizará un ejercicio inicial para confirmar que sus estudiantes hayan comprendido la mecánica de la actividad, utilizando un ejemplo sencillo como el siguiente: “Álvaro no sabe nadar. Durante un paseo de fin de semana con sus primos, estos le cuentan que la playa queda muy cerca y que podrían ir. A Álvaro le gusta la idea y los acompaña. Una vez en la playa, le proponen una competencia, nadar hasta unas rocas que se encuentran a unos 100 metros de la orilla. Todos corren para no ser los últimos en llegar. Álvaro también corre y se mete al mar entre los primeros, pues no piensa ser la burla de sus primos. ¿Qué color le asignan al comportamiento de Álvaro?”. Entonces, solicita que levanten el color que represente su forma de pensar ante este caso, y luego se genera una reflexión al respecto. ¿Por qué eligieron ese color?, ¿qué puede pasar con Álvaro?, ¿cuál sería la decisión más adecuada?, ¿qué harías tú si fueras Álvaro?

El docente cierra la introducción con el siguiente mensaje: “Esta será la primera de dos actividades en las que nuestros semáforos se encontrarán activados, en busca de acciones y decisiones a las que les asignaremos luz roja, verde o ámbar. Algo parecido a lo que ocurre en nuestros cerebros en nuestro día a día, así que, a partir de nuestras respuestas, podremos comprender cómo percibimos el riesgo y de qué manera podríamos actuar frente a él”.

DESARROLLO

El docente comunica a los estudiantes que presentará una serie de casos, ante los cuales los equipos contarán con un plazo de entre 3 y 5 minutos para reflexionar sobre cada una de estas situaciones y en consenso eligen uno de los tres colores posibles: verde si es una conducta que aprueban (positiva, saludable), roja si es una conducta que desaprobamos (negativa, destructiva), o ámbar/amarilla si consideran que no corresponde a ninguno de los dos casos previos.



Los casos son los siguientes:

- Carlos piensa que es muy importante reunirse con sus amigos, a quienes aprecia mucho y conoce desde muy pequeño, incluso a muchos de ellos los considera como si fueran su propia familia. Cuando se reúnen suelen descalificar a las personas que piensan o actúan de manera distinta a ellos, burlándose, molestándolos o agredéndolos verbalmente manifestando “que están haciendo una broma”. En más de una ocasión han considerado que pueden agredir físicamente a alguien por ser o pensar de manera distinta. Además, Carlos y sus amigos han cometido varios actos ilegales, como robar, ir a otro barrio para pelear con las personas que viven ahí, vender drogas, etc. Carlos piensa que si no hace lo mismo que sus amigos, podrían dejarlo de lado y hasta excluirlo del grupo, convirtiéndose en objeto de burlas.
- A Daniela le gusta mucho salir a reuniones sociales con sus amigos, le gusta bailar y tomar porque eso la desestresa. Últimamente ha estado saliendo varios días de la semana y se queda fuera de casa hasta altas horas de la noche. Al día siguiente, le cuesta levantarse temprano y no puede atender a su pequeña de 3 años, Paula, de modo que los papás de Daniela son los que terminan atendiendo a la pequeña Paula.
- Flor ha descubierto hace poco que los alimentos muy condimentados o fritos le caen mal. No entiende bien el porqué, ya que siempre ha cocinado aderezando bastante las comidas y sirviendo mucho a todos los de su casa. Flor se siente bien cada vez que las personas que la visitan o las que viven con ella comen bastante y hasta repiten. Ella también come mucho, a veces hasta sin ganas, pero siempre piensa que “no debe dejar nada en el plato porque hay otros que no tienen”.
- Ana ha perdido 10 kilos en 3 semanas, desde que empezó con un “estilo de alimentación saludable” que solo le permite comer carne (de pescado, pollo, pescado, etc.), grasas saludables (como palta, aceite de oliva, aceitunas, etc.) y verduras, ya no consume pan, arroz, dulces, menestras o guisos, ya que eso no es parte de la alimentación que debe tener. Se siente contenta con el cambio que tiene, ahora su ropa le entra y siente que todas las personas de su alrededor la “ven bien”, a pesar de que en sus últimos exámenes le han indicado que está con 11 de hemoglobina, lo que significa que tiene anemia.
- Gustavo necesita trabajar porque tiene tres hijos y su esposa se encuentra embarazada. Siempre ha tenido trabajos informales, pero perdió el último cuando empezó la pandemia. Hace poco le han ofrecido que trabaje en una obra apoyando en el tema de construcción. Es una construcción informal, por lo que no se tienen los implementos de seguridad necesarios que protejan a los trabajadores.
- Eduardo ha empezado a salir con una persona por la que se siente realmente atraído. Desde la primera cita tuvieron relaciones sin protección y menciona que prefiere que sea así porque ponerse preservativo no le “viene bien”.



El docente puede adecuar o contextualizar estos u otros casos, de acuerdo a las rutinas, el entorno y los riesgos más cercanos a sus estudiantes, de modo que puedan sentirse identificados con ellos.

Ante cada caso, los equipos deben conversar y tratar de ponerse de acuerdo. Al concluir el ejercicio, de forma aleatoria, el docente solicita a uno o dos grupos una explicación del porqué el color seleccionado. Se promoverá que todos los equipos participen. Cada caso es un motivo para reflexionar sobre cómo estos protagonistas trabajan en el cuidado de sus cuerpos y sus mentes, y cuáles podrían ser los impactos de cada uno de los comportamientos reportados.

CIERRE

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

- ¿Cuál de las situaciones resultó la más fácil para lograr un acuerdo? ¿Por qué?
- ¿Y cuál fue la más difícil? ¿Por qué?
- ¿Cuáles serían las consecuencias de las acciones que calificaron con el color rojo?
- ¿Existen otras situaciones de riesgo que conozcan? ¿Cuáles?
- ¿Qué podemos hacer para evitar que estas situaciones nos afecten?

Resulta clave indicar a los estudiantes que nuestro cerebro siempre nos está enviando señales de alerta sobre las posibles situaciones de peligro a las que nos podemos enfrentar, al igual que en la dinámica del semáforo. Sin embargo, en muchos momentos se ve nublada u obstaculizada, o las ignoramos porque le damos mayor relevancia a nuestros impulsos, emociones o impresiones, sin dar el espacio necesario para reflexionar sobre cada situación de riesgo, tal como lo hemos ejemplificado en este ejercicio. Lo interesante es que, una vez que desarrollemos esta práctica, este proceso puede ser más rápido y adquiriremos la costumbre de “detenernos a pensar sobre los posibles riesgos” que estas situaciones puedan traer. **Se trata de que vayamos formando el hábito de detenernos brevemente a reflexionar, hasta convertirse en una excelente práctica de autocuidado.**

Luego, se motiva a los estudiantes a identificar algunas conductas que habitualmente realizan y que creen que de alguna forma los pueda afectar. Para ello pueden trabajar con la ficha de registro de compromisos, que tiene el siguiente formato:

Dejaré de...	Y empezaré a...



Esta ficha contendrá compromisos que los estudiantes adquieran a partir de la identificación de conductas que pueden afectarlos, siguiendo los ejercicios trabajados durante la actividad. Un ejemplo de compromiso puede ser: **“Dejaré de dormir a la medianoche por ver la TV y empezaré a acostarme más temprano, porque así podré descansar mejor y aprovechar más el día siguiente”**. Promover que no se formulen más de dos compromisos, por el momento, para que el estudiante pueda realizar el seguimiento y evaluación de sus logros.

La ficha será motivo de conversaciones en las próximas sesiones de clase, en las que el docente preguntará por el avance de sus compromisos, qué les está funcionando y qué no, y cómo se sienten a partir de los cambios que están sosteniendo.

Actividad 2: El juego del autocuidado (90’)

INICIO

El docente inicia la sesión recordando los principales hallazgos y las conclusiones de la actividad previa, y consulta por los avances desarrollados en sus fichas de registro de compromisos, a través de preguntas como:

- ¿Lograron identificar algunas conductas de riesgo que pueden afectarlos?, ¿cuáles?
- ¿Cómo les fue en el cumplimiento de sus compromisos?
- ¿Qué compromiso fue el más sencillo de cumplir? ¿Por qué?
- ¿Qué compromiso se hizo más difícil? ¿Qué hiciste para poder ponerlo en práctica?
- ¿Qué compromiso no lograste poner en marcha? ¿Por qué? ¿Qué podrías hacer para lograr tu propósito?

Luego, indica que ha llegado el momento de avanzar en el desarrollo de otras actividades relacionadas a sus semáforos de autocuidado, y que ya se encuentran listos para hacerse cargo de situaciones más complejas, pudiendo llegar hasta el nivel que ellos consideren posible. La idea aquí es retarlos a dar lo mejor de sí en la actividad que está por empezar.

DESARROLLO

Los estudiantes son divididos nuevamente en equipos. Podrían ser los equipos de la sesión previa, o bien nuevos equipos, según considere conveniente el docente. Una vez conformados los equipos, reciben la siguiente instrucción: “En esta ocasión, ustedes crearán un juego de mesa. Este juego consiste en elaborar un conjunto de tarjetas en las que se proponen diferentes comportamientos, de preferencia, que existen en su entorno. En un extremo de cada tarjeta marcarán con el color que corresponda al comportamiento elegido: rojo si es un comportamiento que trae consecuencias negativas y verde si es un comportamiento que trae consecuencias positivas. Cada equipo deberá preparar al menos 20 tarjetas, que servirán para hacer jugar a los demás equipos.



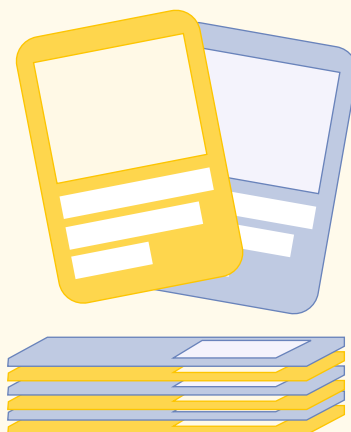


Se presentan algunos ejemplos de ideas para la tarjeta:

- Salir de noche y regresar habiendo tomado bastante (rojo)
- Consumir medicamentos sin consultar con un especialista (rojo)
- Escuchar música a todo volumen en tus audífonos para sentir sus vibraciones en todo tu cuerpo (rojo)
- Buscar trabajo en lugares desconocidos o de mala reputación (rojo)
- Colocar en una pared imágenes de lugares que quisieras conocer y actividades que te gustaría hacer (verde)
- Tomarte al menos veinte minutos al día para hablar con tu mejor amigo/a (verde)
- Ir a fiestas o reuniones solo de mis amigos cercanos, los cuales son conocidos por mi familia (verde)
- Tener dolencias en el cuerpo, negarse a ir al médico y solo usar hierbas (¿qué color sería?)
- Consumir alcohol cuando se siente solo (¿qué color sería?)
- Ver noticias y percibir miedo constante (¿qué color sería?)
- Pasar días sin dormir o dormir pocas horas (¿qué color sería?)
- Tener sensación de tristeza profunda durante periodos (¿qué color sería?)

Una vez preparadas las tarjetas, se procede a jugar. Cada grupo lee 10 de sus tarjetas (las que considere que implican situaciones de mayor impacto para ellos y el grupo) y solicita a los otros grupos que califiquen las situaciones que presentan con las señales del semáforo, considerando si estas corresponden o no a situaciones de riesgo. Si algún equipo da una respuesta equivocada (indica como negativo un comportamiento positivo o viceversa), el docente preguntará al resto de la clase si están de acuerdo con esa clasificación y por qué. Así, promoverá que los mismos estudiantes arriben a las respuestas correctas. De ser necesario, el docente complementará la explicación.

Es función del docente durante el proceso de creación de las tarjetas acompañar a los equipos para asegurar el cumplimiento de las condiciones propuestas, especialmente en cuanto a los contenidos de estas, para que reflejen comportamientos saludables y no saludables, vinculados directamente con el autocuidado. Si los estudiantes se quedan sin ideas, hay que sugerirles que piensen en actividades que ellos hacen en su día a día.





CIERRE

Al terminar el juego, se conduce una reflexión final a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles fueron los comportamientos más difíciles de calificar? ¿Por qué?
- Y en su vida diaria, ¿qué comportamientos son difíciles de calificar como saludables o no saludables? ¿Qué haces en esos casos?
- ¿Cómo podríamos decidir con mayor facilidad y seguridad cuando se nos presenta la oportunidad de realizar algunas de estas acciones?

La reflexión debe conducir a los estudiantes a reconocer que no todas las situaciones son sencillas de determinar como positivas o negativas, constructivas o destructivas, por lo que resulta importante reconocer patrones o criterios que nos ayuden a tomar los caminos correctos en cuanto a nuestro propio cuidado. Pero ¿cuáles podrían ser esos criterios? Podríamos empezar pensando en aquello que nos hace bien, que nos permite sentirnos a gusto, confortables. Pero no basta. También sería importante agregar que nos permite crecer, mejorar, aprender. Ser o estar mejor. Y que no afecta a otros. Podríamos seguir incorporando más criterios.

Luego, el docente promueve que los estudiantes elijan tres conductas o situaciones a las que comúnmente se enfrentan y que las analicen de acuerdo al cuadro:

Dejaré de...	Y empezaré a...	Porque así...

4.3. Cierre de la EDAT

Al finalizar la EDAT, el docente conduce un diálogo para que los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través de estas actividades. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

- ¿Qué conclusiones podemos extraer de estas actividades sobre el autocuidado?
- ¿Por qué algunos hábitos son más sencillos de adquirir que otros?
- ¿Qué podemos hacer para adoptar nuevos y mejores hábitos saludables?
- ¿Cómo podríamos utilizar la lógica de los colores en nuestra vida cotidiana?
- ¿Qué comportamientos que hoy realizamos merecen una luz ámbar? ¿Y una luz roja?
- ¿Con qué acciones podemos comprometernos para seguir desarrollando nuestro autocuidado?



La reflexión debe conducir a los estudiantes a observar cómo la generación de conductas saludables parte de una decisión, y cómo cada acción que emprendemos puede ser una oportunidad para cuidarnos y ser más conscientes en torno a nuestras responsabilidades para con nosotros mismos.

Una vez más, los estudiantes vuelven a su ficha de registro de compromisos y escriben al menos un nuevo compromiso, adquirido a partir de esta conversación final. El docente invita a quienes lo deseen a compartir estos compromisos y comentar cómo piensan ponerlos en marcha.

4.4. Tiempo

Cada actividad posee una duración de 90 minutos aproximadamente.

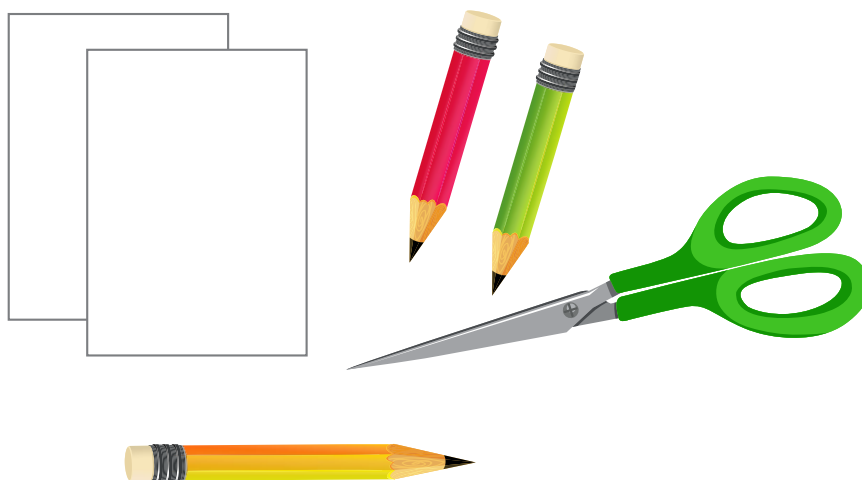
4.5. Materiales y recursos

Actividad 1: Identificamos situaciones de riesgo

- Materiales de 3 colores: verde, amarillo y rojo (paletas, banderines, letreros, tarjetas, etc.). Estos serán utilizados durante todas las actividades.
- Tarjetas de casos
- Fichas de registro de compromiso de autocuidado
- Lápiz o lapicero

Actividad 2: El juego del autocuidado

- Papel (cualquier tipo, de preferencia bond)
- Lápiz o lapicero
- Lápices de colores (rojo y verde)
- Tijeras
- Fichas de registro de compromiso de autocuidado





EDAT 3: Verbo y emoción para mi definición (Autoestima)

1. Planteamiento de la situación

1.1. Descripción de la situación

La autoestima es la valoración de las propias características y fortalezas que nos atribuimos. Desarrollar esta habilidad implica el desarrollo de la autoaceptación y de la autoexpresión.

Sin embargo, a lo largo del ciclo vital, los estudiantes atraviesan por una serie de cambios (físicos, psicológicos, sociales, emocionales, etc.) y diferentes experiencias, que según cómo se interpreten, los pueden conducir a cuestionar sus características personales y generar inseguridad, afectar negativamente su autoaceptación y autoestima.

1.2. Reto (pregunta)

¿Cómo podemos fortalecer nuestra autoestima?

1.3. Enfoques transversales CNEB

- Búsqueda de la excelencia
- Igualdad de género

2. Propósito de la EDAT

2.1 Descripción del propósito de la EDAT

Fortalecer su autoestima por medio de la identificación de sus características y fortalezas, aceptándolas y reconociendo el potencial que éstas poseen para su desarrollo.

2.2 Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Construye su identidad
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma
- Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices

2.3 Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal

2.4 Habilidad socioemocional (HSE)

- Autoestima



2.5 Descripción de la HSE:

Es la valoración de las propias características y fortalezas que nos atribuimos. Desarrollar esta habilidad implica el desarrollo de la autoaceptación y de la autoexpresión. La autoaceptación es aceptar nuestras características en los distintos aspectos (físicos, intelectuales, emocionales, sociales y nuestros valores personales), sin que estos nos generen inseguridad. La autoexpresión es manifestar, sin vergüenza o temor, las ideas que tenemos sobre nosotros mismos (GRADE, 2018; OCDE, 2015; UNICEF, 2019; Bisquerra y Mateo, 2019).

3. Evaluación de la EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE / Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Realiza un análisis personal de sus características físicas, intelectuales, emocionales, sociales (tanto las que le gustan de sí mismo como las que no) y se describe a sí mismo con sinceridad y objetividad.
- Dialoga con sinceridad de los aspectos de su físico o personalidad que le gustaría cambiar o que le generan cierta incomodidad.

4. Secuencia de actividades EDAT

4.1 Descripción de la estrategia: relación (coherencia) de una actividad con otra

Los estudiantes desarrollarán distintas actividades, donde verbalizarán de diferentes formas, lo que sienten y piensan de ellos mismos, orientándose hacia una valoración positiva de sus características como elementos que los hacen únicos y valiosos.

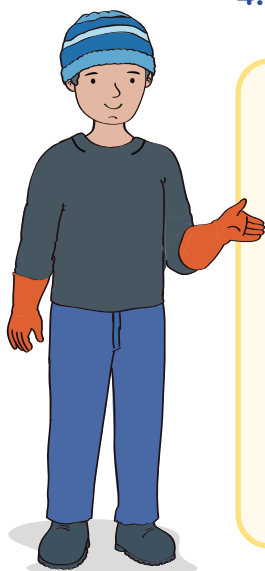
En una primera actividad (Soy protagonista de una campaña), desarrollan una presentación creativa para mostrar un producto (que son ellas y ellos mismos). En una segunda actividad (Encuentro conmigo mismo), establecen un compromiso consigo mismo.

4.2.Desarrollo de la experiencia

Actividad 1: Soy protagonista de una campaña (90')

INICIO

Al iniciar la sesión, el docente consulta a sus estudiantes por algún comercial de televisión o una campaña por internet o redes sociales (según aplique, a partir del estilo de vida y acceso a estos medios que tengan los estudiantes) que les haya parecido ingenioso o conmovedor, que les haya despertado alguna emoción, es decir, que los haya impactado, y les pregunta por qué les ha impresionado. Se busca la participación de la mayor cantidad de estudiantes posible y que comenten los ejemplos propuestos. El docente también puede proponer algún ejemplo.





“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, el docente divide a sus estudiantes en equipos de cuatro o cinco personas cada uno, asignados completamente al azar.

DESARROLLO

El docente indica que, en este caso, 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? Ellos mismos. Así es: cada estudiante tendrá diez minutos para pensar de manera individual la forma en que podrían presentarse ante los demás de una manera creativa y 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.

CIERRE

Luego de cerradas las presentaciones, se genera una reflexión compartida por 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 estos atributos que han mencionado en sus presentaciones?

Es importante que la reflexión permita a 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 otros como una cualidad puede ser un elemento que los distinga y represente.





Actividad 2: Encuentro conmigo mismo (90')

INICIO

El docente inicia la sesión promoviendo el reconocimiento y la importancia de valorar nuestras propias cualidades, como piezas que permiten construirnos de manera positiva.

Luego, el docente comentará que en esta actividad vamos a mirar a nuestro yo de ahora.

DESARROLLO

El docente inicia la actividad con la siguiente instrucción: “En esta segunda actividad, imaginaremos que nos encontramos en una dimensión en la que podemos reunirnos con nosotros mismos. Este proceso solo dura 15 minutos, por lo que es importante que los aprovechen al máximo, así que nos sentamos cómodamente y cerramos nuestros ojos. Cada uno de ustedes podrá encontrarse consigo mismo, como si pudiésemos vernos en un espejo, es decir, como si tuviéramos al frente a nosotros mismos. Es hora de hablarte y decirte lo que piensas y sientes, lo que te gusta, lo que esperas, lo que sueñas. Puedes darte algunos consejos, o proponerte algunas ideas. También puedes enviarte mensajes positivos, halagos, felicitaciones. No siempre tienes la posibilidad de encontrarte contigo mismo, así que haz que valga la pena. Como no sabemos si cuando pase este efecto de encontrarte contigo recordarás lo que ha pasado, deberás escribirte una nota (o una carta) con los principales puntos conversados”.

Transcurrido el tiempo asignado a esta actividad, el docente solicita a sus estudiantes que establezcan un nuevo compromiso, en esta ocasión consigo mismos, los de hoy, definido en los siguientes términos:

- Hoy siento por mí (escribir emociones, sentimientos que te generan reconocer cómo eres).
- Y creo que sentir esto es (indicar si es positivo o negativo, agradable o desagradable), porque (explicar el impacto de la forma en que te sientes en la actualidad).
- Por eso, he pensado (al menos tres actividades de mejora personal que impacten positivamente en tu autoestima), porque de esa forma yo (describir los impactos esperados).
- Así que, querida/o (escribe tu nombre), cuenta conmigo para trabajar en convertirnos en una mejor versión de mí misma/o, de la que podamos sentirnos (indicar cómo te sentirás al cumplir con estas acciones).

CIERRE

Al finalizar la actividad, se solicita a los estudiantes que compartan sus productos o comenten sus principales características. El docente conduce una conversación integradora, guiada por preguntas como las siguientes:



- ¿Qué es lo que más valoras de ti hoy?
- ¿Cómo te sientes contigo mismo?
- ¿Qué mensaje te puedes dar? ¿Y qué lograrías si sigues este consejo?

En todo el proceso, el docente acompaña a sus estudiantes observando sus productos. Si ve que hay mensajes negativos hacia sí mismo, deberá orientarlos sobre la importancia de enviarse mensajes fortalecedores, que promuevan su autoestima. En la presentación de productos, todos respetan los trabajos de sus compañeros promoviendo el respeto y asertividad.

4.3. Cierre de la EDAT

Al finalizar la EDAT, el docente conduce un diálogo para que los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través de estas actividades. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

- ¿De qué te sientes orgulloso hoy? ¿Sientes que seguirá siendo un motivo de orgullo en el futuro?
- ¿Qué mensajes positivos y potentes te puedes enviar a ti mismo?
- ¿Qué piensas hacer con esas características tuyas que hoy no te gustan tanto?
- ¿Qué puedes hacer para fortalecer tu autoestima?

El mensaje central de esta reflexión gira en torno a la valoración de nuestras propias características, porque son elementos fundamentales de nuestra identidad. Quizás algunas nos gusten y queramos desarrollarlas, otras desagradarnos y podremos cambiarlas. Pero también existen algunas que no son susceptibles al cambio, y que podríamos convertir en fortalezas si sabemos cómo hacernos cargo de ellas. Poner algunos ejemplos sobre cómo algunas personas convirtieron sus debilidades en fortalezas podría ser de utilidad en este momento. Y esa será la actividad final: el docente pedirá a sus estudiantes que tomen una característica suya que consideran una debilidad y deberán convertirla en una fortaleza que los ayude a fortalecer su autoestima, a través de acciones específicas, en las que trabajarán en los próximos días.

4.4 Tiempo

Cada actividad posee una duración aproximada de 90 minutos.

4.5 Materiales y recursos

- Cuaderno (u hojas de papel)
- Lápiz o lapicero
- Podría incluirse la presencia de uno o más espejos en la sala para recrear los diálogos con uno mismo.



EDAT 4: Nuestro proyecto de bienestar común (Comportamiento prosocial)

1. Planteamiento de la situación

1.1. Descripción de la situación

La conducta prosocial es clave para la ayuda voluntaria a otros (Epps, Park, Huston y Ripke, 2003; Beck, Hasting, Daley y Stevenson, 2004), la cual se relaciona con el desarrollo emocional y de la personalidad; y comprende acciones de ayuda, cooperación, apoyo y protección mutua (Martorell et al., 2001; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006).

