

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PREVENTIVA CONTRA
LA VIOLENCIA.

Asesor: Blanca Lucía Rodríguez

Presentado por: Karen Ratner de Rais

Código: 9521503

Chía, Julio 24 del 2001

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN, 4
INTRODUCCION, 4
JUSTIFICACION, 6
MARCO TEORICO, 8
PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDADES ESCOLARES QUE PROMUEVEN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PREVENTIVA CONTRA LA VIOLENCIA, 70
Introducción, 70
Objetivos, 71
Población, 71
Metodología, 72
Planeación e Implementación del Programa, 77
Entrenamiento para maestros y psicólogo orientador del colegio, 81
Objetivos, 82
Población, 83
Metodología y Plan de Acción, 83
Presentación del Tema, 84
Taller # 1, 85
Taller # 2, 91
Taller # 3, 99
EDUCACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL (Actividades para alumnos de 2º a 5º elemental), 103
Sugerencias Para Poner en Práctica las Actividades, 103
Actividad Introductoria, 105
Unidad # 1.
AUTOCONCIENCIA Y EXPRESION DE LAS EMOCIONES, 107
Objetivos Generales, 107
Unidad # 2.
AUTOCONTROL DE LAS EMOCIONES, 133

Objetivo General,	133
Unidad # 3.	
EMPATÍA,	158
Objetivo General,	158
Entrenamiento para Padres,	179
Objetivos,	180
Población,	180
Metodología y Plan de Acción,	180
Taller # 1 (El mismo que para maestros),	85
Taller # 2 (El mismo que para maestros),	91
Taller # 3 (El mismo que para maestros),	99
Taller # 4. Estilos adecuados de Crianza,	182
CONCLUSIONES,	192
ANEXOS,	196
REFERENCIAS,	202

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PREVENTIVA CONTRA LA VIOLENCIA

Ratner de Rais Karen, Rodríguez Blanca Lucia¹

Palabras Claves: Inteligencia Emocional, Autoconciencia, Expresión y Autocontrol de Emociones, Empatía, Programa de Prevención contra la Violencia.

Universidad de la Sabana

Esta propuesta se inicia con un soporte conceptual que justifica y explica los beneficios de la educación en Inteligencia Emocional como arma preventiva contra la violencia. Se exponen diferentes teorías que afirman que el déficit de habilidades socio afectivas, es uno de tantos factores que predisponen al individuo a cometer actos violentos. Tomando esto en consideración, se propone un programa de prevención de la violencia encaminado al desarrollo y promoción de la Inteligencia Emocional. Este programa esta dirigido específicamente a estudiantes que cursan la escuela elemental, incluyendo actividades para maestros y padres de los mismos, con el fin de abarcar el entorno inmediato del niño. Las actividades que se proponen buscan promover el autoconocimiento emocional, el reconocimiento y expresión de las emociones, y la empatía. Así mismo, se sugieren los diferentes pasos a seguir para la implementación del programa, con la esperanza de que pueda ser aplicado en las diferentes instituciones educativas.

Las emociones juegan un papel determinante en el comportamiento del ser humano, y son parte integral de su naturaleza. A través de ellas el hombre responde a los eventos de la vida de diferentes maneras: con rabia, miedo, felicidad, tristeza, en fin, diferentes reacciones que influyen en sus acciones, que inspiran sus necesidades, interfieren en las interrelaciones y causan efecto en la salud.

Las emociones influyen mucho sobre la mente racional, ya sea para lograr el éxito, o por el contrario para tomar decisiones que pueden ser desastrosas. La falta de control emocional puede llevar al individuo a ejecutar actos violentos e irreparables, lo cual se refleja actualmente en el estado de la sociedad

¹ Directora de Trabajo de Grado; Psicóloga Universidad Católica de Colombia; Docente de la Universidad de la Sabana y de la Pontificia Universidad Javeriana.

mundial; cada vez aumentan los casos de drogadicción, suicidios, asesinatos, divorcios, y peor aún, aumentan los incidentes violentos en las instituciones educativas por parte de los niños.

Se ha demostrado que lo que más predispone al hombre a recurrir a la fuerza despiadada para aliviar sus frustraciones es haber sido objeto o testigo de actos de agresión repetitivamente durante su niñez, es decir que la violencia se cultiva y se desarrolla durante la infancia y comienza a dar frutos inadecuados durante la adolescencia, hasta llegar a ser una parte inseparable del carácter adulto.