El comportamiento pro social ayuda a los jóvenes y adultos a establecer relaciones sociales que favorecen a la comunidad y al desarrollo de la empatía, solidaridad, altruismo entre otros. El desarrollo de esta habilidad ayuda a disminuir comportamientos antisociales como la violencia, intolerancia, indiferencia por las personas y el ambiente, etc.o.

1.2 Reto (pregunta)

¿De qué manera podemos desarrollar acciones que contribuyan al bienestar propio y al de nuestra comunidad?

1.3 Enfoques transversales CNEB

- Orientación al bien común

2. Propósito de la EDAT

2.1 Descripción del propósito de la EDAT

Reflexionar y emprender acciones en beneficio de otras personas, contribuyendo a su bienestar y el de su comunidad a través de la reflexión y análisis de casos.

2.2 Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.

2.3 Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4 Habilidad socioemocional (HSE)

- Comportamiento prosocial

2.5 Descripción de la HSE

Es realizar acciones en beneficio de los demás, sin que nos lo soliciten, que contribuyan al bien común o que tengan consecuencias sociales positivas (CASEL, 2015, citado por Banco Mundial, 2016; PNUD, 2016; Banco de Desarrollo de Latinoamérica, 2016; SEP, 2017).



3. Evaluación de la EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE / Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Identifica problemáticas reales y comunes en su localidad, explicando sus posibles causas.
- Plantea acciones para mitigar el problema identificado.
- Reconoce y menciona los beneficios y el impacto que su proyecto puede tener en su comunidad.
- Explica cómo el proyecto lo motiva personalmente, evidenciando compromiso con él mismo.
- Planifica y organiza los recursos que necesita, tanto personales como materiales, para llevar a cabo el proyecto.

4. Secuencia de actividades EDAT

4.1 Descripción de la estrategia: relación (coherencia) de una actividad con otra

Los estudiantes desarrollarán las siguientes actividades:

- En la primera actividad (¿Qué significa ayudar a otros?), identifican situaciones en las cuales han observado personas involucradas en apoyar o realizar acciones en beneficio de los demás y reconocen la importancia del comportamiento prosocial.
- En la segunda actividad (Reflexionamos sobre los problemas de nuestra localidad), identifican un problema de su entorno (comunidad o CEBA), lo delimitan y comprenden sus causas para poder tomar acción sobre él.
- En la tercera actividad (Nuestro proyecto de bienestar), proponen una acción de ayuda a los demás a través del planteamiento de un proyecto que genere bienestar.

4.2. Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior se explica a los estudiantes que en la próxima sesión se desarrollará una nueva experiencia, la cual consistirá en 3 actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer el comportamiento prosocial. Para ello, indica que es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.5: Materiales y recursos).

Actividad 1: ¿Qué significa ayudar a otros? (90')

INICIO

El propósito de esta actividad es que el estudiante identifique y reflexione acerca de la importancia que tiene ayudar a otras personas, favoreciendo la convivencia y el bienestar social.

El docente menciona: “En estas sesiones, vamos a tener la oportunidad de comprender por qué una persona puede ayudarnos sin esperar nada a cambio.”



DESARROLLO

El docente propone un espacio de trabajo personal. Pide a sus estudiantes que se relajen y recuerden al menos una situación de su vida en la que han sentido que alguien cuidaba de ellos o los ayudaban desinteresadamente con algún problema, sin buscar nada a cambio. Les pide redactar sus ideas en un papel o cuaderno, partiendo de las siguientes preguntas:

- ¿Quién fue la persona que te ayudó?
- ¿Cuál crees que fue la razón o motivo de que te ayudara?
- ¿Por qué alguien te ayudaría sin esperar nada a cambio?
- ¿Cómo te sentiste al recibir esa ayuda?

Tras el trabajo individual, pide a sus estudiantes que se organicen en grupos de tres integrantes para compartir sus respuestas, y pone énfasis en dos ideas: **por qué alguien ayudaría a otra persona sin esperar nada a cambio y cómo se siente ser ayudado**. Luego, cada grupo comenta dos o tres conclusiones a las que han llegado en su conversación y se enfocan en definir, justamente, las características del comportamiento prosocial. El docente puede anotar las ideas principales en la pizarra o un papelógrafo.

Nota: se espera que salgan ideas como la búsqueda del bien del otro, la necesidad de apoyarse mutuamente, disfrutar ver felices a los demás, sentirse agradecidos al recibir ayuda, etc.

CIERRE

A manera de cierre y preparación para la siguiente actividad, el docente presenta casos de éxito en que personas han generado un emprendimiento social que busca ayudar a una comunidad a hacer frente a un problema puntual. El objetivo es lograr que los estudiantes empaticen con situaciones cercanas, tomando conciencia de que el comportamiento prosocial no es “cosa de personas con muchos recursos”, sino que todos somos capaces de generar formas de ayuda a otras personas.

El docente presenta el caso de la empresa VAMOS, donde José Herrera emplea a adultos mayores para hacer servicio de taxi en los aeropuertos de Talara y Punta Sal, para que así se sientan motivados y sean un soporte para sus familias o seres queridos en la economía del hogar.

“Esta empresa se encuentra localizada en el norte del Perú, en los aeropuertos de Talara y Punta Sal, desde donde trasladan a los miles de turistas que llegan todos los días buscando relajarse en sus hermosas playas. Desde familias enteras hasta personas que viajan solas son trasladadas en los vehículos de estos adultos mayores, que han sabido adaptarse no solo a la tecnología, sino a brindar un viaje seguro para sus usuarios”.

La empresa tiene como meta que el 50 % de la población que contrata para el servicio de taxi o atención al cliente esté cubierta por mujeres adultas mayores.



Sugerencias

- Es necesario que el docente conozca más detalles del proyecto.

Puede servir revisar el siguiente enlace:

<https://elcomercio.pe/vamos/peru/el-emprendimiento-que-brinda-trabajo-a-adultos-mayores-y-te-lleva-a-las-playas-mas-lindas-del-norte-adultos-mayores-emprendimiento-turistas-punta-sal-talara-playas-noticia/>

El docente cierra la sesión indicando que en la siguiente actividad, buscarán la oportunidad de reconocer un problema que puedan enfrentar para promover el bien común en su entorno.

Actividad 2: Reflexionamos sobre los problemas de nuestra localidad

INICIO

El docente inicia la sesión recordando las principales ideas y conclusiones desarrolladas en la actividad anterior. Puede partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo podemos definir el comportamiento prosocial?
- ¿Qué beneficios genera en nosotros y en la persona que ayudamos?
- ¿Qué ejemplo tomamos del caso de la empresa Vamos?
- ¿Conocemos otros emprendimientos similares?

El docente indica que se continuará el trabajo a partir de estas ideas. Luego, señala que la sesión del día se centrará en delimitar y comprender algún problema del CEBA o comunidad que les interese trabajar.

DESARROLLO

El docente organiza a sus estudiantes en equipos de cuatro o cinco integrantes cada uno y brinda la siguiente instrucción: “Vamos a pensar juntos en los principales problemas o situaciones difíciles que vemos en nuestra comunidad, sobre los que nos gustaría actuar voluntariamente en búsqueda del bien común”.

Para ello, sigue la siguiente ruta:

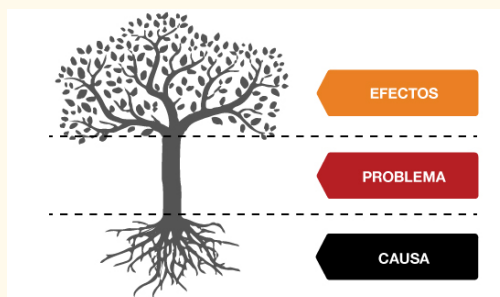
1. Los equipos deben elaborar una lluvia de ideas, identificando los problemas o las necesidades relevantes que existen en su entorno y que, de alguna forma, los afectan o afectan a las personas de su comunidad. Es importante que esos problemas sean reales, relevantes y que, de solucionarse o mitigarse, generen un impacto positivo en las personas que lo sufren.
2. Luego de la identificación de las situaciones problemáticas, solicita que cada grupo seleccione uno de los problemas identificados, el que más les interese o el que crean que puede tener un mayor impacto.
3. A continuación, reparte papelógrafos y plumones a cada grupo y brinda la siguiente consigna: “Cada grupo va a analizar el problema



elegido aplicando la herramienta árbol de problemas. Esta técnica usa la metáfora del árbol para identificar las partes de un problema específico, donde las raíces son las causas, el tronco es el problema en sí, las ramas son los efectos producidos por la situación y los frutos son las consecuencias a futuro. Se trata de que ustedes dibujen ese árbol (puede hacer un ejemplo en la pizarra de cómo debe ser el árbol), coloquen el problema en el tronco e identifiquen las partes indicadas”. Luego de elaborar el árbol, cada grupo lo expone en plenario.

El uso de la técnica del árbol de problemas es útil para entender cuáles son las causas del problema observado y qué es lo que provoca como efecto en las personas o comunidad. A continuación, un ejemplo.

- Tronco (problema): contaminación del río local
- Raíces (causas del problema): descuido de las personas que botan basura al río, uso de explosivos para pescar, derrames de petróleo
- Ramas (efectos provocados por el problema): el río huele mal, los niños no pueden bañarse en el río porque hay basura, ha disminuido la presencia de peces para la pesca
- Frutos (consecuencias a futuro): aparición de enfermedades en las personas que usan el río, pérdida del recurso alimenticio (peces)



El docente indica que este es el primer paso para desarrollar un proyecto de acción, pues ahora se trata de identificar qué causa van a intervenir (es muy difícil intervenir en todas o, incluso, no siempre se cuenta con los recursos para hacerlo, así que hay que escoger y trabajar una). Se orienta a seleccionar las causas que sean factibles de solucionar desde su rol de estudiantes.

CIERRE

Finalizando la sesión, se cierra el trabajo con las siguientes preguntas:

- ¿Qué sienten al identificar los problemas que hay dentro de su comunidad y sus causas?
- ¿Cómo se sienten trabajando en estos posibles proyectos de intervención para solucionar o mitigar esos problemas?
- ¿Cuál es su principal motivación para realizar estos proyectos?
- ¿Qué otras acciones pueden realizar para solucionar o mitigar estos problemas?

La reflexión del docente busca conectar el compromiso de sus estudiantes con la generación de bienestar en su comunidad y la importancia de trabajar un proyecto que impacte positivamente en su entorno.

**Actividad 3: Nuestro proyecto de bienestar (90')****INICIO**

El docente inicia la sesión recordando las principales ideas y conclusiones desarrolladas en la actividad anterior. Se sugiere tener a la vista (en las paredes) los árboles de problemas elaborados en la sesión previa. Puede dirigir la conversación con estas preguntas:

- ¿Qué fue lo más interesante o relevante de trabajar el árbol de problemas?
- ¿Qué han descubierto o les ha llamado la atención sobre las causas y consecuencias del problema identificado?

Luego, los invita a trabajar en un proyecto que pueda impactar en la solución de los problemas identificados.

DESARROLLO

El docente divide a sus estudiantes en los mismos grupos de trabajo de la sesión anterior y plantea la siguiente consigna: “Vamos a imaginar que ustedes son un grupo de viajeros del tiempo. Vienen del año 2030, donde han logrado consolidar un proyecto de bienestar de alto impacto en la escuela o comunidad. De vuelta al 2022, nos van a contar cómo fue su proyecto.

- ¿Cuál fue el problema que atendieron?
- ¿En qué consistió el proyecto? ¿Qué actividades realizaron?
- ¿A quiénes beneficia?
- ¿Qué causas del problema atacaron?
- ¿Con qué personas o instituciones coordinaron para lograr el proyecto?

Deben plasmar el proyecto en un papelógrafo y ensayar una exposición de tres minutos. Tienen 30 minutos para trabajarlo”.

Posteriormente, visita los grupos, los ayuda y absuelve sus dudas. Es importante que aterricen en ideas concretas y viables, que sueñen pero que piensen en su realidad, en el problema que han escogido, en las personas que se involucraron.

Puede sugerir que vuelvan a su árbol de problemas para decidir dónde van a intervenir y así delimitar el problema. Por ejemplo, en el árbol trabajado en la sesión anterior, las raíces o causas eran “descuido de las personas que botan basura al río, uso de explosivos para pescar, derrames de petróleo”. Quizá la segunda o tercera causa no sea algo que los estudiantes estén en posición de intervenir en este momento; sin embargo, su proyecto solo podría enfocarse en una campaña de sensibilización sobre los peligros y riesgos de la contaminación del río, así como los beneficios de no tirar basura.

El docente dirige las presentaciones de cada equipo y brinda retroalimentación.



CIERRE

El docente conduce un diálogo para que los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través de sus proyectos. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

- ¿Qué fue lo que más les gustó del proyecto?
- ¿Qué dificultades u obstáculos encontramos durante el desarrollo del proyecto?
- ¿Qué han aprendido de ustedes a través de esta experiencia?
- ¿Les gustaría continuar contribuyendo con su comunidad de estas y otras maneras? ¿Cómo?

Para cerrar la actividad, el docente pregunta: ¿Cuál será el próximo paso? Si los proyectos fueron exitosos, deberían ir más allá, continuar o expandirse. Si no tuvieron éxito, la invitación será a continuar pensando en formas de impactar positivamente al entorno social cercano.

4.3. Cierre de la EDAT

Al finalizar la EDAT, conduce un diálogo para que sus estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer por medio de las actividades. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

- ¿Qué conclusiones podemos extraer de estas actividades sobre el comportamiento de ayuda voluntaria y desinteresada a los demás?
- ¿Están satisfechos con sus proyectos?, ¿por qué?
- ¿Cuáles son los beneficios personales de tener un comportamiento prosocial?
- ¿Cuáles serían los siguientes pasos? ¿Cómo pueden implementar sus proyectos?

La reflexión debe conducir a los estudiantes a observar cómo ayudar voluntariamente a otras personas, buscando su beneficio, redundará en un beneficio común que los incluye a ellos mismos.

A partir de estas reflexiones, el docente promueve que sus estudiantes escriban un compromiso personal vinculado al problema que su equipo seleccionó.

4.4. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente.

4.5. Materiales y recursos

Actividad 1: ¿Qué significa ayudar a otros?

- Papel (cualquier tipo, de preferencia bond)
- Lápiz o lapicero
- Papelógrafos
- Plumones

Actividad 2: Reflexionamos sobre los problemas de nuestra localidad

- Papelógrafo o cartulina
- Plumones

Actividad 3: Nuestro proyecto de bienestar

- Papelógrafo o cartulina
- Plumones





EDAT 5: Aprendiendo a comunicarnos mejor (Comunicación asertiva)

1. Planteamiento de la situación

1.1 Descripción de la situación

La comunicación asertiva consiste en poder expresar lo que uno siente o piensa sin agredir a la otra persona y defendiendo sus puntos de vista. Se trata de una expresión fluida, segura y respetuosa, aun cuando esto implique decir que no (SEP, 2017; OCDE, 2015; OMS, 1998; Tupes y Christal, 1961).

Los estudiantes afrontan el reto de comunicar sus pensamientos, conocimientos, emociones y sentimientos en diversos contextos. Es común, conocer estudiantes que prefieren no preguntar al profesor por temor a “quedar en ridículo” delante de sus compañeros (o que pienses mal de él); que no expresan su opinión cuando no está de acuerdo con sus compañeros porque teme que lo aparten del grupo, que se burlen de él; o que no encuentra las palabras para decir con precisión aquello que quiere dar a conocer. En todos estos casos, la expectativa negativa genera una experiencia emocional y comportamiento distinto al deseado.

1.2 Reto (pregunta)

¿Cómo podemos promover la comunicación de manera directa, clara y respetuosa?

1.3 Enfoques transversales CNEB

- De derechos
- Orientación al bien común

2. Propósito de la EDAT

2.1 Descripción del propósito de la EDAT

Desarrollar una comunicación asertiva contribuyendo a la mejora de sus relaciones interpersonales y el respeto mutuo a través del análisis de situaciones en las cuales los estudiantes expresen sus necesidades, preocupaciones e inquietudes de forma efectiva.

2.2 Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Construye su identidad
- Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común

2.3 Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social



2.4 Habilidad socioemocional (HSE)

- Comunicación asertiva

2.5 Descripción de la HSE

Es poder expresar lo que uno siente o piensa sin agredir a la otra persona y defendiendo sus puntos de vista. Se trata de una expresión fluida, segura y respetuosa, aun cuando esto implique decir que no (SEP, 2017; OCDE, 2015; OMS, 1998; Tupes y Christal, 1961).

3. Evaluación de la EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE / Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Identifica y menciona el estilo de comunicación que utiliza (pasivo, agresivo o asertivo), asociándolo a situaciones o entornos específicos. Por ejemplo, “con mi madre/esposa(o)/hijos suelo comunicarme agresivamente, como si siempre estuviera molesto con ella/él”.
- Expresa con claridad y seguridad sus ideas y opiniones, haciéndose entender por sus compañeros.
- Expresa sus emociones y estados de ánimo con seguridad y transparencia.
- Manifiesta en su discurso un propósito claro y preciso, alineado al logro de la tarea propuesta.
- Expresa sus ideas al equipo con asertividad, incluso cuando discrepa de sus compañeros.
- Reconoce y menciona sus fortalezas y oportunidades de mejora respecto a su comunicación.

4. Secuencia de actividades EDAT

4.1 Descripción de la estrategia: relación (coherencia) de una actividad con otra

Los estudiantes trabajan en una secuencia de actividades para el desarrollo de la seguridad y confianza necesarias para expresarse de manera clara y directa, apelando a un estilo asertivo, basado en la claridad de sus ideas y la pertinencia de expresar sus emociones y puntos de vista. Se plantea tres actividades:

- La primera actividad (Estilo y resultados), invita a los estudiantes a identificar los distintos estilos de comunicación existentes (pasivo, agresivo y asertivo) y a reconocer al asertivo como el más efectivo para el logro de sus objetivos.
- La segunda actividad (Más que palabras), conduce a los estudiantes a reconocer el valor de sus recursos no verbales (gestos, movimientos, posturas) como soporte para la comunicación asertiva, descubriendo y reconociendo oportunidades para transmitir lo que quieren dar a conocer a los demás con un mayor impacto.



- En la tercera actividad (Te escucho, me escuchas), los estudiantes reconocen y generan formas de comunicarse integradamente, preparando un guion de un programa de radio en que trabajan sobre casos de su día a día.

4.2 Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior, el docente explica a los estudiantes que en la próxima sesión desarrollarán una nueva actividad, la cual consiste en tres actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer la comunicación asertiva. Para ello, indica que es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.5: Materiales y recursos).

Actividad 1: Estilos y resultados (90')

INICIO

El docente inicia la sesión manifestando lo siguiente:

“La comunicación asertiva es una habilidad y, por lo tanto, puede aprenderse, entrenarse y mejorar durante toda nuestra vida. La mejor manera de desarrollar un estilo de comunicación óptimo es conocer primero cómo nos comunicamos actualmente”.

Complementa lo antes dicho mencionando que existen tres formas básicas de comunicarnos, tres estilos de comunicación y que incluso es posible que desarrollemos dos o hasta los tres estilos en función de la situación en la que nos encontremos. Estos tres estilos de comunicación son pasivo o inhibido, agresivo y asertivo.

- **El estilo pasivo** busca evitar enfrentamientos o desacuerdos, y se caracteriza por usar un tono bajo, muchas veces permanecer en silencio y demostrar acuerdo con la otra parte solo para evitar conflictos. Este estilo es negativo porque impide que expresemos lo que realmente sentimos y pensamos, y nos expone a ser víctimas de abuso por parte de otras personas que ven debilidad y falta de confianza en nosotros.
- **El estilo agresivo**, por el contrario, implica expresarnos de manera irrespetuosa, elevando la voz, en muchos casos amenazando, demostrando que uno tiene la razón y que no va a ceder. La persona agresiva le falta el respeto a los demás y demuestra que no tiene deseos de dialogar, sino de imponer.
- **El estilo asertivo** se basa en el respeto, tanto del otro como de uno mismo. Se expresa con precisión y claridad, y demuestra capacidad de escucha y búsqueda de un acuerdo. Si bien es el más conveniente, como podríamos pensar, es también el más difícil de poner en práctica, debido a que estamos acostumbrados, en muchos casos, a aplicar los otros dos estilos.



Luego, refiere: “¿Han notado que en la vida diaria utilizamos diferentes estilos de comunicación en diferentes situaciones y con diferentes personas? El propósito de esta primera actividad es reconocer que, ante una misma situación y dependiendo de nuestra personalidad, solemos utilizar formas y estilos distintos, partiendo de la persona con la que estamos hablando y lo que esperamos de ella. Para reconocer esos estilos de comunicación, les propongo el siguiente ejemplo:

- Imagínense que han realizado una reunión en su casa y ven que uno de sus invitados se está llevando algo que les pertenece. ¿Qué le dirían? (Solicita que algunos estudiantes respondan qué harían en ese caso).
- Pensemos ahora que nos responde que ese objeto es suyo y que no lo molesten más. ¿Qué le dicen ahora? (Nuevamente, algunos estudiantes responden).
- Ahora, piensen que en esa misma reunión estaba su hermano, un primo o una persona que también vive con ustedes en su casa, y ven que toma ese objeto que es suyo y se lo lleva. ¿Qué le dirían? (Solicita la respuesta de los estudiantes). Y si les dice que ese objeto es suyo, ¿cómo le responderían? (Nueva ronda de respuestas).
- Ahora, piensen que una persona a la que quieren mucho es quien ven llevándose el objeto de su casa durante la reunión, ¿qué le dirían? (Solicita la respuesta de los estudiantes). Y si les dice que el objeto es suyo, ¿cómo le responderían? (Nueva ronda de respuestas)”.

Luego, propone un nuevo ejemplo para seguir reflexionando sobre los tres estilos mencionados.

“La combi en la que regresaba Patricia a su casa ha chocado y el cobrador les dice a todos los pasajeros que deben bajar de la combi. Cuando Patricia se acerca al cobrador para que le devuelva su pasaje, este le responde que no lo hará porque ella tomó la combi casi en el primer paradero y que solo le dará el pasaje a los que habían subido recién. Patricia se da cuenta de que no tiene más dinero para tomar otro carro que la lleve a su casa. ¿Cómo sería la respuesta de Patricia si tuviese un estilo pasivo? ¿Y si fuese un estilo agresivo? ¿Y cómo sería el estilo asertivo?”. El docente pide a sus estudiantes que respondan las preguntas y conversen sobre sus respuestas para verificar que han comprendido los tres estilos. Si es necesario, refuerza los conceptos.

DESARROLLO

El docente divide a sus estudiantes en equipos de cuatro o cinco integrantes cada uno. Luego comenta: “Así como en el caso que les presenté hace unos instantes, ahora ustedes deberán demostrar su conocimiento sobre cada estilo de comunicación, poniéndolos en práctica. A cada equipo le entregaré un caso y su tarea será plantear tres escenarios o continuaciones posibles: una en que el protagonista utiliza



el estilo pasivo, otra en que utiliza el estilo agresivo y otra en que usa el estilo asertivo. Para que todos podamos observar su trabajo, deberán representar cada una de las escenas (un juego de roles). Es importante que todos participen en la generación de los diálogos”.

A continuación, algunos posibles casos.

- Ángela tiene muchas ganas de ir a una fiesta este fin de semana, pero no tiene con quién dejar a sus hijos. Sabe que si les dice a sus papás, es posible que ellos no quieran cuidarlos, ya que cada vez que ella sale suele llegar demasiado tarde y habiendo tomado mucho. ¿Cómo le diría Ángela a sus papás para que la ayuden cuidando a sus hijos mientras ella va a la fiesta?
- Rodrigo quiere empezar a trabajar porque su enamorada ha salido embarazada. Además, teme que sus papás lo dejen de apoyar pagándole sus estudios y que lo boten de la casa, ya que son muy estrictos. ¿Qué podría hacer Rodrigo para comentarles la situación a sus papás?
- Lucía tiene un compromiso familiar importante y quisiera pedirle a Marcela que le preste una blusa que le gusta mucho. Marcela, aunque es la mejor amiga de Lucía, no es de las personas que prestan su ropa y, en general, es muy celosa con sus cosas. Es extraño, porque suele pasar que Marcela pide cosas prestadas e incluso olvida devolverlas. ¿Qué podría hacer Lucía para conseguir el préstamo de la blusa?
- Pedro se acaba de dar cuenta de que la señora de la bodega en la que ha comprado algunos productos para su casa le ha dado el vuelto incompleto. Entonces, vuelve y le comenta lo sucedido. La señora de la bodega le indica que eso no es cierto, que ella le ha dado el vuelto completo y que no venga a mentir. ¿Cómo podría solucionar la situación?
- Mario quiere pedirle a su jefe un aumento de sueldo. Él siempre llega a tiempo, cumple con sus objetivos y genera un buen clima laboral. Sin embargo, cuando ha tratado de conversar con su jefe sobre el aumento de sueldo, se siente avergonzado y casi nunca logra decir aquello que desea y, si lo hace, es casi siempre en un volumen de voz bajo y sin mirar directamente a su jefe. ¿Cómo podría comunicarse Mario para lograr la atención de su jefe?

El docente puede agregar otras situaciones que se acerquen a la realidad de sus estudiantes para que así puedan representarlas con mayor conocimiento e interés.

Luego de algunos minutos de trabajo, incluyendo los ensayos respectivos (con el acompañamiento cercano del docente para afianzar los puntos que no hayan quedado claros o despejar dudas), los estudiantes realizan sus representaciones.



CIERRE

Concluido el juego de roles, el docente conduce un diálogo reflexivo a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Qué consecuencias trae usar el estilo pasivo?
- ¿Qué consecuencias trae usar el estilo agresivo?
- Y, siendo así, ¿por qué hay personas que utilizan esos estilos?
- ¿Con cuál de estos estilos nos sentimos más cómodos en nuestro día a día?, ¿por qué?
- ¿Por qué creen que es importante tener un estilo de comunicación asertiva?
- ¿Cómo podemos prepararnos para ser más asertivos?

Esta última pregunta deberá ser respondida por todos los estudiantes, quienes se organizarán nuevamente con sus equipos y deberán proponer al menos cinco ideas que podrían ayudarles a ser más asertivos en su día a día.

La sesión concluye con los comentarios del docente, que complementa lo presentado por sus estudiantes, compartiendo algunas ideas para incrementar su asertividad. Algunos ejemplos de ideas fuerza para cerrar la actividad son:

- Cuando algo nos molesta, expresar lo que sentimos de manera clara e inmediata para evitar la acumulación de malestar emocional.
- Recordemos que está bien ser honestos. No tenemos por qué sentirnos mal por expresar lo que pensamos o sentimos, y tampoco es malo decir que no.
- Entendamos que nadie puede leer la mente, así que es importante decir a los demás lo que pensamos, creemos y sentimos si esperamos que respondan de una manera determinada.
- Recordemos que, cuando se trata de opiniones o experiencias, no existe una única verdad. Cada persona es distinta y puede ver el mundo con ojos diferentes.
- Mantengamos en mente nuestro objetivo: ¿Qué quiero conseguir con esta conversación? No dejemos que las emociones nos alejen de él.



Fuente: andina.pe

**Actividad 2: Más que palabras (90')****INICIO**

El docente inicia la sesión consultando a sus estudiantes si se han dado cuenta del impacto diferente que genera su tono de voz o postura cuando quieren comunicar algo. Para ejemplificar lo que está diciendo, propone un ejercicio.

Solicita a todos sus estudiantes que se pongan de pie y les pide que digan la frase: “¡Cómo me gustaría irme de viaje!” cuando ella o él se los indique. De esta forma, irá eligiendo a algunas o algunos estudiantes, pidiendo a los demás que escuchen y observen cómo lo dicen. Durante el ejercicio, notará que algunos son muy entusiastas, otros menos y algunos completamente desconectados del mensaje. “¿Se dan cuenta cómo, diciendo la misma frase, podemos transmitir diferentes mensajes? Se trata del poder de la entonación y el lenguaje no verbal”.

Luego, propone nuevas frases, por ejemplo: “¡Cómo me gustaría que las clases fueran los siete días de la semana!”, “¡cómo me gusta limpiar toda mi casa!”, “¡cómo me gustaría irme a bailar el día de hoy!”. Lo importante es que las frases generen diferentes emociones y reacciones. Así, resaltará la importancia de lo paraverbal y no verbal en el proceso comunicativo.

El docente concluye esta preparación explicando la importancia de prestar atención no solo a lo que decimos, sino también a cómo lo decimos: “La comunicación es más que las palabras y, para comprenderlo mejor, realizaremos una actividad que nos ayude a reconocer el valor de sus recursos no verbales (gestos, movimientos, posturas) como soporte de la comunicación asertiva. De este modo, vamos a descubrir y reconocer oportunidades para transmitir lo que quieren dar a conocer a los demás con un mejor impacto”.

DESARROLLO

Los estudiantes son divididos en pequeños equipos de cuatro o cinco integrantes cada uno. Luego, el docente les explicará que en esta ocasión realizarán una nueva ronda de juegos de roles, pero que el énfasis debe encontrarse en los factores asociados al lenguaje verbal (tono, ritmo, volumen, silencios y timbre) y en los factores asociados al comportamiento (expresiones faciales, mirada, postura corporal y gestos).

Para el desarrollo de la actividad, se puede utilizar el mismo conjunto de casos de la sesión previa o crear nuevos casos asociados a la realidad de los estudiantes.

Luego de algunos minutos de trabajo, y con el acompañamiento correspondiente de su docente, los estudiantes realizan la representación de los casos asignados.

CIERRE

Finalmente, reflexionan en torno a la actividad a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Es fácil o difícil ser asertivo con la comunicación no verbal?, ¿por qué?



- ¿Qué características posee mi comunicación no verbal? ¿Cómo es recibida e interpretada por los demás?
- ¿He descubierto alguna oportunidad de mejora en mi comunicación no verbal?, ¿cuál?

Al finalizar la ronda de preguntas, el docente propone un ejercicio de creación conjunta. A partir de lo observado en las representaciones (el uso de la voz, gestos y expresiones faciales, posturas, etc.), invita a los equipos a reunirse nuevamente y trabajar en una propuesta de al menos cinco recomendaciones para mejorar su comunicación no verbal. Cada equipo trabajará un aspecto (voz, expresiones faciales, postura, etc.) y, además de exponerlas, deberán actuarlas o demostrarlas (cómo sería el tono, la postura, mirada, etc.). Para mayor precisión, se puede clarificar lo esperado mediante ejemplos (por ejemplo, “para expresar tu desacuerdo con lo que te propone un compañero, puedes mover la cabeza de derecha a izquierda mientras lo miras y mantienes una postura relajada”, “para demostrar tu interés, puedes orientar tu mirada y todo tu cuerpo hacia la persona que te está hablando, abrir un poco más los ojos, asentir con la cabeza”).

Luego de las presentaciones, el docente cierra la sesión solicitando a sus estudiantes conclusiones generales de lo aprendido.

Actividad 3: Te escucho, me escuchas (90')

INICIO

El docente inicia la sesión preguntando a sus estudiantes si escuchan algún programa de radio que les parece interesante (uno de conversación). “¿Por qué es interesante? ¿Qué lo hace especial? ¿Les gustaría hacer un programa a ustedes también? El trabajo de esta sesión será justamente crear un programa de radio diseñado para que otras personas aprendan mejores maneras de comunicarse siendo asertivos. De esta forma, los estudiantes podrán reconocer y generar formas de metacomunicación (comunicarse acerca de cómo, cuándo y por qué nos comunicamos), que podrán exponer en su programa. El formato será libre y el programa deberá durar como mínimo cinco minutos”.

DESARROLLO

Los estudiantes son divididos en equipos de cuatro o cinco integrantes cada uno y reciben las siguientes especificaciones para el desarrollo de su programa radial.

- El objetivo es desarrollar las habilidades comunicativas de sus oyentes.
- La duración del programa debe ser de, al menos, cinco minutos.
- Para asegurarnos del correcto desarrollo de los temas, deberán elaborar un guion del programa, que será revisado por el docente antes de poner el programa en vivo. El guion podría contar con las siguientes partes o segmentos:
 - o Bienvenida o introducción



- o Casos de la vida real (y cómo abordarlos asertivamente)
- o En conclusión, recomendaciones para ser más asertivos en nuestro día a día
- o El programa debe incluir conversación y casos específicos.
- o Es importante que todos los integrantes del equipo participen en el programa como presentadores, locutores o invitados y puedan dar su punto de vista.

Durante el proceso de creación, el docente se debe mantener cerca de sus estudiantes, brindando el soporte que necesiten para elaborar guiones alineados al objetivo del programa (brindar información útil y consejos para una mejor comunicación). Minutos más tarde, inicia la presentación de los programas de radio realizando los comentarios pertinentes y abriendo el espacio a la conversación con otros estudiantes.

CIERRE

Al finalizar la actividad, el docente conduce un diálogo para que los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través del programa radial en los que han participado. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

- ¿Qué hemos aprendido con esta actividad?
- ¿Comunicarse asertivamente es sencillo? ¿Por qué? ¿Qué impide en ocasiones que seamos asertivos? ¿Qué podemos hacer ante estos obstáculos?
- ¿Qué hemos descubierto sobre nuestras habilidades y recursos para la comunicación?

4.3. Cierre de la EDAT

Al finalizar la EDAT, el docente conduce un diálogo para que sus estudiantes extraigan las conclusiones más importantes de la experiencia.

- ¿Qué aprendimos sobre la comunicación asertiva? ¿Qué beneficios nos puede traer?
- ¿Qué hemos descubierto sobre nuestras habilidades y recursos para la comunicación?
- ¿Qué podemos hacer para empezar a comunicarnos de manera más asertiva y efectiva?

Estas conclusiones podrían colocarse en un papelógrafo, de manera conjunta, o cada estudiante podría escribirlos en su cuaderno. Se propone que estas conclusiones las expresen en un compromiso personal para fortalecer su comunicación asertiva. Es importante que estos acuerdos se encuentren alineados a comportamientos clave de la asertividad:



- Comunicar de manera directa y responsable
- Comunicar respetando a los demás y a sí mismo
- Comunicar oportunamente

4.4 Tiempo

Cada actividad posee una duración aproximada de 90 minutos.

4.5 Materiales y recursos

Actividad 1: Estilos y resultados

- Hojas de caso
- Papelógrafos
- Plumones

Actividad 2: Más que palabras

- Hojas de caso
- Papelógrafos
- Plumones

Actividad 3: Te escucho, me escuchas

- Cuadernos y lapiceros





EDAT 6: Estas son mis emociones (Conciencia emocional)

1. Planteamiento de la situación

1.1 Descripción de la situación

La conciencia emocional consiste en identificar nuestras emociones, sus causas y efectos (Goleman, 1995), saber lo que estamos sintiendo para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Gracias a la conciencia emocional podemos autoconocer la diversidad e intensidad de sentimientos y emociones que nos genera una situación.

Su falta hace que a las personas se les dificulte responder asertivamente ante situaciones desagradables y tiendan a una reacción emocional descontrolada o auto reprimirse. Esto conlleva un perjuicio a su calidad de vida, salud y autoestima.

1.2 Reto (pregunta)

¿Cómo podemos reconocer cómo vivimos las emociones y el impacto que tienen en diversos aspectos de nuestras vidas?

1.3 Enfoques transversales CNEB

- Orientación al bien común
- Búsqueda de la excelencia

2. Propósito de la EDAT

2.1 Descripción del propósito de la EDAT

Reconocer como vivimos las emociones y el impacto que tienen en diversos aspectos de nuestras vidas.

2.2 Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Construye su identidad

2.3 Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4 Habilidad socioemocional (HSE)

- Conciencia emocional

2.5 Descripción de la HSE

Consiste en identificar nuestras emociones, sus causas y efectos (Goleman, 1995), saber lo que estamos sintiendo para captar el clima emocional de un contexto determinado. Muestra sus emociones con confianza, su expresión corporal responde a su tono de voz y gestos, es capaz de nombrar lo que siente y cómo se siente.



3. Evaluación de la EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE / Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Reconoce y nombra sus propias emociones correctamente. Va más allá de decir “me siento bien” o “me siento mal”, mencionando emociones precisas como “estoy alegre, triste, molesto, sorprendido, con miedo, etc.”.
- Identifica y menciona las situaciones o personas que provocan las emociones que percibe en sí mismo, por ejemplo: “La pelea con mi hermano me hace sentir muy molesto, pero también triste”.
- Reconoce y menciona las emociones que observa en sus compañeros, familiares y toda persona con la que interactúa.
- Reconoce y expresa las emociones que siente a partir de la interpretación o evaluación que les da a las situaciones que vive, comprendiendo y mencionando los comportamientos que derivan de dichas emociones. Por ejemplo: “Estaba tan furioso con mi hermano por haberse llevado mis zapatillas sin mi permiso, que le grité y le hablé de muy mala manera”.

4. Secuencia de actividades EDAT

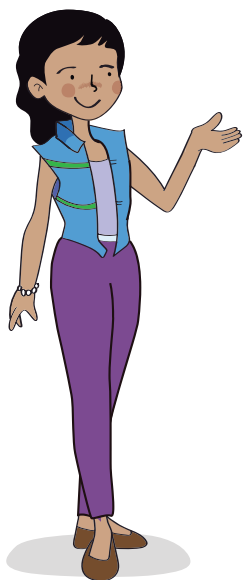
4.1 Descripción de la estrategia: relación (coherencia) de una actividad con otra

Los estudiantes trabajan en una secuencia de tres actividades que, desde distintas situaciones, los acercan al reconocimiento de sus emociones y las de los demás:

- En una primera actividad (La rueda de mis emociones), los estudiantes reconocen sus emociones y las presentes en otras personas, y crean historias detrás de esas emociones.
- En una segunda actividad (Carta a mis emociones), los estudiantes describen cuáles son y cómo se expresan las emociones que experimentan con mayor frecuencia en su vida cotidiana.
- En una última actividad (Mi diario de emociones), los estudiantes agradecen a cada una de sus emociones por el rol que cumplen en sus vidas.

4.2 Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior, el docente explica a los estudiantes que en la próxima sesión desarrollarán una nueva actividad, la cual consiste en tres actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer la conciencia emocional. Para ello, indica que es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.5: Materiales y recursos).



**Actividad 1: La rueda de mis emociones (90')****INICIO**

El docente deberá explicar a los estudiantes el propósito de esta experiencia y de la actividad del día. Por ejemplo, puede mencionar: “Hoy iniciaremos una nueva experiencia, que se denomina Estas son mis emociones. Desarrollaremos 3 actividades, que nos ayudarán a reconocer nuestras emociones y cómo las vivimos, así como su impacto en distintos aspectos de nuestras vidas”.

Luego, el docente introduce la actividad mencionando algunas emociones y solicita que piensen cuáles de ellas han sentido hoy: alegría, tristeza, miedo, cólera, orgullo, vergüenza, culpa, frustración, ansiedad, orgullo, tranquilidad. Después, a partir de esa conversación sobre las emociones, continúa reflexionando con las siguientes preguntas:

- ¿Pueden sentir y reconocer sus emociones? ¿Y cómo las reconocen?
- Así como las reconocen en los demás, ¿también las reconocen en ustedes mismos?
- ¿Cuáles son las emociones que más experimentan en su día a día?
- ¿Cómo sus emociones les ayudan a lograr lo que se proponen? ¿O dificultan el logro de sus objetivos?
- ¿En qué creen que nos puede ayudar reconocer nuestras emociones?

El docente deberá motivar la participación y/o reflexión de los estudiantes de manera voluntaria. Asimismo, fortalecerá la idea del reconocimiento emocional como un paso fundamental para lograr gestionarlas y ser conscientes de ellas como parte importante de nuestras vidas.

Para poder responder mejor a estas y otras preguntas sobre las emociones, trabajaremos en algunas actividades.

En esta primera actividad, denominada “La rueda de las emociones”, los estudiantes conocen cómo se manifiestan y expresan las emociones ante diferentes situaciones, y reflexionan sobre la importancia de darles nombre y contrastarlas con las emociones.

DESARROLLO

El docente indica que se realizará un ejercicio de conciencia emocional. Para ello, pide a sus estudiantes que cada uno, en su sitio, cierre los ojos y respire profundamente cinco veces. Da la consigna: “Quiero que cada uno piense en todo lo que ha pasado en su vida en la última semana. Vamos revisando día por día... Qué hice el lunes desde que me levanté hasta que me dormí en la noche, a quién vi en casa, qué hice al salir, cómo me fue en el CEBA, qué almorcé... Vamos recorriendo todo el día. Conforme



recordamos ello, también recuerden qué emociones sintieron en cada uno de esos momentos. Traten de recordar, sentir nuevamente, cada una de esas emociones, las más intensas, constantes y duraderas...”.

El docente continúa repasando, de igual manera, cada uno de los días de la semana hasta llegar al presente. “Ahora que hemos revisado toda la semana, volvamos a pensar solo en las emociones más intensas que hemos sentido. Tratemos no solo de pensar en ellas, sino de sentirlas nuevamente. Visualicemos, como si ocurrieran ahora mismo, las situaciones concretas que nos han hecho sentir esas emociones: una conversación con una persona, algo que ocurrió en clase, un problema de casa, etc. Ahora, nuevamente respiremos profundamente cinco veces... Pueden abrir los ojos”.

El docente indica que cada estudiante elaborará su rueda de emociones, instrumento que ayuda a reconocer las emociones básicas: hará un gráfico donde coloque qué tan presente estuvo cada emoción en su semana. Puede proyectarse o dibujarse en la pizarra o papelógrafo.

Pueden trabajar de dos maneras: colocando un puntaje del 1 al 10 a cada emoción, según si estuvo más o menos presente en nuestra semana, o bien colocando un porcentaje a cada emoción, de tal manera que todas sumen 100 %. Por ejemplo: si esta semana tuve mucha cólera, colocaré del 1 al 10, 5; si algunos días estuve alegre, colocaré del 1 al 10, 4; y si un día sentí culpa, colocaré del 1 al 10, 1.

Tras elaborar la rueda de emociones de manera individual, el docente divide a sus estudiantes en grupos de tres o cuatro personas. Les pide que conversen sobre lo trabajado. Por ser un tema personal, les indica que no es necesario que cuenten exactamente qué situaciones y emociones han puesto en su rueda (aunque pueden hacerlo si se sienten cómodos; cada quien puede decidirlo), pero sí deben dialogar sobre las emociones más recurrentes, su proceso de identificarlas, etc. Les plantea conversar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Pudieron sentir y reconocer sus emociones? ¿Fue sencillo darles nombre?, ¿por qué?
- ¿Cuáles son las emociones que más experimentan en su día a día?
- ¿Se sienten cómodos con los puntajes/porcentajes colocados en sus ruedas? ¿Les gustaría poder experimentar más o menos alguna de las emociones?
- ¿En qué creen que les puede ayudar reconocer sus emociones?

CIERRE

Al finalizar el ejercicio, el docente propone compartir en plenario las conclusiones del trabajo. Puede usar las siguientes preguntas guía:

- ¿Por qué es importante que aprendamos a reconocer e identificar las emociones que sentimos y las situaciones que provocan determinadas emociones?



- ¿Qué podemos poner en práctica para ser más hábiles en nuestro reconocimiento de emociones y situaciones?

Para cerrar, el docente puede utilizar las siguientes ideas fuerza:

“Todos comparten algunas emociones, pero es importante reconocer las diferencias individuales. Si bien las emociones de las que hemos hablado pueden ser similares, cada uno las siente en diferente intensidad y por razones distintas.

Es importante saber que las emociones que sentimos nos dan información importante acerca de una situación, por ejemplo, si una situación es peligrosa o si es segura. Conforme vamos aprendiendo a reconocer e identificar la variedad de emociones que sentimos y las situaciones que las causan, podemos aprender a recibir e interpretar la información que distintas emociones nos comunican. Esto nos permite actuar ante distintas situaciones de manera sabia y óptima, en vez de actuar impulsiva y, tal vez, nocivamente”.

Actividad 2: Carta a mis emociones (90’)

INICIO

El docente inicia la actividad explicando que en algunas tradiciones muy antiguas se creía que las emociones y los sentimientos existían incluso antes que nosotros, que vivían libres y no dependían de nosotros. Hay cuentos de distintas tradiciones orales que narran las aventuras de estas emociones y sentimientos. Incluso, algunos autores contemporáneos han trabajado sobre este tema. Por ejemplo, Mario Benedetti escribió una historia. Para conocerla, pide a los estudiantes que se pongan cómodos y presten atención mientras da la lectura.

Nota para el docente: Si cuentan con reproductor de audio, se puede colocar música de fondo mientras se lee la historia para crear un ambiente de relajación y atención.

Cuentan que una vez se reunieron en algún lugar de la Tierra todos los sentimientos y cualidades de los seres humanos.

Cuando el Aburrimiento había bostezado por tercera vez, la Locura, como siempre tan loca, les propuso: ¡Vamos a jugar al escondite!

La Intriga levantó la ceja y la Curiosidad, sin poder contenerse, le preguntó: ¿Al escondite? Y, ¿cómo es eso?

—Es un juego —explicó la Locura— en el que yo me tapo la cara y comienzo a contar desde uno hasta un millón y, cuando yo haya terminado de contar, el primero de ustedes al que yo encuentre ocupará mi lugar para continuar el juego.

El Entusiasmo bailó secundado por la Euforia. La Alegría dio tantos saltos que terminó convenciendo a la Duda, e incluso a la Apatía,



a la que nunca le interesaba hacer nada. Pero no todos querían participar. La Verdad prefirió no esconderse: ¿para qué? si al final siempre la hallaban. Y la Soberbia opinó que era un juego muy tonto (en realidad, lo que le molestaba era que la idea no hubiese sido suya). La Cobardía prefirió no arriesgarse.

– Uno, dos tres... —comenzó a contar la Locura—.

La primera en esconderse fue la Pereza. Como siempre tan perezosa se dejó caer tras la primera piedra del camino. La Fe subió al cielo y la Envidia se escondió tras la sombra del Triunfo que, con su propio esfuerzo, había logrado subir a la copa del árbol más alto. La Generosidad casi no alcanzó a esconderse, cada sitio que hallaba le parecía maravilloso para alguno de sus amigos. Que si un lago cristalino para la Belleza, que si una hendida en un árbol, perfecto para la Timidez, que si el vuelo de una mariposa, lo mejor para la Voluptuosidad, que si una ráfaga de viento, magnífico para la Libertad... y así terminó por acurrucarse en un rayito de sol.

El Egoísmo, en cambio, encontró un sitio muy bueno desde el principio: aireado, cómodo, pero solo para él. La Mentira se escondió en el fondo de los océanos (mentira, se escondió detrás del arcoiris).

La Pasión y el Deseo, en el centro de los volcanes. El Olvido, se me olvidó dónde se escondió, pero eso no es lo más importante.

La Locura contaba ya novecientos noventa y nueve mil novecientos noventa y nueve y el Amor no había aún encontrado sitio para esconderse. Un millón contó la Locura y comenzó a buscar.

La primera a la que encontró fue la Pereza, a solo tres pasos detrás de unas piedras. Después se escuchó la Fe discutiendo con Dios sobre Teología y a la Pasión y el Deseo los sintió vibrar en los volcanes. En un descuido encontró a la Envidia y, claro, pudo deducir dónde estaba el Triunfo. Al Egoísmo no tuvo ni que buscarlo, él solo salió disparado de su escondite, que había resultado ser un nido de avispas.

De tanto caminar sintió sed y al acercarse al lago descubrió a la Belleza. Y con la Duda resultó más fácil todavía, pues la encontró sentada en una cerca sin decidir aún dónde esconderse.

Así fue encontrando a todos. Al Talento entre la hierba fresca, a la Angustia en una oscura cueva, a la Mentira detrás del arcoiris (mentira, en el fondo del mar). Encontró hasta el Olvido, que ya se había olvidado de que estaba jugando a las escondidas.

Solo el Amor no aparecía por ningún sitio. La Locura buscó detrás de cada árbol, bajo cada arroyo del planeta, y en la cima de las montañas, y cuando estaba por darse por vencida divisó un rosal y pensó: El Amor, siempre tan cursi, seguro se escondió entre



las rosas. Y tomando una horquilla comenzó a mover las ramas, cuando de pronto se escuchó un doloroso grito: las espinas habían herido los ojos del Amor, y la Locura no sabía qué hacer para disculparse. Lloró, rogó, pidió perdón y hasta prometió ser su lazarillo.

Desde entonces, desde que por primera vez se jugó en la Tierra al escondite, el Amor es ciego y la Locura siempre lo acompaña.

Luego, el docente pide que imaginen por un momento que es así, que nuestras emociones nos pueden ver, escuchar, leer.

DESARROLLO

Entonces, el docente indica que van a escribir una carta a sus emociones. Si gustan la pueden elaborar de manera creativa, por ejemplo: escribiendo con un color diferente cada emoción.

Los estudiantes eligen las emociones que estuvieron más presentes en la primera actividad y les dice algo como: “Hola, alegría, quiero agradecerte por tantos momentos bonitos que me haces sentir...”, y así continúan con las demás emociones. Todo está permitido en esta carta personal, a la que solo ellos tendrán acceso, a menos que quieran compartirla. Luego de elaborar esta carta, el docente solicita voluntarios para leer sus cartas, o al menos fragmentos de ellas. Finalmente, cierra con una reflexión en torno a las emociones y su rol en nuestras vidas:

- ¿Qué podríamos agradecerle a la alegría? ¿Y a la tristeza? ¿Y al miedo? ¿Y a la cólera? ¿En realidad podemos agradecerle algo a todas nuestras emociones?
- ¿Todas nuestras emociones son valiosas? ¿Por qué?
- ¿Alguien escribió un llamado de atención en vez de un agradecimiento? ¿Por qué?

CIERRE

Al finalizar la actividad, se pregunta: ¿Qué papel tienen las emociones en nuestras vidas?

Una idea central: Las emociones son una característica fundamental de los seres humanos, le ponen color a la vida, hacen que no todo sea igual, varias emociones ayudan a alertarnos de situaciones que no están bien e, incluso, de situaciones en que nuestra vida está en algún riesgo, entre otras.

Actividad 3: Mi diario de emociones (90’)

INICIO

El docente inicia preguntando a sus estudiantes: ¿cómo se sienten hoy? ¿Qué emoción trajeron el día de hoy? ¿Qué han avanzado en torno a su conciencia emocional? ¿Han descubierto alguna emoción más presente que las demás? ¿Hay alguna emoción a la que no saben cómo llamar?



Se abre un espacio para compartir comentarios y preguntas. Luego, a partir de las ideas vertidas, propone avanzar un paso más en el trabajo de la toma de conciencia emocional. Señala que la propuesta de los especialistas es que no nos quedemos solo en pensar en las emociones, sino que es muy útil registrar esas reflexiones para construir acciones posteriores. Así, en esta sesión desarrollaremos la técnica del **diario de emociones**.