Se ha demostrado también, que el desarrollo de las habilidades que incluyen la Inteligencia Emocional como son: tener conciencia de uno mismo, de los propios sentimientos, las habilidades sociales, la auto estima, las habilidades para solucionar conflictos, la empatía, el control de impulsos, son herramientas preventivas contra los fenómenos anteriormente mencionados.

A pesar de que la familia constituye la base social más firme, en donde se dan los vínculos emocionales que determinan la salud mental del individuo, a veces se convierte también en un ambiente de conflicto y contradicciones, y en el peor de los casos en el sitio donde se manifiestan hostilidades y rivalidades desastrosas.

Por esto, las escuelas se han convertido en una red social de apoyo en donde se han desarrollado grandes proyectos de prevención en diferentes áreas. Sin embargo, en muchas, el valor del coeficiente intelectual tiene más peso que la educación en la inteligencia emocional, a pesar de que se ha demostrado con la experiencia que se necesita algo más que un buen IQ para triunfar en la vida.

El siguiente soporte conceptual pretende explicar por qué es importante la educación en inteligencia emocional en las escuelas, como instrumento preventivo contra la violencia, para lo cual es necesario definir los conceptos que la conforman: Inteligencia y Emociones.

Se inicia por lo tanto con un recorrido por las diferentes definiciones de Inteligencia hasta llegar al desarrollo del concepto de la Inteligencia Emocional.

En seguida se desarrolla el concepto de emociones y desarrollo emocional, haciendo énfasis en las situaciones que desarrollan la ira y la agresión.

Se continúa haciendo una relación de estas emociones con el comportamiento violento, hasta llegar al concepto de prevención.

Por último se presenta un manual de actividades escolares encaminadas a desarrollar la inteligencia emocional como herramienta preventiva contra la violencia.

Justificación

En las instituciones educativas se ha dado siempre mucha importancia al desarrollo de las habilidades cognitivas, mientras que el área de las emociones ocupa un lugar mínimo dentro de su currículo. Los sentimientos, las habilidades sociales, la conciencia de uno mismo, la auto estima, las habilidades para solucionar conflictos, y todas las demás áreas que incluyen la inteligencia emocional tienen la misma importancia que las habilidades intelectuales y son componentes interdependientes de la totalidad de la inteligencia humana, por tanto debe dárseles un lugar importante en la educación de los niños, tanto por parte de los padres como por parte de los educadores.

Existe falta de conciencia en las diferentes instituciones acerca del desarrollo de la inteligencia emocional, la cual es una herramienta preventiva contra los múltiples problemas sociales. Proporcionar un manual de actividades acompañado por un soporte conceptual del tema, dirigido a promover y fortalecer las habilidades que hacen parte de esta inteligencia, servirá como instrumento educativo para llenar el vacío que existe en este campo y ayudará a concientizar tanto a los directivos como a los profesores de las diferentes escuelas sobre la importancia de incluir estas actividades en su currículo.

Además, enriquecerá tanto a los profesores como a los alumnos de la Universidad que tengan acceso a este proyecto ampliando y actualizando sus conocimientos y ayudará a despertar en los futuros psicólogos el interés por profundizar en sus propias emociones, y en difundir la educación de la inteligencia emocional en todas las instituciones pero especialmente en los colegios, ya que los niños son el futuro de la sociedad. Un niño que pueda entender la importancia del rol de las emociones tendrá mejores recursos para construir una vida plena e integral.

Promover la educación de las emociones es poner un granito de arena para rescatar a Colombia de la desintegración social y moral. Este trabajo intentará ser una contribución a esa causa.

MARCO TEORICO

Entender el concepto de Inteligencia Emocional requiere explorar los dos conceptos que la componen: Inteligencia y Emoción. El primero se ha relacionado más que todo con el aspecto cognitivo de la mente, es decir con la memoria, el pensamiento abstracto, la razón, y el juicio. El segundo pertenece a la esfera afectiva del funcionamiento mental, que incluye emociones, sentimientos, estados de ánimo. De esta manera, una definición de Inteligencia Emocional debe contener características de ambos conceptos y por lo tanto es importante extenderse un poco en ellos.

“Inteligencia” es un constructo abstracto y multifacético que ha causado controversia entre los psicólogos, a pesar de esto, se han hecho estudios para conocer lo que tanto la gente común como los expertos piensan sobre el significado de Inteligencia. Los análisis han dado como resultado que en general se le considera como una habilidad práctica para resolver problemas, una habilidad verbal y competencia social.