DESARROLLO

El docente 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 registrar lo 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. El docente 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 las acciones que provocaron en otras personas (por ejemplo, “le grité a mi hermana y se resintió conmigo”).

Nota para el docente: 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 y reflexiona 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.

CIERRE

Al acabar el ejercicio, el docente 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?

4.3. Cierre de la EDAT

Al finalizar la EDAT, el docente conduce un diálogo para que las y los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través de cada una de las actividades que han compuesto esta experiencia. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

- ¿Qué has descubierto sobre la conciencia emocional? ¿Y qué has confirmado?
- ¿Qué actividades podrían ayudarte a incrementar tu conciencia emocional?
- ¿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 pondré en práctica en mi vida personal?

Esta última pregunta generará compromisos individuales que deberán ser puestos por escrito, para un posterior acompañamiento.

4.4. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente.

4.5. Materiales y recursos

Actividad 1: La rueda de emociones

- Hojas en blanco y lapiceros
- Gráfico de rueda de emociones impreso o dibujado en pizarra o papelógrafo

Actividad 2: Carta a mis emociones

- Hojas de papel y lapicero

Actividad 3: Mi diario de emociones

- Hojas en blanco y lapiceros





EDAT 7: Somos parte de un todo (Conciencia social)

1. Planteamiento de la situación

1.1 Descripción de la situación

La conciencia social es la habilidad que impacta sobre la identidad individual y comunitaria de nuestros estudiantes permitiéndoles desarrollar o modificar una mirada de su entorno social desde la diversidad, la apertura y la valoración de las diferencias individuales y grupales. Esta habilidad les da la posibilidad de comprender “las perspectivas de personas que provienen de nuestro entorno u otros contextos, culturas u orígenes para establecer relaciones saludables y actuar motivados por el bien común” (CASEL, 2015, citado por Banco Mundial, 2016; PNUD, 2018; UNICEF, 2019).

Las diferencias de origen, costumbres y tradiciones entre las personas son oportunidades para intercambiar experiencias y fortalecer las relaciones interpersonales. Sin embargo, pueden convertirse en fuentes de prejuicio y discriminación si no son capaces de asumir una mirada apreciativa del valor de la diversidad en nuestras comunidades. El temor hacia lo diferente o el deseo de suprimir lo distinto puede tener consecuencias negativas y generar conflictos. El desarrollo de la conciencia social podría ser la solución, al crear entornos en que la comprensión y valoración de las individualidades y diferencias de perspectiva sean el fundamento para el establecimiento de relaciones saludables.

1.2 Reto (pregunta)

¿Cómo podemos llegar a la comprensión y valoración de las individualidades y la perspectiva de los demás para crear relaciones más saludables, alcanzar nuestras metas y promover el bien común?

1.3 Enfoques transversales CNEB

- Orientación al bien común
- Inclusivo o de atención a la diversidad

2. Propósito de la EDAT

2.1 Descripción del propósito de la EDAT

Promover la comprensión y valoración de las diferencias al interior de los grupos en los que se relaciona (familia, comunidad, trabajo, etc.) como base para la construcción de relaciones saludables que se reflejan en resultados positivos.

2.2 Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Construye su identidad
- Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices
- Convive y participa democráticamente en busca del bien común



2.3 Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4 Habilidad socioemocional (HSE)

- Conciencia social

2.5 Descripción de la HSE

Es la comprensión de las perspectivas de personas que provienen de nuestro entorno u otros contextos, culturas u orígenes para establecer relaciones saludables y actuar motivados por el bien común (CASEL, 2015, citado por Banco Mundial, 2016; PNUD, 2018; UNICEF, 2019).

3. Evaluación de la EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE / Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Reconoce las diferencias al interior de sus equipos y las toman en cuenta al momento de actuar, como base para la construcción de relaciones saludables que se reflejan en resultados positivos.
- Reconoce y menciona la diversidad de realidades que viven otras personas a partir de su cultura, región de origen, costumbres y otras características que los hacen diferentes.
- Identifica problemáticas dentro de su propia comunidad, generando propuestas para hacerse cargo de ellas.
- Propone acciones específicas para generar conciencia sobre las problemáticas que existen en su comunidad.

4. Secuencia de actividades EDAT

4.1 Descripción de la estrategia: relación (coherencia) de una actividad con otra

Los estudiantes trabajan en una secuencia de tres actividades que, desde distintas situaciones, los acercan al reconocimiento de los demás, sus características y sus diferencias, para considerarlas y valorarlas en el desarrollo de retos en equipo:

- En una primera actividad (Nuestro rompecabezas), los estudiantes reconocen el valor del aporte de cada uno y cómo se pueden lograr grandes resultados considerando e incluyendo a todos.
- En una segunda actividad (Pasos en espiral), los estudiantes reconocen la importancia de tomar en cuenta las características del otro al momento de actuar, buscando condiciones que sean favorables no solo para ella/él, sino para todos.
- En la tercera actividad (Los problemas de mi comunidad son mis problemas), identifican problemáticas propias de sus comunidades, generando alternativas de solución para que puedan reconocer cómo hacerse cargo de lo que sucede en su entorno inmediato.



4.2 Desarrollo de la experiencia

Actividad 1: Nuestro rompecabezas (90')

INICIO

Para iniciar la sesión, el docente realiza una pregunta introductoria a sus estudiantes: ¿Todos vivimos las mismas experiencias a lo largo de nuestra vida? Si ningún estudiante responde, se procederá a preguntarle a alguno de ellos. A partir de la respuesta, se realiza la segunda pregunta: ¿Alguna vez he intentado ponerme en los zapatos del otro? ¿Es fácil hacer esto? Luego de escuchar las respuestas y tomar nota de las ideas principales, el docente comentará lo siguiente: “En el trayecto de la vida nos encontramos con diferentes personas, de todo tipo, con visiones distintas y puede que tu opinión también sea distinta a la de ellas, puedes o no estar de acuerdo con ellas. Sin embargo, al reconocer sus ideas, sus emociones, su forma de ver las cosas, puedes comprender mejor sus puntos de vista y al entender eso, aprenderás a ver las cosas desde la perspectiva de otros. Todo lo que les acabo de explicar se le conoce como conciencia social, habilidad que resulta muy importante para comprender a todas las personas que nos rodean. Ahora, para desarrollar esta habilidad, realizaremos algunas actividades”.

El docente introduce la secuencia de actividades a partir de una idea muy difundida: “el todo es mayor a la suma de las partes” (esta frase estará escrita en un material visual). ¿Qué quiere decir esta frase? ¿Qué significa para ustedes? ¿Cómo la pueden aplicar en su vida diaria? ¿Será siempre cierta o tendrá excepciones? Luego de recoger algunas respuestas, propone a sus estudiantes realizar una serie de actividades que les permita reconocer si esto es cierto o no, por lo que necesitará que todos participen de manera activa y atenta.

Nota: El docente debe haber solicitado en la sesión previa que los estudiantes traigan, para esta clase, implementos para crear un dibujo colorido (colores, plumones, crayolas, de preferencia elementos secos para que no requieran de tiempo adicional para que las obras estén listas).

DESARROLLO

El docente pide que saquen sus materiales anteriormente solicitados en la sesión anterior. En caso de que algunos no cuenten con todos los materiales sugeridos, les indica que trabajen con los que cuentan, luego brinda la siguiente instrucción: “Hoy dibujarán una escena que hable sobre ustedes. Puede ser un momento importante que recuerdan en su historia personal, un objetivo que quieren lograr, incluso algo o alguien a quien admiren. Es una escena, no un retrato, así que debe reflejar acción: algo debe estar pasando. Como indicamos, se trata de un dibujo colorido, así que utilicen todos los colores posibles”.





Luego, da unos minutos para realizar los dibujos, mientras monitorea el avance de cada uno de sus estudiantes. Concluido el tiempo, distribuye a los estudiantes en equipos de 8 personas con la siguiente consigna: “Ahora llegó el momento de una muestra colectiva, es decir, deberán integrar sus dibujos para crear una única obra, que narre una historia con sentido. No pueden modificar sus obras, solo juntarlas de tal forma que logren tener esta obra mayor, con la que todos estén de acuerdo. Luego deben elegir a un presentador, que nos contará el significado de su obra”.

Nuevamente, acompaña el desarrollo de la tarea, que concluye cuando las obras integradas están listas para ser expuestas. Entonces, se inicia el proceso de presentación en un formato similar al de una visita a un museo o galería de arte.

CIERRE

Concluido el ejercicio, se conversa respecto a lo observado a través de preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se han sentido en el desarrollo de las actividades?
- ¿Qué facilitó la integración de las obras? ¿Qué lo hizo difícil?
- ¿Cuál fue el aporte de cada uno de ustedes al producto final? ¿Qué característica le aportaron?
- ¿En qué se parece esta actividad a nuestra vida cotidiana? ¿Cuándo tenemos que unir diferencias para lograr algo integrado?

La reflexión debe conducir a los estudiantes a reconocer la importancia de la valoración del aporte de cada uno de los integrantes del equipo en el desarrollo de un objetivo conjunto, y las nuevas posibilidades que se generan cuando trabajamos desde la mirada colectiva por encima de la individual. Para reforzar la reflexión se puede introducir la siguiente idea fuerza:

Sentir lo que otro experimenta en una situación determinada implica tomar su perspectiva. En algunas ocasiones, es necesario comprender cómo los demás ven las cosas para poder llegar a experimentar empatía. Estos procesos son fundamentales para manifestar conductas prosociales (ayuda, consuelo, cooperación, etc.).

Asimismo, debe conducir a los estudiantes a generar propuestas/ compromisos sobre cómo poner en marcha esto en su día a día, buscando una mayor integración y valoración al equipo y sus fuentes de diversidad (por ejemplo, pueden generar el compromiso respondiendo la pregunta: ¿Qué acciones debo hacer durante esta semana para mostrarme respetuosa/o con la forma de ser de los demás?

Estas propuestas serán formalizadas como iniciativas de todo el salón y monitoreadas en las próximas sesiones.

**Actividad 2: Pasos en espiral (90’)****INICIO**

El docente solicita a sus estudiantes que compartan sus experiencias poniendo en práctica los compromisos adquiridos durante la sesión previa. ¿Qué hicieron? ¿Funcionó? ¿Cómo? ¿Qué no pudieron poner en marcha? ¿Por qué? Este diálogo se centrará en la importancia de pasar a la acción, que es la mecánica de la actividad de la presente sesión.

DESARROLLO

En esta ocasión, el docente entrega a cada estudiante una tabla liviana (de triplay, madera ligera, cartón u otro material similar). Dispone a todo el grupo en un gran círculo y pide a uno de ellos, al azar, que se acerque al centro. Entonces, le solicita que deje su tabla en el lugar que le parezca más al centro del círculo. Allí la deja, elige a un compañero y vuelve a su lugar. Este siguiente estudiante deberá colocar su tabla en un lugar cercano a la otra tabla (no hay una distancia definida, cada uno puede utilizar la distancia que prefiera) con la finalidad de ir construyendo un espiral. Deja su tabla y elige a otro estudiante. Esta mecánica continúa hasta que todos han colocado sus tablas y el espiral con distancias diferentes entre unas y otras está terminado. En ese momento, el docente da la siguiente instrucción: “Ahora, cada uno de ustedes deberá recorrer todo el espiral, desde fuera hasta dentro, pisando cada una de las tablas y teniendo cuidado de no moverlas”.

Luego de que todos han pasado por la experiencia, vuelve a colocar a los estudiantes en el gran círculo con el espiral en el centro e inicia la reflexión.

CIERRE

El docente conduce la conversación a través de preguntas como las siguientes:

- ¿La diferencia de espacios entre las tablas hizo que la tarea sea más fácil o difícil? ¿Alguien tuvo problemas para cumplir con la tarea de recorrer el espiral? ¿Por qué?
- Cuando dejaron sus tablas, ¿sabían lo que íbamos a hacer después? Si lo hubiesen sabido, ¿hubiese cambiado la distancia a la que colocaron sus tablas? ¿Cómo así?
- ¿De qué manera lo que hacemos cada uno de nosotros facilita o dificulta el trabajo o la vida de los demás?
- ¿En qué se parece esta actividad con la vida diaria? ¿Cómo se podría relacionar con la conciencia social, considerando esta como la comprensión de las perspectivas de las personas que provienen de nuestro entorno?

Resulta fundamental que los estudiantes sean conscientes de la importancia de considerar al otro dentro de sus propias decisiones, pues somos parte de un conjunto humano. En realidad, somos parte de



múltiples círculos, y cada acción que emprendemos tiene un efecto sobre ellos: la familia, los amigos más cercanos, los compañeros de clase, etc. ¿Qué acciones puedo emprender para hacer que estos círculos funcionen mejor y tengan mejores resultados en lo que se proponen? Esta pregunta guiará el diálogo y la búsqueda de propuestas de acción, sobre las que se conversarán en la siguiente sesión. Por ejemplo, pueden proponer acciones de integración, inclusión y colaboración, dentro o fuera del CEBA y en las redes sociales, para prevenir maltrato o algún tipo de discriminación.

El docente deberá precisar que reconocer las diferencias nos permite ver que no hay una sola manera de entender el mundo y de actuar; al contrario, nos enriquece con la inclusión de ideas y prácticas distintas a las nuestras. El respeto a la diferencia nos da la posibilidad de integrarnos y colaborar entre todos para decidir y actuar por el bien común.

Actividad 3: Los problemas de mi comunidad son mis problemas (90')

INICIO

El docente solicita a sus estudiantes que piensen en los principales problemas que atraviesa su comunidad en la actualidad. En un primer momento, ellos proponen los temas de manera espontánea, mientras el docente realiza preguntas para clarificar y profundizar en los temas propuestos.

Del diálogo se obtiene una primera lista de problemas detallados que el docente podría presentar en la pizarra o un papelógrafo. Luego, explica que estos problemas suelen estar presentes en muchas localidades, distritos o comunidades. Lo que hace la diferencia es la forma en que se les hace frente.

Entonces, propone ver juntos el video de Elizabeth Cuya Benites, titulado "Que alguien me explique el Perú" (ver <https://youtu.be/8BNd4QXmyOw> hasta el minuto 6:40).

Después de ver el video, plantea la pregunta: ¿Cuáles de los problemas formulados en el video son parte de nuestra realidad?

DESARROLLO

El docente divide a sus estudiantes en equipos de cinco integrantes y les propone el reto de abordar uno de los problemas sobre los que giró la conversación de la primera parte de la sesión, con la finalidad de comprenderlo mejor y generar una propuesta de solución. Para ello, deben seguir la siguiente estructura de trabajo:

- **Descripción de la problemática**
 - o ¿Cuál es el problema? Formular con precisión y claridad el problema que desean abordar (por ejemplo, algunas familias no



cuentan con recursos económicos para alimentarse bien). Evitar generalidades o definiciones vagas.

- o ¿Por qué es un problema? Explicar los motivos por los que considera que se trata de un problema que debe ser abordado (en el ejemplo propuesto, es un problema porque puede tener un impacto en la salud de los integrantes de estas familias, especialmente en niños, causando desnutrición y otras situaciones).
- o Evidencias del problema. Formas en que pueden observar que el problema es real, que existe (en el ejemplo, ver a una persona pidiendo dinero para comer, conocer niños que no desayunan o que tienen que trabajar, etc.).
- o Posibles causas del problema. ¿Cuáles podrían ser los orígenes de esta situación? ¿Por qué sucede? Es probable que no los conozcan, pero pueden plantear algunas hipótesis (en el ejemplo, la falta de empleo, crisis económica, migrantes que no tienen familia o amigos en la zona, etc.). Mientras más causas posibles, mejor.
- o Consecuencias del problema (especialmente el impacto sobre las personas de la comunidad). ¿Qué resultados podría generar este problema? Al igual que con las causas, es probable que no las conozcan de manera directa, pero pueden generar hipótesis (en el caso, problemas de salud, delincuencia como resultado de la desesperación por conseguir dinero, etc.).

- **Propuesta de intervención**

- o Objetivo. ¿Qué quieren lograr con su propuesta? Plantearlo como un futuro deseado, eso que quieren conseguir (en el ejemplo, que las familias con escasos ingresos de la comunidad tengan acceso a alimentos).
- o Ideas para abordar el problema. Este segmento se realiza a través de una lluvia de ideas, en que la mayor cantidad de ideas es mejor. Todas las ideas deben ser registradas.
- o Propuesta final. A partir de las ideas del paso previo, seleccionan la mejor o combinan dos o más de ellas y la registran. Se trata de la propuesta de intervención que podrían llevar a cabo (para el ejemplo, podría ser que, luego de la generación de ideas, decidan poner en marcha un plan de acción en el que los padres de estas familias intercambian trabajo para la comunidad por alimentos). Es importante desarrollar esta idea (cómo se pondría en marcha).
- o Impactos esperados. Finalmente, indicar qué esperan que suceda a partir de la implementación de la solución propuesta.

En el desarrollo de esta actividad, el docente debe acompañar a cada grupo para resolver algunas inquietudes que puedan surgir. Concluido el ejercicio, cada equipo presenta el problema y su propuesta de solución. Si aún queda tiempo, pueden exponer algunas otras secciones de su trabajo.



CIERRE

El docente conduce la conversación a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se han sentido al desarrollar soluciones para otras personas de la comunidad?
- ¿Creen que estas ideas pueden ponerse en marcha? ¿Qué deberían hacer para que eso suceda?
- ¿Qué han descubierto sobre ustedes mismos con este ejercicio?

4.3 Cierre de la EDAT

Al finalizar la EDAT, el docente conduce un diálogo para que los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través de cada una de las actividades que han compuesto esta experiencia. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

- ¿Qué han descubierto sobre la conciencia social? ¿Qué han confirmado? ¿Qué idea que tenían antes ha cambiado o se ha transformado?
- ¿Cuál es el valor de tomar en cuenta el punto de vista del otro y considerar su perspectiva cuando estamos trabajando en equipo?
- ¿Cómo contribuye esta mirada al logro de objetivos comunes y al bien común?
- ¿Qué podrían hacer a partir de hoy para incluir la conciencia social dentro de su día a día?

Nota para el docente:



¿Qué es la conciencia social?

Se puede entender como “lo que sentimos sobre los demás”. Esta alude a la capacidad de poder experimentar el estado emocional de otras personas y, en un nivel mayor, en entender los sentimientos y pensamientos de los demás.

Nos permite ser más conscientes acerca de lo que pasa a nuestro alrededor. No es igual a la empatía, sino que la conciencia social incluye este elemento.

El grado de conciencia social varía de acuerdo a cada individuo y tiende a aumentar con la edad.

Se encuentra asociado cercanamente a las ideas de solidaridad y compromiso. Es el primer paso para actuar frente a alguna problemática que se percibe en el entorno (ejemplo: medio ambiente, pobreza, etc.), es decir, permite el desarrollo de una conducta prosocial.



El docente concluirá indicando que, ahora que conocemos la importancia de nuestras acciones en nuestros grupos, podemos emprender algunos cambios en favor de todos, hacia el logro de los objetivos comunes que buscamos alcanzar. Entonces, cada estudiante propone una acción específica para uno de sus círculos específicos. El docente toma nota, con la finalidad de realizar el monitoreo correspondiente.

4.4 Tiempo

Cada actividad posee una duración aproximada de 90 minutos.

4.5 Materiales y recursos

Actividad 1: Nuestro rompecabezas

- Hojas bond A4 (también puede ser otro tipo de papel o superficie en la que se pueda pintar)
- Colores, plumones, crayolas, tierra de colores o cualquier otro material para pintar, de preferencia seco.
- Cinta adhesiva.
- Material audiovisual elegido por el o la docente.

Actividad 2: Pasos en espiral

- Tablas livianas rectangulares de aproximadamente 20 x 30 cm (triplay, madera ligera, cartón u otro material que pueda ser pisado sin romperse)
- Si se cree conveniente, cinta adhesiva para pegar las tablas al suelo.

Actividad 3: Los problemas de mi comunidad son mis problemas

- Ficha de estructura del proyecto
- Papelógrafos
- Plumones





EDAT 8: Poniéndome en tus zapatos (Empatía)

1. Planteamiento de la situación

1.1 Descripción de la situación

La empatía suele considerarse como ponerse en el lugar del otro. Sin embargo, es un proceso complejo en el cual la persona logra comprender aquello que piensa y siente su interlocutor. Esta capacidad de comprender la vida emocional del otro, a menudo se consolida mientras avanzamos en el ciclo vital.

Con frecuencia encontramos en nuestro entorno personas que tienen dificultad para conectar con los sentimientos del otro y que se centran sus propios deseos y sentimientos, llevándolos a tener relaciones sociales difíciles pues se les percibe como egocéntricos o egoístas, con dificultad para seguir las normas sociales creando conflictos pues dicen todo lo que pasa por sus mentes sin pensar en cómo se sentirá la otra persona. Por tanto, tienen pocos amigos o estos no le duran pues hacen juicios y etiquetan situaciones y personas.

1.2 Reto (pregunta)

¿Qué acciones podemos realizar para desarrollar actitudes empáticas que mejoren nuestras relaciones interpersonales?

1.3 Enfoques transversales CNEB

- Intercultural
- Orientación al bien común

2. Propósito de la EDAT

2.1 Descripción del propósito de la EDAT

Desarrollar actitudes empáticas a través de la ejecución de diversas actividades de manera que mejore nuestras relaciones interpersonales.

2.2 Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Construye su identidad
- Convive y participa democráticamente en busca del bien común

2.3 Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4 Habilidad socioemocional (HSE)

- Empatía



2.5 Descripción de la HSE

Es reconocer y comprender las necesidades y puntos de vista de otras personas, aunque sean contrarios a los propios (empatía cognitiva), así como comprender sus emociones, sin juzgarlo y sentirlo en uno mismo, lo que motiva al deseo por ayudar (disposición empática) (SEP, 2017; UNICEF, 2021; National Research Council, 2012).

3. Evaluación de la EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE / Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Reconoce y menciona las emociones del interlocutor a partir de su discurso y su lenguaje no verbal. Por ejemplo: “Él está alegre, no deja de sonreír, habla rápido y de manera animada”.
- Identifica y verbaliza las necesidades y puntos de vista del interlocutor a partir de escucharlo atenta y activamente, incluso cuando no comparte sus ideas u opiniones.
- Escucha atentamente al interlocutor, sin interrumpirlo o emitir comentarios que representen un juicio de valor o un consejo del tipo “yo haría esto”.
- Identifica y parafrasea lo que escucha de su interlocutor, demostrando entendimiento y comprensión por lo que la otra persona siente y piensa.

4. Secuencia de actividades EDAT

4.1 Descripción de la estrategia: relación (coherencia) de una actividad con otra

Los estudiantes trabajan en una secuencia de tres actividades que, desde una pregunta para cada una de ellas, les solicita que asuman la posición del otro para que puedan lograr sus objetivos.

- En una primera actividad (¿Qué le dirías?), los estudiantes reconocen la importancia de actuar ante los demás tomando en cuenta sus sentimientos y opiniones.
- En una segunda actividad (¿Cómo lo haría?), los estudiantes reconocen la importancia de asumir otros puntos de vista para comprender una situación en su real magnitud.
- En una última actividad (¿Qué se siente?), los estudiantes vivirán la experiencia de pasar por diferentes espacios de diálogo en los que vivirán diferentes emociones y experimentarán lo que siente otro cuando actuamos de determinada forma.



4.2 Desarrollo de la experiencia

Actividad 1: ¿Qué le dirías? (90')

INICIO

El docente se dirige a los estudiantes y manifiesta lo siguiente: Hoy iniciamos una nueva experiencia de aprendizaje y, antes de comenzar, me gustaría que ustedes adivinen de qué se tratará. Quiero que todos hagamos un gran esfuerzo e imaginemos las siguientes situaciones:

- Una persona que ha sido despedida de su trabajo
- Una persona que suele discutir con sus familiares o entorno cercano
- Una persona que se quema con una taza de agua caliente

Después de unos segundos, le pregunta a los estudiantes: ¿Al imaginarse estas situaciones experimentaron alguna sensación? ¿Cuáles son? Al sentir esas sensaciones o emociones, ¿qué estamos haciendo? ¿Qué habilidad estamos desarrollando?

El docente espera unos segundos a que los estudiantes le comenten algunas respuestas y luego refuerza que, efectivamente, están hablando de la empatía o, como normalmente la conocemos, el poder ponernos en los zapatos del otro.

A continuación, el docente pregunta cuál es el significado de la palabra “empatía”. Recoge las respuestas de sus estudiantes y busca los puntos comunes. Después, pregunta si ellos se consideran empáticos o no, y pide ejemplos específicos que podrían demostrar lo que dicen. Luego de esta conversación inicial, propone a los estudiantes realizar algunas actividades que les ayuden a conocer más de cerca la empatía. Y la única manera de hacerlo es viviéndola, así como nos hemos imaginado las situaciones anteriores.

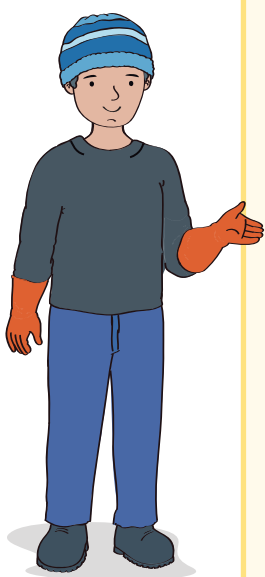
Si el tema no despierta el interés inicial de los estudiantes, se podría conversar sobre la importancia de la empatía en el mundo actual por haberse convertido en una habilidad clave en el ambiente laboral presente y futuro, en todos los sectores y puestos. ¿Por qué es tan importante? Estas actividades nos ayudarán a averiguarlo.

Nota para el docente: *la empatía se considera una habilidad básica para la comunicación y el trabajo en equipo. Permite entender las necesidades de las personas con las que interactuamos, ya sea en un entorno familiar, académico o laboral. Ser una persona empática es también una habilidad clave para ejercer el liderazgo.*

DESARROLLO

El docente entrega a cada uno de sus estudiantes 4 pedazos de papel (trozos de hojas A4 divididas en 4 partes) o post-its y les pide que tengan a la mano un plumón o lapicero. En las paredes del aula ha colocado 4 papelógrafos, uno por pared. En la parte superior de cada uno de ellos, ha escrito una situación brevemente descrita como las siguientes:

- Acabo de perder mi trabajo y no tengo dinero para que mi familia se alimente.





- Me he ganado una beca para irme al extranjero, pero me acabo de enterar de que mi papá tiene cáncer.
- Me acabo de enterar de que tendré un hijo, pero no puedo hacerme cargo de esta situación.
- Tengo miedo a salir porque veo en las noticias que hay muchos asaltos.

Es importante que se propongan situaciones que resulten relevantes para los estudiantes, según su realidad.

Entonces, los estudiantes pasarán por cada uno de los papelógrafos con la consigna de escribir en su papel qué le diría a esa persona, y luego pegarlo con cinta adhesiva al papelógrafo correspondiente.

Una vez que todos hayan colocado sus cuatro frases, empezarán una siguiente ronda, en la que cada uno se colocará delante de los papelógrafos y colocará un visto bueno o check si considera que es una frase que le gustaría escuchar si estuviese en esa situación, o una X si no le gustaría que le dijeren esa frase. No es necesario marcar todas, basta con una X y un visto bueno por papelógrafo.

CIERRE

Una vez que se haya concluido el ejercicio, se observan y comentan los resultados: ¿Cómo nos hemos sentido al realizar este ejercicio? ¿Lo que he colocado en cada mensaje es lo que me gustaría que me dijeran a mí si yo estuviera en la misma situación? ¿Por qué hemos colocado frases que no nos gustaría escuchar a nosotros mismos? ¿Será que estamos acostumbrados a decir algunas cosas sin tomar en cuenta cómo se sentirá realmente la otra persona? ¿En qué medida algunas frases son “automáticas” y no reflejan realmente lo que queremos transmitir? En lugar de las frases a las que colocaron las X, ¿qué frases les gustaría escuchar en estas situaciones?

El docente debe permitir que los estudiantes compartan sus reflexiones de manera voluntaria a partir de las preguntas. Para ello, puede motivarlos a ubicarse en media luna o lo pueden hacer parados en círculo. La idea es provocar que estas reflexiones sean vivenciales y los estudiantes las sientan de esa manera.

El propósito de esta reflexión es permitir a los estudiantes reconocer la importancia de ir más allá de una reacción que expresa más simpatía que empatía, y que esta última se logra cuando nos ponemos por un momento en la mente o situación de esa otra persona y nos preguntamos cómo nos sentiríamos nosotros en esa situación o circunstancia. Así, reconoceremos que aquello que decimos o hacemos no siempre logra el objetivo que perseguimos por no pensar realmente en la otra persona.

Luego, cada estudiante indicará qué cambio hará en sus respuestas a diferentes situaciones, a partir de lo descubierto en el ejercicio realizado. Para ello, podemos entregarle un quinto pedazo de papel para que realice el cambio que desea; si gusta lo puede volver a pegar y compartir.



Para finalizar, el docente motiva a los estudiantes a seguir reflexionando en casa y a poner en práctica lo aprendido. Puede cerrar la actividad con la siguiente idea fuerza: “Es muy importante hacer un esfuerzo por imaginar qué es lo que la otra persona puede estar sintiendo, pero también por intentar sentirlo nosotros mismos, para así comprender mejor. Esto nos ayuda a preocuparnos por los demás, prevenir y manejar conflictos, y ofrecer nuestra ayuda cuando alguien nos necesita. Sin embargo, no siempre es fácil sentir empatía y no podemos forzarnos a hacerlo tampoco. Es posible que nos encontremos con gente con la que no podemos conectar, y no hay problema con eso. Pero debemos seguir intentando”.

Actividad 2: ¿Cómo lo haría? (90’)

INICIO

El docente inicia la sesión consultando a sus estudiantes por el despliegue del compromiso adquirido en la sesión previa: ¿Cambiaron sus expresiones o frases por otras más empáticas? ¿Qué impacto tuvo? Si los resultados fueron positivos, reconoce y extrae buenas prácticas para motivar a los demás estudiantes a seguir estos ejemplos. Y si los resultados no fueron los esperados, brinda sugerencias que permitirían mejorar la técnica o completar el proceso de ponerse en el lugar del otro.

DESARROLLO

En esta ocasión, el docente divide a sus estudiantes en equipos de 5 integrantes. A cada equipo le entrega una hoja, que dice lo siguiente:

“Ustedes conforman un equipo de especialistas que ha salido a reconocer una zona inexplorada, recientemente conocida, a la que no se tenía acceso. Se encuentra entre las montañas y cuenta con mucha vegetación. No hay señal de internet ni teléfono. El lugar cuenta con una geografía difícil, que combina paredes de rocas afiladas y suelos difíciles de caminar. La vegetación es frondosa y algunas plantas de la zona son venenosas. Sobre su fauna no se sabe mucho, pero se supone que existen algunos animales salvajes, especialmente depredadores. Como dijimos, no es un territorio conocido, así que esa es toda la información que tenemos, pues ustedes deben recolectar más. El problema es que su guía ha tocado una rama de una planta conocida por su efecto somnífero sin efectos secundarios, que lo ha puesto a dormir por doce horas. Falta una hora para anochecer y nadie conoce el camino de salida más que el guía. Lo que sí es seguro es que pasar la noche a la intemperie es una muy mala idea. ¿Qué podrían hacer?”.

Para resolver este problema, cada uno de los 5 integrantes del grupo asumirá un rol, que se asigna al azar a través de tarjetas previamente preparadas por el docente. Cada tarjeta presenta uno de los siguientes roles:

- El experto zoólogo: es aventurero, siempre ha estado cerca del peligro y no ha sentido miedo. Cree que esta es una excelente oportunidad para conocer la fauna nocturna.





- El experto botánico: es una persona reservada y muy racional. Es consciente del riesgo en el que se encuentran y sabe que las probabilidades de que ocurra una fatalidad crecen con cada minuto que pasa.
- El ayudante de expedición: su rol solo era cargar algunos implementos y, de esa manera, poder llevar dinero a su familia, la que en estos momentos debe estar muy preocupada al ver que no regresa.
- El geólogo: se encuentra buscando minerales, especialmente los más valiosos, pues podría estar ante el descubrimiento de riquezas desconocidas, que de nada le servirían si le pasa algo en este momento. Siempre piensa en el beneficio de las acciones que emprende y no le gusta tomar decisiones o acciones que podrían hacerlo perder.
- El fotógrafo: admira la naturaleza, por eso la fotografía. Su cámara podría ser la fuente de luz si oscurece, pero teme dañar el equipo, que le ha costado muchísimo y aún no termina de pagar. Es muy precavido y no le gusta la improvisación.

Es posible que el docente cree nuevos roles que se adapten mejor a algunas características que quisiera trabajar con sus estudiantes en esta actividad o también según las características de su contexto.

Es momento de ponerse de acuerdo en qué harían para solucionar el problema planteado, cada uno desde el rol que le ha tocado, pensando en cómo lo haría el personaje que está interpretando. Luego de 30 minutos de discusión, cada equipo expondrá el acuerdo al que han llegado y las razones por las que llegaron a ese punto.

Luego de que todos los equipos han presentado sus propuestas se inicia la reflexión a través de preguntas como las siguientes:

- ¿Se consideró el punto de vista de todos para tomar las decisiones que nos han presentado? ¿O dejaron fuera a alguien? ¿Cómo se sentirían ustedes si los dejaron fuera en una decisión importante?
- ¿Se identificaron con alguno de los personajes? Dicen que tendemos a ser más empáticos con aquellas personas que se parecen a nosotros. ¿Pasó esto en la actividad?
- ¿Cuál de los personajes resultó ser el más empático? ¿Por qué? ¿Y cuál el menos empático? ¿Por qué?
- ¿Tomaron en cuenta al guía en sus planes? ¿Quién se haría cargo de él?
- ¿Cómo nos ayudaría la empatía a salir de esta situación?

Para el desarrollo de estas reflexiones podemos movilizar a los estudiantes a otro espacio del aula donde puedan mirarse unos a otros y de manera voluntaria puedan compartir sus respuestas.

CIERRE

El docente concluye la reflexión guiada por las preguntas previas preguntando por la forma en que este ejercicio se parece a su vida cotidiana en casa, en clase, con sus amigos, etc.



Es importante ayudarlos a reconocer que colocarse en la posición de varias personas puede ser un ejercicio agotador en un principio, pero que la práctica permite hacerlo con mayor velocidad y precisión. La práctica de la empatía, entonces, es una actividad continua, de largo aliento, que debe incorporarse a nuestro actuar como un hábito. Y podríamos empezar con una persona. Por eso, el docente solicita a cada estudiante que elija a una persona de su entorno (familiar cercano, amigo, etc.), con quien realizará el ejercicio de ponerse en su lugar en busca de una mejor interacción y relación. Los resultados de este ejercicio serán comentados en la siguiente sesión.

Actividad 3: ¿Qué se siente? (90')

INICIO

El docente consulta a sus estudiantes por el ejercicio de empatía propuesto al final de la sesión previa: ¿Qué hicieron? ¿Qué lograron? ¿Cómo se sintieron? Solicita de manera voluntaria a los estudiantes que compartan sus respuestas.

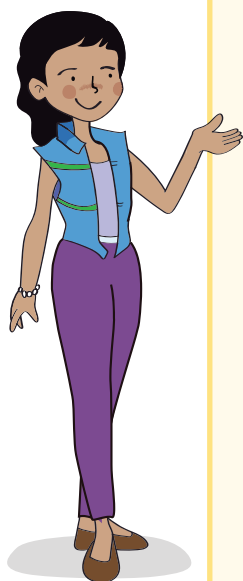
Luego, comenta que en esta sesión, el trabajo exigirá de ellos que actúen interpretando un papel que quizás no sepan hacer muy bien, pero que es parte del proceso.

DESARROLLO

El docente divide a sus estudiantes en duplas y al azar. Les pide que se coloquen frente a frente conservando la distancia y les propone lo siguiente: “Uno de ustedes será la persona A y el otro, la persona B. Asignen esos roles, aunque no sepan de qué se trata. Solo recuerden esa letra, porque será su identificación durante todo el ejercicio. Ustedes realizarán 6 rondas de conversación de un minuto cada una. Estas conversaciones serán sobre temas que a ustedes realmente les interesen. Cada vez que termina una conversación, empezarán a caminar hasta que yo les indique. Entonces, volverán a formar una dupla, entre un A y un B, para realizar el siguiente ejercicio. Es muy importante que sigan al pie de la letra las indicaciones que yo daré para cada ronda”.

Las instrucciones para cada una de las 6 rondas son las siguientes:

- Ronda 1: A habla sobre un tema muy importante para ella/él. B lo ignora.
- Ronda 2: B habla sobre un tema muy importante para ella/él. A lo interrumpe constantemente.
- Ronda 3: A habla sobre un tema muy importante para ella/él. B lo escucha con interés auténtico.
- Ronda 4: B habla sobre un tema muy importante para ella/él. A lo ignora.
- Ronda 5: A habla sobre un tema muy importante para ella/él. B lo interrumpe constantemente.





- Ronda 6: B habla sobre un tema muy importante para ella/él. A lo escucha con interés auténtico.

CIERRE

Luego de las seis rondas, se comenta la experiencia a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se sintieron en cada una de las rondas?
- ¿Cuál fue la ronda más difícil y por qué?
- A pesar de saber que era un juego, ¿se sintieron fastidiados en algún momento? ¿Cuándo? ¿Por qué?
- ¿Cuándo actúan ignorando o interrumpiendo al otro? ¿Y han pensado en cómo se siente ese otro?
- ¿Cuáles son los beneficios de escuchar demostrando interés auténtico?
- ¿Es difícil escuchar atentamente a la otra persona? ¿Qué obstáculos o dificultades encuentran para poder escuchar atentamente? (Quizá sus propias ideas, prejuicios, problemas, su estado de ánimo, interés...).

4.3 Cierre de la EDAT

Al finalizar la EDAT, el docente conduce un diálogo para que los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través de cada una de las actividades que han compuesto esta experiencia. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

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

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

4.4 Tiempo

Cada actividad posee una duración aproximada de 90 minutos.

4.5 Materiales y recursos

Actividad 1: ¿Qué le dirías?

- Hojas de papel (bond A4 dividido en 4 partes)
- Plumones o lapiceros
- Cinta adhesiva
- Papelógrafos

Actividad 2: ¿Cómo lo haría?

- Tarjetas de caso
- Tarjetas de rol

Actividad 3: ¿Qué se siente?

- Ninguno



EDAT 9: El mundo de las ideas imposibles (Creatividad)

1. Planteamiento de la situación

1.1 Descripción de la situación

La creatividad es la habilidad que nos permite “mirar las cosas de manera diferente y producir ideas, técnicas y perspectivas tanto novedosas como apropiadas y útiles, ya sea que se desarrolle de forma individual o colaborativa y adaptado a las restricciones de la tarea (Sternberg y Lubart, 1999, citado por Banco Mundial, 2016; Tupes y Christal, 1961; National Research Council, 2012; UNICEF, 2021).

Es probable que nuestros estudiantes, por la etapa de vida en la que se encuentran actualmente o debido a experiencias previas, consideren que la libertad creativa que tuvieron en la infancia va disminuyendo. Esto debido a razones internas como la autoestima deteriorada y/o prejuicios; o externas, como la presión social. Por esta razón, se suele pensar que solo algunas personas nacen con el talento de ser creativos; sin embargo, todos contamos con el potencial de crear algo nuevo.

1.2 Reto (pregunta)

¿Qué acciones podemos desarrollar para fortalecer nuestra creatividad?

1.3 Enfoques transversales CNEB

- Intercultural
- Búsqueda de la excelencia

2. Propósito de la EDAT

2.1 Descripción del propósito de la EDAT

Proponer acciones que nos permitan explorar maneras creativas de abordar situaciones y problemas en busca de nuevas soluciones.

2.2 Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad
- Convive y participa democráticamente en busca del bien común

2.3 Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4 Habilidad socioemocional (HSE)

- Creatividad



2.5 Descripción de la HSE

Es poder mirar las cosas de manera diferente y producir ideas, técnicas y perspectivas tanto novedosas como apropiadas y útiles, ya sea que se desarrolle de forma individual o colaborativa y adaptado a las restricciones de la tarea (Sternberg y Lubart, 1999, citado por Banco Mundial, 2016; Tupes y Christal, 1961; National Research Council, 2012; UNICEF, 2021).

3. Evaluación de la EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE / Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Identifica y menciona ideas innovadoras y retadoras para resolver un problema o tarea.
- Propone acciones desde diferentes perspectivas para resolver un problema o tarea, sin quedarse en una sola forma de hacer las cosas, sino probando alternativas variadas.
- Produce y ejecuta alternativas de solución creativas que son viables y útiles, y no solo ideas disruptivas. Pasa a la acción.
- Conversa y discute con sus compañeros sus ideas y alternativas, alimentando su creatividad con la perspectiva de los demás.

4. Secuencia de actividades EDAT

4.1 Descripción de la estrategia: relación (coherencia) de una actividad con otra

Los estudiantes trabajan en una secuencia de tres actividades que desafían la forma de pensar convencional, llevándolos a buscar salidas divergentes y novedosas:

- En una primera actividad (Mil usos para un objeto), los estudiantes deberán asignar funciones diversas a objetos cotidianos, descubriendo el potencial de cada uno de ellos.
- En la segunda actividad (Multiplicar miradas en la vida cotidiana), trabajan la técnica 4 x 4 x 4 para solucionar una situación problemática del día a día de una forma diferente.
- En una última actividad (vender lo invendible), los estudiantes encontrarán el valor a objetos que podrían no tenerlo, a partir de un cambio de mirada.



4.2 Desarrollo de la experiencia

Actividad 1: Mil usos para un objeto (90')

INICIO

Al iniciar la sesión, el o la docente realiza una pregunta a sus estudiantes: “¿Alguien podría explicarme qué es la creatividad?” Si ningún estudiante responde, se procederá a preguntarle a alguno de ellos. A partir de la respuesta, se realiza la segunda pregunta: “¿Cómo sabemos cuándo una persona es creativa?”. Luego de escuchar las respuestas y tomar nota de las ideas principales, el docente realiza la siguiente indicación: “Quiero que levanten una de sus manos, con sus dedos me indicarán qué tan creativos sienten que son. Consideren que un dedo es la calificación más baja y cinco es la mayor”. Luego de finalizar la dinámica, el o la docente comunica que para las actividades que se realizarán en esta experiencia se requiere mucha imaginación y creatividad. A continuación, explica la secuencia de actividades con la siguiente narración: “Debido a un accidente espacio - temporal, ustedes han llegado a un mundo paralelo en el que las cosas funcionan de una manera muy diferente a la forma en que lo hacen en nuestro mundo. Este mundo “al revés” no deja salir a sus visitantes, así hayan llegado de casualidad, a menos que demuestren que comprenden su lógica (que no es muy sencilla de comprender). Por eso, deberán, de cumplir con 3 retos, que presentaremos a continuación. Mientras no los superen, seguirán en esta realidad imposible. Veamos entonces cuán creativos pueden ser, y si logran escapar de aquí.”

El o la docente ubica a todos sus estudiantes en un círculo. En el centro coloca un objeto de la vida cotidiana como, por ejemplo, una pelota. Explica que esta actividad se llama “Mil usos para un objeto” porque cada uno de ellos deberá encontrarle un uso al objeto del centro que no sea su uso convencional. Por ejemplo, no podrían utilizar la pelota para jugar fútbol (o algún otro deporte o juego que utilice pelota). Pero sí podrían usarla, por ejemplo, como masajeador. No basta con decir el uso, hay que explicarlo, así que, en este ejemplo, deberíamos decir que la pelota rodará por nuestra espalda descontracturando los músculos si se aplica con la fuerza necesaria.

DESARROLLO

Luego de conformar equipos, el docente muestra otro objeto y pide a los grupos que escriban de cuántas maneras creativas se puede utilizar dicho objeto; todos los grupos en un minuto escriben sus ideas, luego lo socializan y demuestran cómo lo usarían, verificando la cantidad y calidad de las propuestas. El o la docente continúa con otros objetos repitiendo el ejercicio. Al final, cuenta el número de ideas creativas de cada equipo. Gana el grupo que generó más ideas. Los objetos pueden tomarse del mismo entorno: un lápiz, una ramita, etc.

- ¿Nos ha pasado que se han presentado situaciones sencillas o complejas que no hemos sabido cómo responder o resolver?
- ¿Cómo nos hemos sentido ante esos problemas?



- ¿Qué necesitamos para resolver esas situaciones?
- ¿De qué otras formas podemos interpretar el mundo y aprovechar las circunstancias en las que nos encontramos, los recursos con los que contamos?
- Ahora que hemos desarrollado el ejercicio, ¿Cómo podemos abordar los problemas o situaciones retadoras que se nos presentan?

CIERRE

Finalizando la conversación, el o la docente indica que han cumplido con el primer reto, y que restan dos para salir de la realidad paralela, siempre que cumplan con un requisito adicional: ¿Qué uso podrían darle a algo que tienen en casa y que hace mucho tiempo no utiliza nadie? Deberán traer para la próxima sesión la respuesta, no como idea, sino como implementación. ¿Y por qué? Porque la creatividad, en gran medida, nace de la posibilidad de asignarle nuevos usos a cosas ya existentes. Si lo piensas bien, no podemos crear nada de la nada, por eso tomamos cosas ya existentes para crear lo inexistente.

Actividad 2: Multiplicar miradas en la vida cotidiana (90')

INICIO

El docente inicia la sesión preguntando por la tarea encomendada: "¿Lograron dar un uso distinto a algo que no era usado en casa? ¿Funcionó? ¿Por qué?". Se comparten y comentan las experiencias creativas.

Luego indica que realizarán un primer ejercicio de calentamiento. La idea es relativamente sencilla: crear un plato de comida nuevo uniendo dos platos de comida que ya existen. 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 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, el docente indica que realicen este mismo ejercicio con diferentes situaciones. Así, en equipo de cuatro personas comparten sus propuestas y buscan una sola que satisfaga a 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.

DESARROLLO

El docente 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, 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 alguien 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 salón 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 algo nuevo que siempre he querido
- Evitar perder u olvidar cosas
- Prevenir o evitar discusiones con las personas de mi entorno
- Hacer más actividad física
- Aprovechar mejor mi tiempo (tener más tiempo)
- Tener un mejor trabajo

El docente puede proponer otras situaciones o problemas particulares a partir del conocimiento o las necesidades de sus estudiantes.

Luego de concluir las actividades de la primera situación, el docente reflexiona con ellos sobre la técnica que acaban de trabajar, cómo se sienten con ella y cómo la están poniendo en práctica, y resalta 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

Al terminar la conversación, el docente explica que la única forma de convertir esta estrategia en un hábito es mediante la práctica, por lo que es necesario ponerla en marcha.





Actividad 3: Vender lo invendible (90’)

INICIO

El docente solicita a sus estudiantes que comenten, de los casos de conflicto que presentaron en la última clase, cuál les parece el más complicado de trabajar o abordar, y les menciona que se trabajará una última actividad en la que tendrán que demostrar sus habilidades creativas.

DESARROLLO

El docente divide a sus estudiantes en equipos de 4 o 5 integrantes. Luego, les pide que piensen en un producto o servicio que a ellos les guste mucho. Así, un equipo podría elegir unas galletas; mientras que otro, una serie de televisión y un tercer grupo, un restaurante. Lo importante es que sea algo favorito de todos los integrantes del equipo. Una vez elegidos los productos o servicios, se plantea la siguiente pregunta:

¿Qué arruinaría ese producto o servicio?

Así, quienes eligieron las galletas podrían indicar que estén frías (no estén crocantes), quienes eligieron la serie de televisión podrían decir que se vuelva aburrida o muy larga; y quienes escogieron el restaurante, que la comida demore en llegar y sirvan muy poco.

En ese momento se plantea el reto: “Esta tercera actividad se llama Vender lo invendible, porque es justo lo que van a hacer. Ustedes tendrán que crear un comercial de televisión para vender ese producto arruinado que acaban de comentar. Y deben ser sinceros en su oferta, no pueden engañar a su público. Pueden usar papelógrafo y plumones para escribir algunas ideas que acompañen su comercial”.

Luego de algunos minutos y concluidos los comerciales, cada equipo presenta su comercial de la forma más creativa posible, procurando que su mensaje no sea solo real, sino también convincente.

CIERRE

Finalmente, se reflexiona en torno a la experiencia a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo generaron las ideas para vender el producto arruinado? ¿Habían pensado en ellas antes?
- ¿Es posible, entonces, encontrar una utilidad a objetos y situaciones que consideramos que no la tienen?
- ¿Cómo esta nueva mirada podría ayudarnos a aprovechar las oportunidades que nos da la vida? ¿Por ejemplo?



4.3 Cierre de la EDAT

Al finalizar la EDAT, el docente conduce un diálogo para que los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través de cada una de las actividades que han compuesto esta experiencia. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

- ¿Qué han descubierto sobre la creatividad a través de estas actividades? ¿Qué han confirmado? ¿Qué idea que tenían antes ha cambiado o se ha transformado?
- ¿Cómo la creatividad los ayuda a mejorar como persona, como parte de una familia, como integrante de un equipo?
- ¿Qué nueva práctica aplicarán desde hoy para ser más creativos en su día a día?

La respuesta a esta última pregunta será tomada en cuenta para un posterior acompañamiento en el desarrollo de esta habilidad de manera individual y colectiva.

4.4 Tiempo

Cada actividad posee una duración aproximada de 90 minutos.

4.5 Materiales y recursos

Actividad 1: Mil usos para un objeto

- Objetos de la vida cotidiana

Actividad 2: Multiplicar miradas en la vida cotidiana

- Ninguno

Actividad 3: Vender lo invendible

- Papelógrafos
- Plumones
- Otros





EDAT 10: Gestionando mi conducta a partir de mis emociones (Regulación emocional)

1. Planteamiento de la situación

1.1 Descripción de la situación

Somos responsables de la gestión de nuestras emociones. La regulación emocional es una habilidad que nos permite gestionar y validar nuestras emociones sin reprimirlas, suprimirlas o evitarlas. Para ello, es necesario hacer uso de estrategias que nos permitan la expresión productiva de las emociones en caso contrario, la expresión, intensidad o duración de la emoción puede generar conductas no saludables que desencadenan en crisis de ansiedad, preocupación desproporcionada, ira o agresividad

Por tanto, la regulación emocional se ve afectada a lo largo de nuestra vida, ya sea que la experiencia nos lleva a actuar de manera preventiva y conocemos los antecedentes de la emoción o nuestras habilidades desarrolladas nos permitan regularnos una vez que se desencadena la reacción emocional

1.2 Reto (pregunta)

¿Cómo podemos expresar y vivir nuestras emociones de manera regulada y constructiva?