A través de la historia los científicos le han dado diferentes significados al término. Los psicólogos Cohen, Swerdlik y Phillips (1995), hacen un recorrido sobre las diferentes concepciones que se han dado sobre este constructo, iniciando con Sir Francis Galton quien en 1883 lanza la hipótesis de que las personas más inteligentes son aquellas que están dotadas de mejores habilidades sensoriales, ya que es a través de los sentidos que un individuo conoce el mundo, de esta manera los test de inteligencia se basaron en medir estas habilidades, especialmente la agudeza visual y auditiva.

En 1890 Alfred Binet escribe que los componentes de la inteligencia incluyen razonamiento, juicio, memoria y el poder de abstracción, y por lo tanto debería haber otra manera de medir la habilidad intelectual. El trabajo de Binet fue motivado por la petición del gobierno francés de encontrar una solución para identificar a aquellos estudiantes con limitaciones de las escuelas de París que no se podían beneficiar de los programas escolares corrientes. De esta manera Binet crea con la colaboración de Theodoro Simon en 1905 el primer test de Inteligencia Formal, esta primera versión fue luego revisada en la Universidad

de Stanford y culmina con una de las escalas más utilizadas: La escala de Inteligencia de Stanford-Binet, introduciendo el concepto de Coeficiente Intelectual IQ como medida de Inteligencia. (Cohen, Swerdlik y Phillips, 1995),

Posteriormente David Wechsler conceptualiza la inteligencia como el agregado o capacidad global de un individuo para actuar con un fin, para pensar racionalmente y para lidiar efectivamente con su medio ambiente. Es un agregado o globalidad porque esta compuesto de elementos o habilidades las cuales, aunque no son enteramente independientes, son cualitativamente diferenciables. Midiendo estas habilidades, en últimas podemos evaluar la inteligencia. (Cohen, Swerdlik, Phillips, 1995, p-260).

Así, adquieren importancia las famosas escalas de Inteligencia de Wechsler, sobre todo en el mundo occidental especialmente en Estados Unidos.

Otras conceptualizaciones que vale la pena mencionar son las de Piaget, (Cohen, Swerdlik, Phillips, 1995), quien concebía la inteligencia como una clase de evolución biológica adaptativa al mundo real: mientras el niño va adquiriendo las habilidades cognitivas, la adaptación se incrementa. Es un proceso de interacción con el medio ambiente en el cual no sólo participan mecanismos biológicos que van madurando sino también mecanismos de aprendizaje.

Las teorías de Binet, Wechsler y Piaget tienen en común el concepto de interaccionismo, es decir que la herencia y el medio ambiente interactúan influenciando el desarrollo de la inteligencia de un individuo.

Una perspectiva diferente en esta concepción de inteligencia es la que propusieron un grupo de psicólogos a los que se les conoce como “Analistas del Factor de Inteligencia”, entre ellos Charles Spearman quien en 1904 lanza la teoría de los dos factores de la Inteligencia, el factor “g” o factor general de inteligencia y el factor “s” o factores específicos, defendiendo el argumento que cada tarea mental requiere una habilidad general única, así como habilidades particulares. En 1920 Thorndike, habla de inteligencia como un gran número de elementos intelectuales interconectados, cada uno representa una habilidad diferente, lo cual extiende en su teoría multifactorial de la Inteligencia, en la que identifica tres grupos: inteligencia social que tiene que ver con las personas,

inteligencia concreta que tiene que ver con los objetos e inteligencia abstracta que se refiere al manejo de los símbolos verbales y matemáticos. (Davidoff, 1989).

En 1967 Guilford, (Cohen, Swerdlik, Phillips, 1995), argumenta que no existe tal factor “g” de habilidad mental, y propone como alternativa una estructura tridimensional del modelo intelectual en donde todas las actividades mentales pueden ser clasificadas y explicadas. De acuerdo con esta teoría, una actividad mental puede ser clasificada de acuerdo a: (1) tipo de operación (cognitiva, memoria, pensamiento divergente, pensamiento convergente y evaluación). (2) De acuerdo al contenido (figurativo, semántico, simbólico y comportamental), y (3), de acuerdo al producto resultante (unidades, clases, relaciones y sistemas).