1.3 Enfoques transversales CNEB

- Búsqueda de la excelencia

2. Propósito de la EDAT

2.1 Descripción del propósito de la EDAT

Proponer acciones para una adecuada gestión y expresión emocional para el bienestar propio y el de los demás.

2.2 Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Construye su identidad
- Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma

2.3 Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4 Habilidad socioemocional (HSE)

- Regulación emocional

2.5 Descripción de la HSE

Es gestionar las emociones propias para generar mayor bienestar, o enfrentar situaciones de forma pacífica y evitar el daño físico y emocional a uno mismo y a los



demás. Se trata de gestionar las emociones y validarlas, sin suprimir o evitar ninguna de ellas, haciendo uso de los recursos y herramientas para regular su intensidad y su duración para no convertirlas en conductas no saludables (SEP, 2017; Bisquerra y Mateo, 2019; The Boston Consulting Group, 2016; OCDE, 2015).

3. Evaluación de la EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE / Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Identifica y menciona situaciones en que una emoción es capaz de provocar que tome una decisión que le puede poner en riesgo de daño físico o mental.
- Reconoce y menciona que las emociones no son buenas o malas en sí mismas ni pueden ser eliminadas, sino que producen comportamientos que podrían ser adecuados o no al contexto o situación en que nos desenvolvemos.
- Identifica y expresa estrategias y/o herramientas que le pueden ayudar a regular la intensidad y duración de sus emociones, a fin de poder ejecutar voluntariamente conductas adecuadas que no le pongan bajo ningún tipo de riesgo.

4. Secuencia de actividades EDAT

4.1 Descripción de la estrategia: relación (coherencia) de una actividad con otra

Los estudiantes trabajan en una secuencia de tres actividades que van desde la percepción del reto de regular las propias emociones a la propuesta de recursos para lograrlo.

- En la primera actividad (Mis emociones y los demás), identifican cómo sus emociones influyen en sus relaciones interpersonales.
- En la segunda actividad (Manejando mis emociones), reflexionan sobre una estrategia para el manejo de sus emociones, enfocada en la regulación de sus pensamientos.
- En la tercera actividad (Compartiendo estrategias de manejo de emociones), proponen acciones que promueven el bienestar emocional propio y el de su entorno, favoreciendo el logro de sus objetivos.

4.2 Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior, el docente explica a los estudiantes que en la próxima sesión desarrollarán una nueva experiencia de tutoría, la cual consiste en tres actividades dinámicas que ayudarán a manejar las emociones para sentirse bien y evitar que la expresión de las emociones afecte a los demás. Para ello, es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.4: Materiales y recursos).

Actividad 1: Mis emociones y los demás (90')

INICIO

El docente realiza una breve presentación de esta nueva experiencia de aprendizaje y su propósito. Les recuerda a los estudiantes que después



de haber trabajado el reconocimiento de las emociones, ahora toca aprender a gestionarlas para así, generar un mayor bienestar.

Luego introduce la secuencia de actividades planteando un caso: “Pensemos juntos en una situación en la cual reaccionaron con mucha cólera y luego se arrepintieron. ¿Cómo se comportaron en esa situación? ¿Qué hicieron?”.

El docente solicita que de manera voluntaria compartan sus respuestas. Asimismo, se puede pedir que recuerden y repitan, a modo de diálogo o dramatización, lo que dijeron en esa situación.

A continuación, se plantean un conjunto de preguntas sobre la regulación emocional:

- ¿Han sentido alguna vez cómo sus emociones se expresan sin pedirles permiso? ¿Se apoderan de ustedes y les hacen decir o hacer cosas que no quieren decir o hacer? ¿Cuándo les pasa eso? ¿Y por qué creen que pasa eso? ¿Podremos hacer algo al respecto?
- ¿Cuál es la emoción más difícil de manejar para ustedes? ¿Y por qué creen que sea tan difícil manejarla?

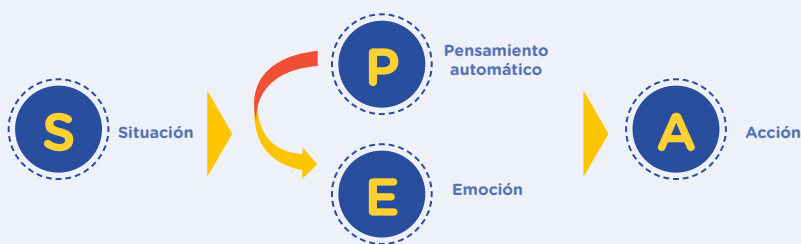
El docente les indica que, en esta oportunidad, trabajarán ese tema a través de actividades para ir descubriendo juntos más sobre el proceso de gestionar nuestras emociones.

DESARROLLO

El ejercicio central de esta sesión consiste en reconocer los pensamientos, ideas o creencias que llevan a una persona a sentir una emoción fuerte, cómo esta influye en su comportamiento y el impacto que nuestras acciones tienen en otras personas.

Nota para el docente:

Este tema se inició en la EDAT Conciencia emocional. Te sugerimos hacer una muy breve explicación sobre el esquema SPEA para que tus estudiantes puedan tener claridad de los conceptos y actividades propuestos en esta sesión.



El docente indica que ahora reflexionarán sobre el impacto que tienen nuestras emociones y reacciones derivadas de ellas en las personas de nuestro entorno. Esta actividad tendrá un momento individual y otro grupal.





Historia de apoyo:

El examen imposible

Hernán, de 57 años, siempre ha sido una persona muy responsable y un buen conductor. Hace unos días se ha dado cuenta de que su brevete está por caducar y que para poder renovarlo debe pasar por un examen médico, de reglas y de manejo. Días antes de dar sus exámenes, comenta en una reunión que pasará todos los exámenes que debe para obtener su nuevo brevete. Sus amigos se burlan y le dicen que tenga cuidado, ya que a más edad es muy complicado que se lo den, que ahora usa lentes y que no ve bien, y que la memoria le puede fallar y puede olvidar todas las reglas. Uno de sus amigos llega a decirle que hace poco lo ha visto manejando por la calle y le pareció que manejaba bastante mal. El día del examen de reglas, Hernán fue pensando que él había estudiado y sabía el tema, pero de pronto empezó a sentir miedo: le dolía la cabeza, sudaba frío, sentía un “hueco” en el estómago y no podía pensar. Se paralizó y no respondió casi nada del examen. Desaprobó dos de los tres intentos.

El día del examen de manejo estaba demasiado nervioso, por lo que falló en varios aspectos que le iban observando. Hernán estaba muy molesto y frustrado, pues él era consciente de que sabía, pero no podía controlar el miedo y la ansiedad que sentía al pensar que podía desaprobado también ese examen.

Momento individual: el docente solicita a los estudiantes que recuerden el ejercicio que hicieron al inicio, donde identificaron situaciones reales que les han generado emociones displacenteras muy intensas (como miedo, ira, impotencia, frustración, etc.). Luego, deben recordar cómo actuaron producto de esas emociones y cómo fue su trato hacia otras personas (padres, amigos, hermanos, profesores, etc.) mientras se sentían así y escriben en su cuaderno.

El docente puede usar como ejemplo el caso de Hernán: “Al llegar a su casa, la esposa de Hernán le preguntó qué tal le había ido en el examen, a lo que él respondió levantando mucho la voz: ‘¡Y a ti qué te importa cómo me fue si igual no puedes hacer nada para ayudarme! ¡Lo único que haces es decirme qué debo hacer todo el tiempo y no me apoyas!’”.

- ¿Cómo creen que se sintió la esposa de Hernán?
- ¿Cómo creen que se sintió Hernán después?

Los estudiantes trabajan de manera individual unos minutos. Luego, el docente explica que, comúnmente, nuestras emociones muy intensas derivan en comportamientos inadecuados o desproporcionados que nos hacen tener un trato que tiene un impacto negativo en los demás.

Momento grupal: el docente divide a los estudiantes en grupos de tres para realizar un juego de roles. Pide a los integrantes que se asignen una letra cada uno (A, B o C). El estudiante A comentará una de las situaciones que escribió a sus dos compañeros (B y C), tras lo cual



actuará la situación, poniendo énfasis en cómo trató a las personas que tuvo al frente. Sus compañeros B y C actuarán el rol que se les asigne en la situación (podrían ser los padres, amigos, hermanos, etc.). Es importante que cada uno asuma su rol y que la actuación sea lo más parecida a la situación real (la persona puede gritar, simular llorar, reclamar, etc.). Al terminar el juego de roles, los compañeros B y C comentarán a A cómo los ha hecho sentir la situación y su comportamiento.

A continuación, se cambian los roles y otro estudiante comenta y actúa su situación. Se pueden realizar tantas rotaciones como tiempo haya disponible.

CIERRE

Al terminar la dinámica, los estudiantes se reúnen en plenario y conversan sobre lo trabajado. Pueden partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué tan fácil o difícil fue reconocer las situaciones que les causan emociones muy intensas? ¿Es algo que les pasa a menudo?, ¿por qué?
- ¿De qué manera impacta su estado emocional, reacciones y comportamientos en las personas que les rodean?
- A partir del ejercicio, ¿qué han descubierto sobre ustedes y sobre cómo manejan lo que sienten?
- ¿Cómo se han sentido escuchando y viendo las reacciones emocionales de sus compañeros?

El docente recalca la importancia no solo de observar cómo nuestras emociones impactan en nuestra conducta, sino también cómo ese comportamiento impacta en los demás y en su propio estado emocional, sobre todo cuando hay reacciones poco empáticas (porque no consideramos lo que la otra persona siente con nuestra reacción) y una comunicación que podría ser agresiva.

Actividad 2: Manejando mis emociones (90')

INICIO

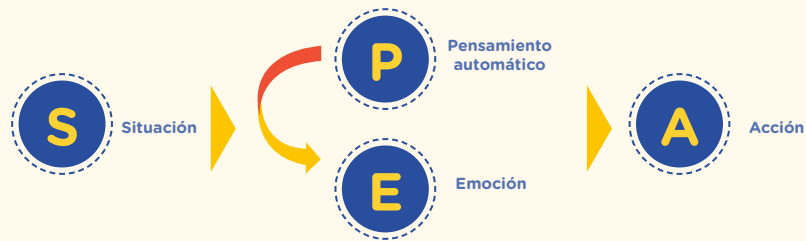
Al iniciar la sesión, el docente recuerda, junto a sus estudiantes, las ideas principales a las que arribaron en la sesión anterior. Luego, consulta si han tenido la oportunidad de pensar cómo podrían cambiar las reacciones revisadas en esa sesión. Abren el diálogo y promueven la participación libre. Posteriormente, el docente cierra este primer momento de la sesión comentando que muchas veces es difícil pensar cómo lo que hacemos puede estar afectando a otras personas, sobre todo a las más cercanas, como nuestros familiares y amigos. Entonces, es importante generar estrategias de manejo emocional, donde cada persona pueda ser consciente de sus emociones y de cómo puede regularlas para tener comportamientos más adecuados y coherentes hacia los demás, y para sentirnos bien con nosotros mismos.





DESARROLLO

El ejercicio central de esta sesión consistirá en reconocer algunas estrategias de manejo y regulación emocional. Para ello, el docente debe recordar el esquema de conducta emocional.



Recordamos cómo los pensamientos automáticos derivan en emociones que, a su vez, provocan conductas que a veces no son las deseadas. En este punto, es importante señalar cuáles son las partes del proceso en las cuales podemos o no intervenir para regular nuestras emociones. Estas son las siguientes:

- La situación normalmente está fuera de nuestro control, pues no depende necesariamente de uno mismo (un examen desaprobado, una pelea, perder en un juego, etc.). La emoción no es algo que podamos “prender y apagar” a decisión. No podemos decir “ya no me quiero sentir triste”, y mágicamente hacer que la tristeza se acabe. Es algo que sentimos y sobre lo cual no tenemos control.
- Nuestras acciones sí pueden ser controladas, pues tenemos voluntad; sin embargo, como ya vimos, cuando nuestras emociones son muy intensas, se hace muy difícil controlar nuestros comportamientos (por ejemplo, cuando estamos muy molestos con alguien y, ante una pregunta suya, le respondemos gritando de mala manera).
- En lo que sí podemos trabajar es en nuestros pensamientos, no tanto en los automáticos, sino en los que podemos pensar luego para que nos ayuden a darle otro significado a la situación. Por ejemplo, una amiga no nos devuelve el saludo luego de que hablamos con ella antes y le dijimos que no estábamos de acuerdo con algo que comentó y nos enojamos porque pensamos que es una maleducada. Luego, podemos tratar de pensar en alternativas como “¿y si no me saludó porque estaba sin anteojos y no me vio?”. Este pensamiento alternativo no anula inmediatamente nuestra molestia, pero seguramente nos permite regular la intensidad de la emoción para actuar de otra manera frente a nuestra amiga.





Ejemplo:

Situación	Pensamiento automático	Pensamiento alternativo	Emoción	Acción
Mi amiga no me devuelve el saludo luego de que conversamos hace unos días y le dije que no estaba de acuerdo con algo que me comentó.	Es una maleducada.	¿Y si no me saludó porque estaba sin anteojos y no me vio?	Cólera, indignación Sorpresa, duda	Hablo mal de ella con mis amigos. Luego le pregunto por qué no me saludó.
		Quizás está preocupada por algo y está distraída.	Preocupación	Me acerco a preguntarle si algo le pasa y en algo puedo ayudarla.

El docente absuelve dudas o preguntas sobre el modelo que servirá de guía (puede revisar más información al respecto en el documento Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo a las y los estudiantes, p. 24 en adelante).

A continuación, el docente divide a sus estudiantes en grupos de tres o cuatro integrantes y reparte papelógrafos y plumones. Cada grupo deberá identificar situaciones familiares, personales, amicales o laborales comunes que les provoquen emociones intensas y displacenteras (cólera, miedo, ansiedad, etc.).

Escogen una de ellas para trabajarla a profundidad: analizan la situación, qué emoción o emociones les generó, el pensamiento automático que provocó la emoción y el comportamiento que manifestó frente a los demás. Plasman todo ello en un papelógrafo. Luego, en otro papelógrafo, el grupo debe plantear el mismo esquema, solo que deberán colocar pensamientos alternativos que harían variar la intensidad de la emoción (por ejemplo, de ira a molestia o de ansiedad a preocupación) y, por lo tanto, cambiarían también la conducta que se manifiesta. Se trata de promover que los estudiantes puedan identificar esos pensamientos alternativos que les ayudarían a regular sus emociones y conductas.

Si el docente considera que dispone de tiempo, podría invitar al menos a un grupo para que, de forma voluntaria, dramatice ambas situaciones a modo de juego de roles, donde se presenta primero la reacción original y luego cómo se replantearía a partir de la inclusión de pensamientos alternativos, generando nuevos comportamientos, esta vez más adecuados.



CIERRE

Al finalizar el ejercicio, el docente propone compartir en plenario las observaciones del trabajo. Puede partir de las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué reflexiones podemos obtener luego de observar esta dramatización?
- ¿Por qué es importante que aprendamos a identificar y buscar alternativas a nuestros pensamientos automáticos?
- ¿Qué otras estrategias podríamos utilizar para regular nuestras emociones?

Es importante recalcar que esta estrategia, si bien es muy útil, implica que la practiquemos con frecuencia para acostumbrarnos a esa constante búsqueda de alternativas de pensamiento. Por ello, el docente debe invitar a los estudiantes a trabajar la técnica en su vida cotidiana. Puede cerrar con el caso inicial El examen imposible. Vemos que Hernán tiene como pensamiento automático “voy a desaprobado”, lo que le causa mucha ansiedad y lo paraliza en los exámenes. Algunos pensamientos alternativos que podrían ayudar a Hernán a reducir su ansiedad podrían ser “soy bueno manejando; lo vengo haciendo hace años, siempre he sido responsable y no he tenido ningún accidente” o “solo es un examen; seguro estaba nervioso, pero yo sé”.

El docente solicita a cada estudiante que presente una conclusión de la sesión para reflexionar durante la semana y retomarla la próxima clase. Sugiere que la escriban en su cuaderno o portafolio para no olvidarla. Además, pide que, antes de la siguiente sesión, investiguen acerca de las estrategias que podrían usar para manejar y regular las emociones de un estudiante de su edad. Pueden usar los recursos con los que cuenten, como internet, libros de aula, entrevistar a un médico o psicólogo de la comunidad, etc. Trabajarán esa información en la siguiente sesión.

Actividad 3: Compartiendo estrategias de manejo de emociones (90')

INICIO

El docente inicia la actividad preguntando sobre las conclusiones que los estudiantes anotaron sobre la sesión anterior. Se abre un espacio para compartir comentarios y preguntas.

A partir de las ideas vertidas, propone indagar y profundizar más en estrategias que ayuden a regular y manejar las emociones en las diferentes actividades de la vida. Para ello, propone que sus estudiantes investiguen estrategias que los ayuden a manejar el estrés ante una evaluación, la ansiedad ante no saber qué estudiar o en qué trabajar, el manejo de la impulsividad, etc., que luego pueda ser compartido con sus compañeros.

DESARROLLO

El docente divide a sus estudiantes en grupos de tres o cuatro integrantes. Les reparte papelógrafos y plumones. Cada grupo debe elaborar un





afiche o infografía que reseñe una estrategia de manejo emocional que podría serle útil a un estudiante de los últimos años de escuela, o frente a un problema familiar, del trabajo o de su comunidad. Para ello, deberán utilizar la información que investigaron previamente. El afiche o infografía debe ser conciso, claro y de fácil lectura, y brindar ayuda a un estudiante sobre un tema preciso. Si a los estudiantes no se les ocurren temas a desarrollar, se les pueden dar algunas sugerencias, como las siguientes:

- Manejo de la ansiedad
- Afrontamiento de la tristeza
- Manejo del estrés
- Control de la cólera e ira ante un conflicto
- Etc.

Sugerencias para el docente

- Se puede trabajar el afiche a modo de collage, pidiendo a los estudiantes que previamente lleven a clase revistas, goma y tijeras para utilizar 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 del docente) pueden ser colocados en el aula o espacios compartidos de la escuela (periódico mural similar).
- Al terminar los afiches, los colocan en una pared a modo de galería para verlos antes del cierre de la sesión. Es útil compartir con los estudiantes estrategias útiles de regulación emocional como las siguientes:
 - o Técnicas de respiración: desde el diafragma, no desde el pecho. Inhalar durante cuatro segundos, retener el aire por siete segundos y luego exhalar por ocho segundos. Repetir durante un minuto.
 - o Actividad física: deporte, caminata, baile. Periodicidad de 150 minutos por semana.
 - o Meditación: tomar conciencia de uno mismo y el entorno. Yoga, mindfulness, oración.
 - o Pasatiempos: actividades de disfrute y relajación. Bailar, hacer algún deporte, ver TV, hacer manualidades, etc.

CIERRE

Al finalizar la actividad, generar un espacio para la reflexión:

- ¿Qué emociones sintieron mientras realizaban su afiche o infografía?
- ¿Sienten que las estrategias ayudan a manejar sus emociones? ¿Por qué?
- ¿Es importante practicar estrategias para manejar nuestras emociones? ¿Por qué?



Idea fuerza para cerrar:

Desarrollar habilidades para reconocer y manejar nuestras emociones nos da mayores probabilidades de tener un comportamiento prosocial y resultados adaptativos. La regulación de nuestras emociones nos permite gozar de un mayor sentido de bienestar y de relaciones más positivas con los demás.

4.3 Cierre de la EDAT

Al finalizar la EDAT, el docente conduce un diálogo para que los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través de cada una de las actividades que han compuesto esta experiencia. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

- ¿Qué has descubierto sobre la regulación emocional? ¿Y qué has confirmado?
- ¿Qué podrías empezar a hacer para fortalecer tu práctica de regulación emocional?
- ¿Cómo pondré en práctica lo aprendido con mi familia, CEBA y/o comunidad?

La respuesta a estas últimas preguntas es fundamental, porque se convertirá en un compromiso que los y las estudiantes deberán poner en práctica y sobre el que se conversará en sesiones posteriores.

4.4 Tiempo

Cada actividad posee una duración aproximada de 90 minutos.

4.5 Materiales y recursos

Actividad 1: Mis emociones y los demás

- Ninguno

Actividad 2: Manejando mis emociones

- Papelógrafos
- Plumones de colores

Actividad 3: Compartiendo estrategias de manejo de emociones

- Papelógrafos
- Plumones de colores
- Opcional: revistas, tijeras y goma



EDAT 11: Desenredando el conflicto (Resolución de conflictos)

1. Planteamiento de la situación

1.1 Descripción de la situación

La habilidad de resolución de conflictos nos permite identificar y afrontar adaptativamente los conflictos o problemas, tomando acción para encontrar una solución que sea satisfactoria para ambas partes.

En nuestras vidas estamos permanentemente enfrentando situaciones que nos generan conflictos, a veces con nosotros mismos y muchas veces con otros. El conflicto es una expresión natural del ser humano en su interacción con otros, y en sí mismo no es positivo ni negativo, va a depender de cómo se enfrente. Sin embargo, en muchas circunstancias se tornan negativos porque no tenemos el valor de hacerle frente o porque se desconocen las estrategias que permitirían afrontarlas o resolverlas.

1.2 Reto (pregunta)

¿Qué estrategias puedo proponer para desarrollar la capacidad de identificar y afrontar los conflictos de manera constructiva?

1.3 Enfoques transversales CNEB

- Orientación al bien común
- De derechos

2. Propósito de la EDAT

2.1 Descripción del propósito de la EDAT

Los estudiantes abordan situaciones conflictivas desde un enfoque integrador y orientado hacia las soluciones beneficiosas para todos los involucrados.

2.2 Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices
- Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común

2.3 Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4 Habilidad socioemocional (HSE)

- Resolución de conflictos



2.5 Descripción de la HSE

Es identificar y afrontar adaptativamente los conflictos o el problema, tomando acción para encontrar una solución. Surge de la eventual oposición entre puntos de vista e intereses. Para ello, se deben analizar los recursos y limitaciones que se tiene para afrontar esa oposición, buscando una solución que sea satisfactoria para ambas partes. La negociación y mediación son vitales para una resolución pacífica del conflicto (Bisquerra y Mateo, 2019; UNICEF, 2019; National Research Council, 2012; SEP, 2017).

3. Evaluación de la EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE / Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Identifica y expresa con claridad y asertividad sus puntos de vista y los de los demás, entendiendo las posiciones e intereses de los involucrados en un conflicto.
- Identifica y menciona los “nudos” o puntos de conflicto en una situación, analizando el problema solo y en discusión con sus compañeros.
- Reconoce y menciona los principales conflictos que le aquejan en su vida cotidiana, en los ámbitos personal, familiar, escolar, comunitario, etc.
- Identifica y ejecuta acciones dirigidas a la resolución del conflicto, utilizando estrategias de negociación o solicitando/aceptando la mediación de otra persona (docente, par, familiar, etc.).

4. Secuencia de actividades EDAT

4.1 Descripción de la estrategia: relación (coherencia) de una actividad con otra

Los estudiantes trabajan en una secuencia de tres situaciones de conflicto, que van de lo lúdico a lo real:

- En una primera actividad (La madeja), los estudiantes trabajarán desde la metáfora de una madeja enredada la forma en que se generan y resuelven los conflictos.
- En una segunda actividad (fichas), los estudiantes participan en una situación en la que sus equipos se encuentran enfrentados por el logro de un objetivo.
- En una última actividad (conflicto real), los estudiantes abordan un conflicto real, proponiendo soluciones desde su propio entendimiento de la situación y su interés por conseguir una salida satisfactoria para todos los involucrados.



4.2 Desarrollo de la experiencia

Actividad 1: La madeja (90')

INICIO

El docente comenta una situación conflictiva que les sucede comúnmente y conversa con los estudiantes sobre las características del caso:

Situación de conflicto:

Inés tiene un pequeño de casi 1 año, su esposo trabaja en una construcción y ella acaba de conseguir un trabajo que la obliga a salir de su casa tres veces por semana. Inés habla con su abuelita de 75 años y le dice que ella debe cuidar al bebé todas las veces que ella vaya a trabajar, ya que no hay nadie más que lo vea y, además, porque la familia se debe apoyar. La abuelita de Inés no vive con ella, por lo que tendrá que tomar dos carros siempre que vaya a cuidar al niño. Hace unos días, la abuelita de Inés habló con Rosa, hermana de Inés, y le comentó que se sentía muy cansada y con mucho dolor de espalda por cuidar al niño. Rosa ha hablado con Inés y le ha dicho que no sea “fresca”, que debe buscarse a alguien que le cuide a su hijo porque su abuelita se siente mal y está mayor.

Así también, identifican a los protagonistas, el motivo del conflicto y reflexionan sobre las consecuencias de esta situación planteada. Luego de narrar la situación, el docente le preguntará a los estudiantes: “¿Cuál fue el motivo del conflicto? ¿Quiénes son los protagonistas de la situación? ¿Qué le aconsejarían a Inés hacer? ¿Qué consecuencias se generan a partir de lo que acaba de pasar?”.

Después de escuchar las preguntas, el docente explica que en esta nueva experiencia se trabajará acerca de los conflictos y cómo resolverlos. Veamos qué conocen acerca de ellos:

- ¿Qué es para ustedes el conflicto? ¿Me pueden dar ejemplos?
- ¿Cómo se sienten las personas que se enfrentan a un conflicto?
- ¿Por qué creen que se generan los conflictos?
- ¿Saben cómo resolver conflictos? ¿Cuáles son sus fortalezas frente al conflicto? ¿Y cuáles son sus aspectos por mejorar?

Luego, les indica que a continuación trabajarán este tema a través de actividades para responder a estas y otras preguntas vinculadas a la forma en que ellos resuelven conflictos.

DESARROLLO

El docente organiza a los estudiantes en un gran círculo, en el que puedan ubicarse todos al menos con un metro y medio de distancia el uno del otro. Es preferible realizar la actividad al aire libre. En sus manos lleva una madeja de lana (si el equipo es grande, deberá de utilizar más de una madeja, unidas). Empieza con la instrucción: “Esta madeja representa las relaciones que existen entre todos nosotros. Yo le entregaré la punta de la madeja a uno de ustedes, quien la sostendrá y no la soltará, y luego sin soltar la punta, le lanzará la madeja a uno de sus compañeros. Después, él o ella tomará una parte de esa madeja, y no la soltará, mientras lanza





la madeja a otro compañero. Cuando todos hayan tomado una parte de la madeja y la hayan lanzado, habremos acabado la primera parte de este ejercicio. Recuerden no soltar la parte de la lana que les pertenece”.

Una vez cumplida la instrucción, se observa que la lana se ha entrecruzado y probablemente ha generado potenciales nudos. La instrucción continúa: “Ahora es momento de devolver la lana a la madeja. Solo se podrá mover la persona que tiene la madeja en sus manos. De esta manera, la lana empieza a recorrer el camino de vuelta, pero ahora con mayor dificultad, pues hay enredos que evitar y cruces que sortear. Es probable que los estudiantes requieran del apoyo de su docente para desenredar la lana. Los demás estudiantes no se pueden mover de su lugar hasta que no termine la actividad”.

Logrado el retorno completo de la madeja, se conversa sobre la actividad a partir de preguntas como:

- ¿Qué tienen en común la lana y nuestras relaciones con otras personas?
- ¿Qué hace que se enrede la lana de nuestras relaciones?
- ¿Cómo podemos regresar a la madeja sin generar nudos?
- ¿Cuáles son los nudos en nuestras relaciones cotidianas?
- ¿Qué hacemos para prevenir que se generen estos nudos en nuestras vidas? ¿Y cómo podemos desatarlos?

CIERRE

Una conclusión importante de este ejercicio es que, como en la actividad, en muchos casos los conflictos se generan sin intención de hacerlo. Es normal que tengamos diferentes posiciones respecto a algún tema y, por lo tanto, surja un desacuerdo con la otra persona. Nuestros puntos de vista, nuestros intereses, nuestros gustos, entre otros, tienden a variar. Entonces, si surge un conflicto no pensemos en esto como algo malo, sino como una oportunidad de aprendizaje si se maneja adecuadamente.

El docente planteará la siguiente pregunta: ¿Cómo imaginas qué sería la mejor manera de lidiar un conflicto y aprender de ello? Los estudiantes deberán responder a esta pregunta con el compromiso de plantear un caso que muestre un conflicto y consejos de cómo lidiar dicha situación, en busca de lograr aprender frente al conflicto.

Actividad 2: Fichas (90’)

INICIO

El docente inicia la sesión conversando con los estudiantes por los aprendizajes adquiridos en la actividad anterior. Asimismo, les consulta por sus compromisos propuestos al finalizar la sesión previa: “¿Cómo eligieron la situación conflictiva? ¿Fue sencillo identificarlas? ¿Qué consejos propusieron para lidiar con el conflicto planteado? ¿Les fue fácil plantearlas? ¿Podrían aplicarlos en su vida diaria?”. Se promueve que



algunos estudiantes compartan sus experiencias y que sus compañeros puedan proponer mejoras a la propuesta a través de recomendaciones y consejos.

DESARROLLO

Los estudiantes son divididos en cinco equipos con similar cantidad de participantes. Una vez conformados los equipos, el docente brinda las siguientes instrucciones: “Cada equipo recibirá un grupo de fichas en un sobre junto con una instrucción. Cada equipo tiene una tarea específica y para lograrla, deberán elegir a un representante para que negocie con los otros grupos en nombre de todo el equipo. Las reglas para la negociación son las siguientes:

- Todos los representantes se pondrán de acuerdo si desean iniciar las negociaciones, para ello irán a la zona de negociación (que debe estar en el centro del salón para que todos puedan observar el proceso).
- Cada ronda de negociación dura solo 3 minutos. Luego los representantes vuelven con sus equipos.
- En cada ronda los representantes de los equipos negocian entre ellos para obtener la mayor cantidad de fichas que necesitan para cumplir la tarea del grupo.
- Basta con que el representante de un equipo no quiera negociar para que no se abra el espacio de negociación.
- Los representantes pueden pedir una ronda de negociación cuando quieran.

Los sobres cuentan con fichas de diferentes colores y formas (cuadrados, triángulos, círculos y rectángulos). Las instrucciones o tareas que se asignan a los equipos son las siguientes:

- Su equipo debe conseguir todas las figuras azules.
- Su equipo debe conseguir todos los triángulos.
- Su equipo debe conseguir todos los círculos azules y rojos.
- Su equipo debe conseguir todas las figuras amarillas.
- Su equipo debe conseguir 20 fichas de cualquier tipo.

El docente puede agregar o adaptar las instrucciones de acuerdo al contexto, cuidando siempre de que las tareas tengan cierto grado de dificultad. Entonces, inicia el ejercicio

Transcurridos 20 minutos de las negociaciones, el docente comunica que se concluyó la actividad e inicia un diálogo con los estudiantes para analizar los resultados a través de preguntas como las siguientes:

- ¿Qué decidió hacer cada equipo?
- ¿Qué emociones vivenciaron durante las negociaciones?
- ¿Algunas de esas emociones afectaron las negociaciones? ¿Por qué?



- ¿Algún equipo impidió que otros equipos logren su objetivo? ¿Qué opinan de eso?
- ¿Qué ocurre cuando tenemos que tomar una decisión sabiendo que una o más de las opciones pueden afectar negativamente a otros?
- ¿Qué podríamos hacer en este caso para ganar todos?
- ¿A qué situaciones de la vida real te ha recordado esta actividad?
- ¿Qué otras habilidades debemos desarrollar para resolver los conflictos de forma adecuada?

CIERRE

La conversación conduce hacia conclusiones como las siguientes:

- El desarrollo del diálogo es fundamental para la resolución de conflictos; sin embargo, en una situación de conflicto es probable que uno o más participantes no quieran dialogar.
- Además de la comunicación, es importante desarrollar habilidades como la empatía, ya que permite comprender mejor la situación de la otra persona, generando mayor respeto y reconocimiento de los sentimientos del otro.
- Asimismo, es de gran importancia el desarrollo de la escucha activa, la cual parte de la empatía, pues escuchamos y atendemos lo que quiere expresar el otro desde su punto de vista. Escuchamos sentimientos, ideas y pensamientos.
- Otra habilidad necesaria es la autorregulación emocional. Para fortalecer nuestra capacidad de resolver conflictos es necesario adquirir la habilidad de manejar de manera adecuada nuestras emociones, entendiendo que nuestra experiencia emocional de ese momento resulta pasajera.
- Así también, la toma de decisiones resulta crucial para la resolución de conflictos. Esta alude a la capacidad de escoger los caminos que se quiere seguir, lo cual implica mantener una actitud reflexiva y cuestionadora. Es así como nos preguntamos “¿Qué quiero ser?” y “¿Qué quiero hacer?”, tomando la responsabilidad de cada decisión que realicemos.
- La asertividad también resulta valiosa durante el proceso de resolución de conflictos, ya que implica mantener la habilidad de expresar adecuadamente nuestros deseos, puntos de vista, intereses, entre otros, de forma amable, clara, abierta y directa. Así, logra argumentar de manera precisa los pros y contras de nuestras decisiones y se evita invalidar la opinión del otro.
- La capacidad de negociación es una manera efectiva para la resolución del conflicto, ya que implica llegar a un acuerdo aceptable para ambas partes.
- Por otra parte, la otra opción es la mediación. Esta significa dar protagonismo a las partes implicadas del conflicto, utilizando un tercero



como mediador. Se busca hallar soluciones a través de desarrollar una comunicación efectiva basada en la escucha activa, la empatía, la toma de decisiones y asertividad.

- No siempre será posible satisfacer a todos y, en ese caso, una mirada racional y cooperativa podría generar un resultado favorable.

Actividad 3: Conflicto real (90')

INICIO

El docente dialoga con sus estudiantes sobre los resultados del experimento realizado en situación de conflicto de la actividad anterior, en el que se les solicitó generar diálogo y escucha. ¿Funcionó? ¿Por qué?

Luego de la conversación, el docente indica que, en esta tercera actividad, pasaremos a revisar estrategias en busca de una mejor gestión de conflictos.

DESARROLLO

Los estudiantes son divididos en equipos de 4 a 5 integrantes y recibirán la siguiente instrucción: “Es momento de llevar lo que estamos trabajando al mundo real. Cada equipo deberá elegir un conflicto real para resolverlo. Podría ser un conflicto que tenemos en casa, aquí en el CEBA o en otro espacio. Pero debe ser real porque queremos resolverlo juntos”.

El conflicto será graficado a través del siguiente tablero, que puede ser trabajado en un papelógrafo:

Descripción del conflicto: ¿de qué se trata?	Actores o participantes: ¿quiénes intervienen?	Causas: ¿cómo nació el conflicto? ¿De dónde vino?	Manifestaciones: ¿cómo se expresa?	¿Qué podemos hacer al respecto?	¿Qué lograríamos con eso?

El docente acompaña a los equipos y brinda su apoyo a aquellos que necesitan ayuda para cerrar sus propuestas.

Al finalizar el tiempo propuesto, los equipos presentan sus productos y reciben comentarios y sugerencias de sus compañeros de forma asertiva.

CIERRE

Por último, se presenta la pregunta:

- ¿Qué necesitan para poner en marcha estas propuestas?
- ¿Estarían dispuestos a empezar ya mismo?





4.3 Cierre de la EDAT

Al finalizar la EDAT, el docente conduce un diálogo para que los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través de cada uno de los conflictos trabajados. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

- ¿Qué hemos aprendido para resolver conflictos? ¿Cuáles son nuestras fortalezas? ¿Qué nos falta desarrollar?
- ¿Cuál es nuestra actitud ante los conflictos? ¿Qué solemos hacer? ¿Cómo solemos reaccionar? ¿Qué consecuencias trae esa forma de reaccionar?
- ¿Los conflictos son positivos o negativos?
- ¿Qué haremos la próxima vez que debamos responder a un conflicto?

El docente recomienda a los estudiantes escribir sus reflexiones en torno a estas preguntas y asumir un compromiso que será objeto de diálogos posteriores, en busca de nuevas buenas prácticas en el campo de la resolución de conflictos.

4.4 Tiempo

Cada actividad posee una duración aproximada de 90 minutos.

4.5 Materiales y recursos

Actividad 1: La madeja

- Madeja de lana (o más de una madeja unidas)

Actividad 2: Fichas

- Juego de fichas de distintos colores y formas (cuadrado, círculo, rectángulo y triángulo como mínimo) en cantidad suficiente para realizar la actividad (al menos 12 por equipo). Pueden ser de plástico, madera, cartón, cartulina o el material que se encuentre disponible.
- Sobres con instrucciones

Actividad 3: Conflicto real

- Papelógrafos
- Plumones
- Cinta adhesiva





EDAT 12: El valor de las decisiones (Toma de decisiones responsables)

1. Planteamiento de la situación

1.1 Descripción de la situación

Esta habilidad supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad (CASEL, 2015, citado por Banco Mundial, 2016; UNICEF, 2019; National Research Council, 2012; OMS, 1993).

La toma de decisiones responsables suele dificultarse cuando los estudiantes no logran una comprensión de esta como un proceso con distintos pasos, cuando no logran comprender y analizar la situación y tienen dificultades para evaluar las posibilidades que tiene y elegir una opción.

1.2 Reto (pregunta)

¿De qué manera podemos tomar decisiones adecuadas para prevenir riesgos y cumplir nuestras metas?

1.3 Enfoques transversales CNEB

- Búsqueda de la excelencia
- Orientación al bien común

2. Propósito de la EDAT

2.1 Descripción del propósito de la EDAT

Evaluar diversas posiciones para tomar decisiones, considerando las posibles consecuencias e impacto de cada una de las alternativas que encuentran a su disposición y eligiendo alternativas responsables para prevenir riesgos y cumplir sus metas.

2.2 Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Construye su identidad
- Asume una vida saludable
- Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma

2.3 Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4 Habilidad socioemocional (HSE)

- Toma de decisiones responsables



2.5 Descripción de la HSE

Es desarrollar mecanismos personales (evaluación de riesgos potenciales y consecuencias, regulación emocional y juicio objetivo de la realidad, entre otros) para tomar decisiones eficientes en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad (CASEL, 2015, citado por Banco Mundial, 2016; UNICEF, 2019; National Research Council, 2012; OMS, 1993).

3. Evaluación de la EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE / Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Identifica y enuncia los escenarios ideales futuros a los que hay que dirigirse con las decisiones que tomará.
- Se muestra flexible en la toma de decisiones, cediendo a las opiniones de sus compañeros cuando es pertinente. Convence y se deja convencer.
- Identifica y menciona el impacto que las decisiones tendrán en sí mismo y en el grupo.

4. Secuencia de actividades EDAT

4.1 Descripción de la estrategia: relación (coherencia) de una actividad con otra

Los estudiantes trabajan una estrategia de toma de decisiones tomando como ejemplo su elección vocacional.

- En la primera actividad (El viaje), reflexionan acerca de las dificultades y formas en que toman sus decisiones.
- En la segunda actividad (Barquitos de papel), deberán “comprar” materiales para realizar un producto que deberán “vender” como parte de un negocio.
- En la tercera actividad (Mi equipo sí puede), eligen una serie de tareas que podría realizar el equipo en un tiempo determinado, en busca del mayor puntaje posible.

4.2 Desarrollo de la experiencia

Actividad 1: El viaje (90')

INICIO

El docente realiza una breve presentación de esta nueva experiencia de aprendizaje, su propósito y las actividades a desarrollar. Luego introduce la secuencia de actividades planteando la siguiente situación al grupo:



“Piensen en una decisión que tomamos todos los días, como, por ejemplo, escoger qué ropa nos pondremos. Ahora, díganme: ¿qué tienes que pensar o considerar para tomar esta decisión?”.

El docente anota las respuestas en la pizarra, que seguro tendrán que ver con una serie de variables como “depende de si hace frío”, “depende de a dónde voy a ir”, “depende de qué me gusta o provoca ponerme”, etc. Señala que tomar decisiones no es tan fácil como creemos, pues implica entender varias cosas, como lo que hemos anotado. Puede preguntar: “¿Se imaginan que quizá puede ser más difícil cuando la decisión es más compleja que vestirse?”.

Se continúa con preguntas acerca de la forma en que toman decisiones:

- ¿Cómo les va tomando decisiones? ¿Son indecisos? ¿Qué decisiones son fáciles de tomar? ¿Cuáles son difíciles?
- Cuéntenme una decisión de la que se sienten orgullosos.
- ¿Podrían contarnos una decisión que tomaron y que no resultó siendo muy buena?
- ¿Qué decisiones importantes creen que tendrán que tomar actualmente?

Después de escuchar las respuestas de los estudiantes, el docente les indica que realizarán una actividad para reconocer cómo realizan el proceso de toma de decisiones y qué podrían hacer para lograr mejores resultados.

DESARROLLO

El docente organiza equipos de tres a cuatro estudiantes cada uno y brinda la siguiente instrucción:

“En coordinación con el docente de Ciencia, Tecnología y Salud han planificado una visita de estudio a San Ramón, en la selva central. Justo cuando están pasando por Ticlio, a casi 5000 metros sobre el nivel del mar, el bus toma un atajo y se golpea con unas piedras en el camino. Están lejos de la carretera principal. Los pasajeros y el chofer se bajan y se dan cuenta de que una pieza del motor está malograda y no hay repuesto disponible.

Algunos datos importantes

- Son las 5:00 p. m.
- Están en una zona completamente despoblada. Solo hay nieve a su alrededor.
- Están a 4 °C y en la noche la temperatura desciende a -15 °C.
- La caseta de teléfono más cercana está a 20 km.
- El siguiente pueblo está a cuatro horas caminando.
- Si bajan la montaña 1500 metros, los celulares recién empezarán a tener señal.
- El bus se encuentra con tres ventanas rotas.





- Además de ustedes, viajan 25 personas más en el bus, entre las cuales hay varios niños pequeños.
- Solo hay ropa veraniega en las maletas de los pasajeros, dado que en San Ramón hace mucho calor.
- Los pasajeros están entrando en pánico ante la situación; nadie da ideas ni soluciones.

En el bus tienen:

- 3 linternas
- 8 mantas (no hay calefacción)
- 1 caja de fósforos
- 1 llanta de repuesto
- 4 leños
- Algunas golosinas
- 3 litros de agua

Algunas posibles acciones

- Caminar hasta la caseta de teléfono
- Caminar hasta el pueblo
- Bajar la montaña
- Separarse para buscar ayuda
- Pasar la noche en el bus, tratar de sobrevivir y buscar ayuda al día siguiente por la mañana
- Quemar cosas para crear una señal de humo y calentarse
- Etc.

¿Qué decisión tomarían, como grupo, para salir del apuro? Justifiquen su respuesta”.

Cada equipo debe escribir sus conclusiones en un papelógrafo y exponerlas al finalizar el ejercicio. El docente debe estar atento a promover que cada grupo se concentre en la forma en que están tomando sus decisiones, si están conversando y consensuando, siendo impulsivos, empáticos, etc. (el docente puede poner ejemplos de esas situaciones). Luego de un trabajo de 30 minutos aproximadamente, cada grupo expone sus acciones y justificaciones.

CIERRE

En plenario, conversan sobre la forma en que se han tomado las decisiones, dónde se puso énfasis, cuáles fueron los criterios, si los hubo, para escoger esa solución.

- ¿Resulta sencillo tomar decisiones? ¿Qué hace que sea fácil o difícil?
- ¿Tomaron la decisión basados en su intuición o pensaron en algunos criterios?



El docente cierra la actividad con la siguiente reflexión: “Las decisiones responsables no solamente dependen de la buena intención o del deseo de obtener buenos resultados. Es importante tomar en cuenta todas las variables involucradas y considerar los diferentes elementos que son parte de esta decisión. En algunos casos son evidentes, pero en otros están ocultos. La indagación (saber preguntar), así como pensar qué es lo que quiero para mí, mi futuro, mi familia y comunidad son aspectos indispensables para la toma de buenas decisiones. En la siguiente sesión profundizaremos en una herramienta para optimizar nuestra toma de decisiones”.

Actividad 2: Barquitos de papel (90’)

INICIO

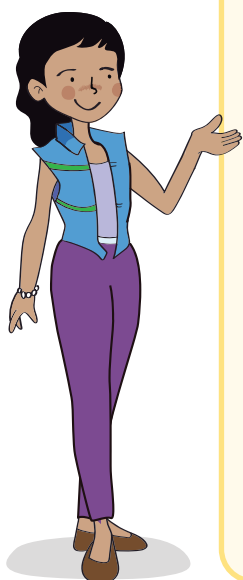
El docente organiza equipos de tres a cuatro estudiantes cada uno, y brinda la siguiente instrucción: “Cada equipo es una empresa que fabrica barquitos de papel. Sus barquitos son muy famosos y reconocidos por sus diseños únicos y decorativos. Por eso, han sido invitados a participar en un concurso para convertirse en los productores oficiales de La fiesta de los barquitos de papel, una tradicional celebración de un país muy lejano. Para ser seleccionados, deberán realizar dos modelos de barquitos. Se sabe que en esta fiesta los barquitos son muy vistosos y coloridos, por lo que deberían de esmerarse en crear los mejores barcos que puedan. Ustedes saben, además, que cada trozo de papel, que es la materia prima de un barquito, cuesta S/ 1 y que los organizadores de la fiesta están dispuestos a pagar hasta S/ 5 por barquito si cumplen con sus requerimientos. Es momento de hacer sus barquitos modelo. Para eso, pueden pedirme algunos materiales”.

DESARROLLO

Para realizar esta actividad, el docente cuenta con plumones de colores y otros materiales que pueda conseguir, como cintas, adhesivos, mondadientes, etc., que pondrá a disposición de sus estudiantes. Luego de algunos minutos, recibe los modelos, junto a todos los materiales entregados, y elige uno por equipo. Entonces, da la siguiente instrucción: “Han sido elegidos finalistas para convertirse en los productores oficiales de los barquitos de la fiesta. Ahora, deberán demostrar que son capaces de producir los barquitos a la velocidad necesaria. Para eso, tendrán 3 minutos y deberán producir al menos 10 réplicas idénticas a las que han presentado. Podrán pasar por el depósito de materiales para comprar lo que necesiten. Pueden empezar”.

En este momento, el docente, coloca un letrero con los precios que le ha asignado a cada uno de los materiales con los que cuenta:

- Papel para barquitos S/ 1 x unidad
- Plumón S/ 3 x unidad
- Cintas de colores S/ 3 x 10 cm
- Etc.





Cada equipo enviará a un representante para que compre lo que necesita, pensando en cuánto podrían producir como equipo en 3 minutos. El docente anota el valor de la compra de cada equipo y controla el trabajo durante los 3 minutos asignados.

Finalizado el tiempo, revisa los productos y aplica estrictamente la regla que indica que solo son válidos aquellos barquitos idénticos al modelo.

Es muy probable que ninguno de los equipos logre superar el reto. Entonces, es momento de realizar el cálculo: ¿Cuánto invirtió cada equipo? ¿Y cuánto ganó? (Si no lograron los 10 barquitos, no ganaron nada). A partir de este resultado, el docente inicia la reflexión:

- ¿Qué pasó en este reto? ¿Por qué no pudimos lograr el objetivo?
- ¿Qué información teníamos? ¿Y qué información no teníamos?
- Parecía un buen negocio, ¿verdad? ¿Qué no habíamos tomado en cuenta?
- En nuestro día a día, ¿tomamos decisiones así como en este juego?
- ¿Qué podemos concluir de la actividad realizada?
- ¿Qué hemos descubierto sobre nuestra forma de tomar decisiones?

CIERRE

Las decisiones responsables no solamente dependen de la buena intención o del deseo de obtener buenos resultados. Es importante tomar en cuenta todas las variables involucradas, considerar los diferentes elementos que son parte de esta decisión. En algunos casos son evidentes, pero en otros estarán ocultos. La indagación (saber preguntar) es indispensable para las buenas decisiones.

Para demostrarlo, los estudiantes deberán pensar en una decisión que tienen en mente y plantear al menos 3 preguntas que traerán a la próxima clase para conversar sobre ellas.

Por ejemplo: Qué responder si me invitan a un lugar. Preguntas posibles para tomar la decisión: ¿conozco a las personas que irán a ese lugar? ¿Me siento cómodo yendo a ese lugar? ¿Es seguro el lugar donde iré?, etc.

Actividad 3: Mi equipo sí puede (90')

INICIO

El docente inicia la sesión pidiendo a sus estudiantes que compartan la decisión sobre la que trabajaron y las preguntas que piensan hacer al respecto. ¿Qué otras preguntas podrían hacerse? ¿A quiénes más deberían de considerar? ¿Qué no estamos viendo de esta decisión?

Luego de esta conversación, se recuerda el resultado del ejercicio pasado (barquitos de papel) y se comenta que esta será una nueva oportunidad para que pongan en práctica lo que han aprendido sobre la toma de decisiones en busca de un mejor resultado.



DESARROLLO

Los estudiantes son divididos en equipos de tres a cuatro integrantes cada uno y reciben la siguiente instrucción: “Voy a entregarles una lista de tareas que quiero que revisen con mucho cuidado. Tendrán 30 minutos para preparar las tareas que elijan de la lista. Pueden elegir solo una o todas. Eso depende de ustedes. Este es un reto de competencia, así que deberán tratar de ganarle a los demás equipos, sin interferir con el trabajo que estén realizando ellos”.

Luego de cinco minutos de haber entregado las listas de tareas, cada equipo marca aquellas con las que se compromete y luego inicia el conteo del tiempo.

La lista de tareas es la siguiente:

Actividad	Puntaje si lo logran	Puntaje si no lo logran
Cantar todos juntos y sin equivocarse 20 segundos de una canción en otro idioma.	30	-35
Pararse en un solo pie, todos juntos sin apoyarse ni tocarse durante un minuto.	10	-30
Realizar una escultura humana que represente un partido de fútbol y quedarse inmóviles durante 30 segundos.	20	-25
Decir una frase de 10 palabras en 10 idiomas distintos.	30	-40
Bailar una coreografía de 20 segundos sin cometer un solo error.	50	-100
Responder 10 preguntas elegidas por el docente sobre diversos temas de diferentes cursos.	30	-35
Elaborar 10 figuritas de origami diferentes.	10	-30
...		

Es importante que el docente complete esta lista con otras actividades que resulten retadoras para sus estudiantes de acuerdo a su contexto, respetando siempre la regla de que el puntaje negativo por no hacerla debe ser mayor que el puntaje que obtienen por realizarla correctamente.

Transcurrido el tiempo definido para la preparación, se verifica el cumplimiento de cada uno de los retos (algunos deberán de realizarse concluido el tiempo y no antes, como las esculturas humanas o la coreografía), asignándole el puntaje correspondiente por cada actividad.

Se totalizan los puntajes y se declara al equipo ganador de la actividad. Entonces, se reflexiona en torno a la actividad a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Eligieron bien las actividades que podían realizar? ¿Qué criterios utilizaron? ¿Fueron los mejores ahora que reconocen sus resultados?
- ¿Qué podrían haber hecho distinto para obtener un mejor resultado?



- ¿Estamos calculando bien nuestras capacidades y habilidades al momento de comprometernos con las actividades?
- ¿En qué se parece esta actividad a la forma en que tomamos decisiones todos los días?
- ¿Qué hemos descubierto a partir de esta actividad? ¿Cómo podríamos aplicar este aprendizaje en nuestras actividades familiares, laborales y/o sociales?

CIERRE

Una conclusión fundamental de este ejercicio es el uso de criterios claros para la toma de decisiones responsables. Si nos dejamos llevar por el entusiasmo o si somos guiados por una mirada muy conservadora, nuestras opciones no serán las mejores. ¿Qué somos capaces de hacer? ¿Cómo nos organizaremos? ¿Contamos con todos los recursos? ¿Estamos siendo pesimistas? ¿Demasiado optimistas? Son algunas de las preguntas que podríamos hacernos en busca de la asunción de retos mejor calculados.

4.3 Cierre de la EDAT

Al finalizar la EDAT, el docente conduce un diálogo para que los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través de cada una de las decisiones que han tomado en equipo. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

- ¿Qué hemos aprendido sobre la toma de decisiones? ¿Qué significa tomar decisiones responsables?
- ¿Qué debemos considerar antes de tomar una decisión? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las posibles consecuencias de una decisión mal tomada?
- ¿Qué podemos empezar a hacer a partir de hoy para tomar decisiones mejores y más responsables?

Esta última respuesta se convertirá en un compromiso asumido por los estudiantes y que será monitoreado por el docente, en busca de fortalecer el desarrollo de esta habilidad.



Idea fuerza para cerrar:

La toma responsable de decisiones es la capacidad para elegir opciones correctas y constructivas sobre la conducta personal y social, además de asumir las consecuencias de nuestras acciones. Ser conscientes de la responsabilidad de nuestras acciones es una importante conquista en el proceso de crecer, madurar y convertirnos en seres autónomos.



4.4 Tiempo

Cada actividad posee una duración aproximada de 90 minutos.

4.5 Materiales y recursos

Actividad 1: El viaje

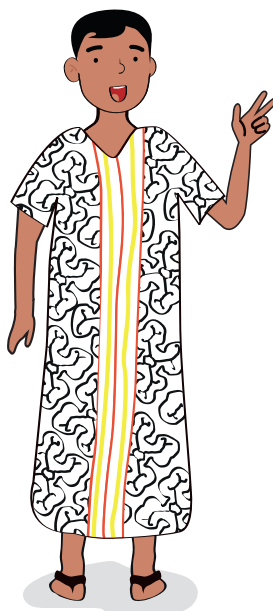
- Papelógrafos
- Plumones

Actividad 2: Barquitos

- Hojas de papel (de preferencia papel para reciclar o de periódico) cortadas del tamaño de media hoja A4.
- Plumones de colores
- Cinta adhesiva
- Tijeras
- Otros elementos decorativos (cintas, adhesivos, mondadientes, etc.)
- Lista de precios

Actividad 3: Mi equipo sí puede

- Hojas de tareas
- Si se decide realizar otras tareas, revisar los materiales que podrían requerirse.





EDAT 13: Retos de colaboración (Trabajo en equipo)

1. Planteamiento de la situación

1.1 Descripción de la situación

Trabajo en equipo es la habilidad que permitirá a nuestros estudiantes no solamente desarrollar vínculos productivos relacionados al logro de una meta, sino afianzar el proceso de desarrollo de relaciones interpersonales y del sentido de pertenencia. A lo largo de la vida, los estudiantes se pueden encontrar en un proceso en el cual sus ideas u opiniones son consideradas por sobre las de los demás. Esto junto a que, en la mayoría de los casos, el trabajo individual se promueve más que el trabajo grupal, genera que exista una posible dificultad para poder gestionar y lidiar mejor las opiniones que no son parecidas a las de ellos. Es así como cuando se les plantea el reto de trabajar en equipo, este resulte probablemente en una experiencia displacentera, lo que podría generar un rechazo por repetir la experiencia.

1.2 Reto (pregunta)

¿De qué manera podemos trabajar juntos en el logro de las metas que nos hemos propuesto?

1.3 Enfoques transversales CNEB

- Orientación al bien común
- Inclusivo o de atención a la diversidad

2. Propósito de la EDAT

2.1 Descripción del propósito de la EDAT

Proponer acciones que permitan colaborar de manera articulada e interdependiente y orientar habilidades y recursos hacia el logro de los objetivos comunes propuestos.

2.2 Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices
- Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común

2.3 Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social



2.4 Habilidad socioemocional (HSE)

- Trabajo en equipo

2.5 Descripción de la HSE

Supone la colaboración eficaz, equitativa e interdependiente de una serie de personas, que pueden tener características muy diferentes y que combinan sus recursos personales y se esfuerzan para llevar a cabo una meta común (CASEL, 2015, citado por Banco Mundial, 2016; National Research Council, 2012; Banco de desarrollo de Latinoamérica, 2016).

3. Evaluación de la EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE / Criterios de observación y retroalimentación de la HSE

- Establece acuerdos sobre qué y cómo trabajar, determinando planes y estrategias explícitas.
- Participa activamente asumiendo roles y tareas específicas.
- Ejecuta acciones conjuntas para lograr resultados, considerando las diferentes personalidades y habilidades suyas y de sus compañeros.
- Obtiene resultados en su trabajo en equipo, acorde a las indicaciones y objetivos planteados.
- Reconoce y menciona sus fortalezas y debilidades como integrante del equipo; brinda retroalimentación a sus compañeros sobre su trabajo.

4. Secuencia de actividades EDAT

4.1 Descripción de la estrategia: relación (coherencia) de una actividad con otra

Los estudiantes resuelven tres retos en equipo para reconocer su habilidad para el trabajo en equipo y la importancia de esta en el logro de objetivos colectivos. Los tres retos se vinculan de la siguiente manera:

- En un primer reto (Dibujo conjunto) reconocerán la importancia de la coordinación, comunicación y alineamiento de esfuerzos para el trabajo en equipo.
- En un segundo reto (Puente humano) reconocerán la importancia de trabajar desde las fortalezas y habilidades de cada uno de los integrantes, en busca de un resultado superior al del trabajo individual.
- Finalmente, en un tercer y último reto (Rompecabezas), descubrirán las oportunidades de conectar su equipo con otros, en busca de resultados aún más grandes.



4.2 Desarrollo de la experiencia

Actividad 1: Dibujo conjunto (90')

INICIO

El docente comenta una situación enfocada en el trabajo en equipo.

Situación:

Pablo es nuevo en el CEBA y, en su primera clase, su profesor ha indicado a todos que es necesario que formen un grupo de 3 para la primera actividad del bimestre. Esto lleva a Pablo a crear un equipo con personas que no conoce. Los primeros días de trabajo, un compañero no mostró interés en desarrollar su parte de la tarea, mientras que el otro no asistió ese día a clases. Los siguientes días fueron similares, por lo que la mayoría del trabajo lo había hecho solo. Pablo se siente incómodo con la situación y no sabe qué hacer.

Luego de narrar la situación, el docente propone tópicos para la discusión: “¿Quiénes son sus protagonistas? ¿Qué hubieran hecho en la situación de Pablo? ¿Han trabajado o formado un equipo con personas como los compañeros de Pablo? ¿Qué hicieron? ¿Les parece que así funciona un equipo?”, en búsqueda de la reflexión de los estudiantes.

Después de escuchar las respuestas, el docente explica que el tema que se trabajará en esta experiencia es el trabajo en equipo. A partir de ello, les pregunta a los estudiantes: “¿Algunos de ustedes sabe lo que significa trabajar en equipo?”. Si ningún estudiante responde, se procederá a preguntarle a alguno de ellos. A partir de la respuesta, se les planteará lo siguiente: “Imaginen que ustedes tienen que elegir a alguien para trabajar en equipo alguna tarea de algún curso, ¿te elegirías a ti mismo?”. El docente procederá a dar la siguiente indicación: “Quiero que los que se elegirían a sí mismos levanten la mano”. Luego realizará la misma dinámica con las categorías “No estoy seguro” y “Yo no me elegiría”. Al terminar lo anterior, el docente les preguntará a los estudiantes si a alguno de ellos le gustaría comentar por qué levantó la mano en cierta categoría.

DESARROLLO

El docente organiza a los estudiantes en equipos de tres a cuatro personas, buscando que estén compuestos por estudiantes que no suelen interactuar de manera constante. Indicará, entonces, que estos equipos se mantendrán unidos para hacer frente a tres retos que serán propuestos a continuación. Antes de presentarles el primer reto, deberán elegir un nombre para el equipo, con el que todos se encuentren de acuerdo, y escoger un lema o una frase característica que los represente.

Una vez que están listos, presentan a sus equipos, sus nombres y lemas.

Los equipos reciben su primer reto: es momento de dibujar el escudo de sus equipos. Para eso, deberán de trabajar con el plumón que se le entregará a cada equipo, el cual será solamente uno por grupo. Este será utilizado para dibujar el escudo sobre el papelógrafo que también se les entregará. Además, acompañando al escudo, deberán colocar el nombre del equipo y la frase que han presentado hace unos instantes.



Pasos para el desarrollo de la dinámica:

- Cada grupo preparará un plumón, al cual le atarán 6 u 8 soguillas o pabilos (según el número de estudiantes del grupo). Estas soguillas tendrán un metro y medio de extensión y uno de sus extremos estarán atados al centro del plumón, dejando libre el otro extremo.
- Para asegurar que ninguna soguilla o pabilos se suelte, será necesario utilizar cinta adhesiva para reforzar adecuadamente las tiras al plumón.
- Luego, cada estudiante del equipo sostendrá el extremo de una de las tiras de pabilo o soguilla. Es necesario asegurar que todos sostengan el extremo de una tira de pabilo para trabajar en conjunto, dejando en el centro el plumón. Este estará solo sostenido por las tiras y se encontrará de forma vertical y con la punta dirigida hacia abajo para poder dibujar.
- Es necesario que, durante la dinámica, el estudiante no envuelva el pabilo o soguilla en su mano o agarre desde otro punto que no sea el extremo. Es importante que la distancia, que es un metro y medio con el plumón, se mantenga.
- Si alguno de los estudiantes trasgrede esta regla, su equipo perderá la oportunidad de seguir avanzando y se le entregará un nuevo papelógrafo para que empiecen desde cero.
- Los papelógrafos son colocados sobre el piso o sobre las carpetas o mesas, asegurándolos con cinta adhesiva para que se encuentren fijos y favorezcan el trabajo.

Una vez que el docente da la instrucción de inicio, se dedicará a observar el desempeño de los equipos, cuidando que se cumplan las reglas del reto, aplicando la sanción del cambio de papelógrafo solo después de dos advertencias.

CIERRE

Una vez concluida la tarea, los equipos exponen sus resultados y el docente inicia una conversación basada en preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se dividieron la tarea? ¿Qué roles asumieron?
- ¿Cómo reaccionaron ante las dificultades de la tarea?
- ¿Por qué se hace difícil en este caso trabajar con otras personas?
- ¿Qué hicimos para mantener al equipo orientado hacia la tarea y el objetivo?
- ¿Qué nos enseña este reto sobre el trabajo en equipo?

Es importante resaltar que, más allá de los resultados de sus papelógrafos, todos los equipos que se mantuvieron unidos buscaron la cooperación, se centraron en la búsqueda de soluciones y cumplieron con el objetivo del reto.



Algunas preguntas que refuerzan esta decisión final son:

- ¿De qué se trata el trabajo en equipo?
- ¿Se pueden lograr resultados de equipo sin un equipo?
- ¿Qué podría hacer cada uno para generar un mejor trabajo en equipo?

A través de estas preguntas, se llega a la idea principal de que los resultados que surgen a partir del trabajo en equipo son un reflejo de los aportes, los roles, las destrezas y el esfuerzo de cada uno. El proceso para lograr un buen trabajo en equipo puede resultar complejo y retador, ya que implica que dialoguemos y comuniquemos nuestras ideas y, sobre todo, es escuchar las ideas del otro, considerando cada opinión como un aporte positivo para mejorar el resultado final. Es un proceso de aprendizaje y es necesario ponerlo en práctica porque entre más se haga, más fácil se vuelve trabajar en conjunto. Es así como entendemos que un equipo no parte de una sola persona, sino de la colaboración de varias. El trabajo individual genera resultados que solo dependen de uno, parten de nuestras propias ideas; un equipo, al contrario, parte de varias.

Actividad 2: Puente humano (90')

CONSIDERACIONES PREVIAS

Esta actividad debe trabajarse en lugares abiertos (patio o fuera del aula).

INICIO

El docente empieza el trabajo preguntando: “¿Qué gran equipo conocen?”, de modo que busque iniciar el diálogo. “¿Mencionen algunos? ¿Qué características tienen? ¿Por qué los consideran grandes equipos?”. A partir de sus respuestas, van creando un conjunto de características del equipo ideal, que se anotan en la pizarra y se reservan para el cierre de la actividad.

DESARROLLO

Los equipos reciben una pelota pequeña (antiestrés, de goma, pero también podría ser una pelota de trapo, de papel y cinta adhesiva o cualquier otro material) y la siguiente instrucción: “Esa pelota deberá recorrer una distancia de 12 a 15 metros sin tocar el suelo. Para eso, deberán construir un puente que cumpla con las siguientes condiciones:

- Ustedes serán el puente.
- Como ustedes son los parantes del puente, no podrán moverse de sus lugares (sus pies estarán “clavados” en el suelo) mientras la pelota pasa de un estudiante a otros, desde un extremo al otro, sin lanzarse la pelota.
- Tampoco podrán tocarse unos a otros para lograr el reto, así que la pelota deberá “saltar” de uno a otro.





- Bajo ningún aspecto podrán agarrar la pelota con la mano o detenerla. Pueden utilizar otras estrategias que no sean estas.

Tendrán 20 minutos para ensayar y diseñar su estrategia. Luego, cada equipo tendrá 3 intentos para lograr el trabajo.

Luego de las demostraciones, se cierra la actividad con un diálogo que se centra en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se organizaron para lograr el reto?
- ¿Qué dificultades observaron para el logro de la tarea asignada? ¿Cómo lo resolvieron? ¿Cuáles fueron los retos asignados y cómo los cumplieron?
- ¿Qué recursos personales o habilidades descubrieron en ustedes y en los demás para el desarrollo de esta tarea?
- ¿En qué se parece esta tarea a la forma en que trabajan en equipo con sus compañeros o en casa?

CIERRE

Se cierra resaltando la importancia de reconocer nuestras habilidades y recursos, así como de cada uno de los integrantes del equipo para aportar de la mejor manera al logro de los resultados esperados.

Luego, se revisan los resultados obtenidos y las acciones observadas a la luz de las características definidas para un equipo ideal (las que se generaron al inicio de la sesión). ¿Qué nos faltó aquí? ¿Y qué podemos hacer para desarrollar eso que nos faltó? Se busca que generen ideas específicas y aplicables.

Actividad 3: Rompecabezas (90')

INICIO

El docente inicia la sesión hablando de las metáforas vinculadas a los equipos. Por ejemplo, indica que en ocasiones a los buenos equipos se los compara con una colmena, o con un conjunto de hormigas, todas ellas trabajan juntas, unidas por un mismo objetivo. O como las piedras de un puente muy antiguo, que cada una de ellas depende de las otras y que juntas han resistido el peso y el paso de los años. “¿Conocen otras metáforas de ese tipo?”. Si no las conocen, podrían crear algunos símiles: “Un buen equipo es como, porque.....”.

Luego de algunos minutos de conversación, el docente indica que, por ejemplo, para que un salón, una familia o un ambiente laboral logre sus objetivos, se necesita trabajar como un equipo responsable y unido. Un equipo con estas características es como un gran rompecabezas, en el que cada integrante aporta algo para lograr una figura completa. Y por eso, la siguiente actividad se realizará con rompecabezas.



DESARROLLO

Los equipos reciben una bolsa con piezas de rompecabezas y la misión de armar el rompecabezas en el menor tiempo posible. Lo que ellos no saben es que cada bolsa contiene no solamente piezas de su propio rompecabezas, sino también de los rompecabezas de los demás equipos, así que la única forma de lograr armar su rompecabezas es colaborar con los demás equipos, en busca de un objetivo común.

El docente acompaña el trabajo de los equipos y modera los espacios de diálogo y negociación, previniendo cualquier situación que pudiese distraer a los equipos del logro del objetivo planteado. Es importante que los estudiantes sepan, llegado el momento, que no pueden arrebatarse las piezas de sus compañeros. Solo pueden utilizarlas si ellos deciden entregárselas. Tomarlas sin permiso descalifica totalmente al equipo y sus piezas se ponen a disposición de los demás equipos.

CIERRE

Concluida la actividad, se conversa en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo lograron cumplir con la tarea? (Si no la lograron, la pregunta cambia por ¿qué motivos impidieron que cumplan con la tarea?)
- ¿Qué roles cumplieron durante esta actividad? ¿Cómo se sintieron en esos roles?
- ¿Funcionó todo el salón como un único equipo? ¿Por qué?

4.3 Cierre de la EDAT

Al finalizar la EDAT, el docente conduce un diálogo para que los estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer a través de cada actividad. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son:

- Si comparan su participación en cada una de las tres actividades, ¿qué podrían decirnos? ¿Qué se mantuvo? ¿Qué cambió?
- ¿Qué significa para ustedes trabajar en equipo?
- Y en estas actividades, ¿trabajaron en equipo?
- ¿Se les hizo fácil o difícil trabajar en equipo? ¿Por qué?
- ¿Qué otras habilidades creen que se debe potenciar para mejorar el trabajo en equipo?
- ¿Qué podrías empezar a hacer desde hoy para desarrollar tu habilidad para el trabajo en equipo?

El docente promueve que los estudiantes escriban sus reflexiones sobre las preguntas realizadas en el cierre. Asimismo, en función a la última pregunta se promoverá compromisos individuales como de grupo (compromisos de toda la sección) y serán revisados en diferentes momentos para reconocer los resultados obtenidos.

El trabajo en equipo nos ayudará a tener una comunicación más eficaz, al



momento de dialogar con nuestros pares o con nuestra familia. Asimismo, podremos desarrollar nuestra confianza y ayudarnos a mantener nuestra atención en el objetivo, como puede ocurrir al momento de buscar un trabajo, reconocer nuestros errores y liderar o formar parte de nuestra comunidad.

4.4 Tiempo

Cada actividad posee una duración aproximada de 90 minutos.

4.5 Materiales y recursos

Actividad 1: Dibujo conjunto

- Papelógrafos
- Plumones gruesos
- Pabilo o soguilla (en piezas de 1,5 m, una por estudiante)
- Cinta adhesiva

Actividad 2: Puente humano

- Pelotas pequeñas

Actividad 3: Rompecabezas

- Rompecabezas de más de 40 piezas cada uno (uno por equipo)
- Bolsas (para separar las piezas)





Bibliografía

- Banco Mundial. (2016). *Paso a Paso. Programa de Educación Socioemocional*. Perú: Lima.
- Beck, A.; Hasting, R. P.; Daley, D. & Stevenson, J. (2004). Prosocial behavior and behavior problems independently predict maternal stress. *Journal of Intellectual and developmental disability*, 29 (4), 339-349.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis S.A. <https://www.sintesis.com/data/indices/9788497566261.pdf>
- Cáceres, R. (2017). *Habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes del tercer año de secundaria, instituciones educativas de la Red 12, Chorrillos 2017* [Tesis para optar por el grado de Magister en Psicología Educacional]. UCV. <https://docplayer.es/82665806-Habilidades-sociales-y-convivencia-escolar-en-estudiantes-del-tercer-ano-de-secundaria-instituciones-educativas-de-la-red-12-chorrillos-2017.html>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *Marco SEL de CASEL What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Denham, S. (2018). *Keeping SEL developmental: the importance of developmental lens for fostering and assessing SEL competencies*. *Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessments Work Group*, (1), 1-13 <https://measuringcel.casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Frameworks-DevSEL.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*: 82 (1), 405-432.
- Epps, S. R.; Park, S. E.; Huston, A. C. y Ripke, M. (2003). *Psychometric analyses of the positive behavior scale in the new hope project and the panel study of income dynamics* [Ponencia preparada para Child Trends Conference on Positive Outcomes], Washington D.C., EE. UU.
- Fernández, J., & Ramírez, M. (2002). Programa de Habilidades Sociales para Mejorar la Convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5). ISSN 1575-0965. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94608/00820123016064.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fontaine, I. (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. *Estudios Pedagógicos*, (26), 119-126. ISSN: 0716-050X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514139009>
- Gallegos Codes, J. (2006). *Educación en la adolescencia*. Madrid: Thomson Ediciones Paraninfo.
- Gaxiola Romero, J. C., & Ruvalcava Romero, N. A. (Coords.) (2020). *Estudios iberoamericanos del comportamiento positivo en adolescentes*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2017). *Desarrollo de habilidades socioemocionales para prevenir deserción escolar*. <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-para-prevenir-desercion-escolar>
- Kuroda, D. (2019). *Las habilidades socioemocionales como factor en la deserción*. <https://www.eumed.net/actas/19/educacion/42-las-habilidades-emocionales-como-factor-en-la-desercion.pdf>



- Lozano, A., & Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencia*, 11 (1), 159-172.
- Martínez-Otero Pérez. (2000). *Formación integral de adolescentes. Educación personalizada y programa de desarrollo personal (PDP)*. Madrid: Fundamentos.
- Martorell, C., González, R., Ordoñez, A., & Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del Cuestionario de Conducta Prosocial (CEP) y su relación con variables de personalidad y socialización. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 32(2), 35-52
- Mas, M. (2015). *Etapas del neurodesarrollo*. <https://neuropediatra.org/2015/12/16/etapas-del-neurodesarrollo/#:~:text=El%20neurodesarrollo%20es%20un%20proceso,%2C%20ni%20mucho%20menos%2C%20constante>.
- Maureira Cid, F., & Flores, E. (2016). *Principios de Neuropsicobiología para estudiantes de educación*. España
- Megías, A., & Llanos, L. (2019). *Desarrollo Socioafectivo*. España: Editorial Editex.
- Mena, I., Romagnoli, C., & Valdés, A. (2009). El Impacto del Desarrollo de Habilidades Socio Afectivas y Éticas en la Escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, (3), 1-21. ISSN 1409-4703. Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713064006.pdf>
- Ministerio de Educación. (17 de marzo de 2017). *Resolución Ministerial N° 159-2017-MINEDU*. Por el cual se modifica el Currículo Nacional de la Educación Básica aprobado por Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, conforme al Anexo 1 de la presente resolución.
- Ministerio de Educación. (2018). *Decreto Supremo N° 004-2018-MINEDU*. Por el cual se aprueban los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ministerio de Educación. (2020). *Resolución Viceministerial N°212-2020-MINEDU*. Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica.
- Ministerio de Educación. (26 de abril de 2020). *Resolución Viceministerial N°00094-2020-MINEDU*. Norma que regula la Evaluación de las competencias de los Estudiantes de la Educación Básica.
- Ministerio de Educación. (2021). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación educativa*.
- Ministerio de Educación. (2021). *Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano*. Segundo semestre 2021, Primer semestre 2022. Aprobado por el DS 014-2021-MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2021). *OM-N°-00026-2021-MINEDUVMGI-DIGC*.
- Ministerio de Educación. (2021). *RM N°222-2021-MINEDU*. Por el cual se aprueban los Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica.
- Ministerio de Educación. (2021). *RM N°189-2021-MINEDU*. Por el cual se aprueban las Disposiciones para los Comités de Gestión Escolar en las IE Públicas de Educación Básica.
- Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales - Ciclo IV*. <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-iv.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales - Ciclo VI*. <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-vi.pdf>



- Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales - Ciclo VII*. <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-vii.pdf>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2016). *Lineamientos para la gestión articulada e intersectorial e intergubernamental orientado a promover el desarrollo infantil temprano*.
- OCDE. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OCDE Publishing.
- Palou, S. (2008). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Pinto, F. (2008). Lo maravilloso y mágico del neurodesarrollo humano. *Revista chilena de pediatría*, vol. 79, (1), 18-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000700003>
- Sánchez Puerta, M. L., Valerio, A., & Gutiérrez Bernal, M. (2016). *Taking stock of programs to develop socioemotional skills. A systematic review of program evidence*. Wahsington: World Bank Group.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Torrades, S. (2004). Aspectos Neurológicos del Envejecimiento. *Offarm*, vol. 9, (9), 106-109. <https://www.elsevier.es/es-revista-offarm-4-articulo-aspectos-neurologicos-del-envejecimiento-13067353>
- Trejo, K. (2020). Fomento de las habilidades socioemocionales en el currículo escolar de la educación superior como contribución para una mejor convivencia. *Boletín Redipe*, vol. 9, (1), 55-64. ISSN-e 2256-1536. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7528362.pdf>
- UNESCO. (2017). *Habilidades Socioemocionales e interculturales en los procesos educativos*. Unidad 1. Material de apoyo.
- Zurita Baez, T. (2018). *Habilidades sociales y dinamización de grupos*. Málaga: IC Editorial