A pesar de todas estas definiciones sobre inteligencia, la que más ha influenciado al mundo de la Psicología son aquellas que están relacionadas con el IQ, especialmente en el ámbito escolar. Inteligencia desde este punto de vista es una habilidad general que poseen en diferentes grados todos los individuos. Es una habilidad clave para triunfar en la solución de problemas y puede ser medida y cuantificada a través de un test estandarizado, cuyos resultados pueden predecir el éxito escolar.

El concepto de Coeficiente Intelectual como una forma unitaria de ver la inteligencia no satisfacía los pensamientos de muchos psicólogos, entre ellos Howard Gardner, quien en 1983 propone la Teoría de Múltiples Inteligencias, haciendo énfasis en un número de capacidades humanas que van desde la inteligencia musical, hasta aquella inteligencia necesaria para conocerse a uno mismo, y que son capacidades tan importantes como aquellas que componen el IQ.

Gardner (1993), expone el siguiente caso: Dos niños de once años de edad, son evaluados con un test de inteligencia estandarizado. Los resultados dicen que uno de los niños (x), ha demostrado un nivel superior en todas las secciones, su puntaje equivale al de un niño 4 años mayor. El segundo niño (y), ha demostrado un resultado promedio, es decir similar al de los niños de su

edad. Los profesores predicen que el primer niño (x), va a obtener excelentes logros en su rendimiento escolar, mientras el segundo niño (y) va a obtener logros moderados. Efectivamente esta predicción se cumple, por qué?, Gardner (1993), explica que esto se debe a que los test de inteligencia miden la habilidad para resolver problemas, para encontrar respuestas a preguntas específicas, y además la capacidad para aprender material nuevo de una manera rápida y eficiente. Este tipo de habilidades son el eje central de la escolaridad, es por eso que la predicción se cumple.

Pero que pasa después de la escuela? Retomando el mismo ejemplo, el niño que había obtenido un resultado promedio, se convirtió en un exitoso ingeniero, ocupando puestos altísimos, en cambio el niño con inteligencia superior escogió una carrera de escritor y no obtuvo mucho éxito, terminó ocupando una posición de bajo perfil en un banco. Que sucedió? , El mismo autor sostiene que los test de IQ pueden predecir el futuro escolar, pero sin embargo no predicen el desempeño profesional por más de que la sociedad actual casi que restringe la noción de inteligencia a las capacidades lógicas y lingüísticas.

Introduciendo una alternativa a este punto de vista Gardner (1993), expone su teoría de múltiples inteligencias indicando que la competencia cognitiva del ser humano se puede describir mejor en términos de un conjunto de habilidades mentales. Todos los individuos normales poseen cada una de estas habilidades; difieren en el grado y en la naturaleza de su combinación, y todas ayudan a resolver diferentes clases de problemas. Estas inteligencias son: inteligencia musical, inteligencia corporal kinestética, inteligencia lógico matemática, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal, siendo las dos últimas las de interés en este estudio.

La inteligencia interpersonal es la capacidad de distinguir en los otros sus estados de ánimo, temperamento, sus motivaciones e intenciones, en otras palabras es poder identificar las intenciones y los deseos de los otros aunque no sean evidentes. Existen dos factores importantes en el desarrollo de esta

inteligencia, el vínculo materno en la infancia y el otro es la importancia de las interacciones sociales para la supervivencia del ser humano (Gardner, 1993).

La inteligencia intrapersonal es la capacidad de tener acceso a la vida sentimental de cada uno, es decir conocer las propias emociones, discriminarlas para entender y guiar el comportamiento propio de cada persona.

Sin embargo, Gardner no se detuvo mucho en los detalles y el rol de las emociones como lo hicieron Peter Salovey y John D. Mayer en 1990, quienes en realidad fueron los primeros en profundizar la relación entre las emociones y la inteligencia. Su modelo explica lo que significa ser inteligente acerca de la vida emocional y las relaciones sociales, teniendo como base el estudio del desarrollo de la vida social y emocional del niño, así como los resultados de las últimas investigaciones neurocientíficas acerca de como funciona el cerebro con relación a las emociones (Goleman, 1995).

Para entender esta relación, es conveniente profundizar en el concepto de la emoción misma, así como en el desarrollo emocional del ser humano.

La mayoría de autores coinciden en definir la emoción como un estado mental intenso que se activa subjetivamente como respuesta a experiencias y situaciones variadas y que esta acompañado por cambios fisiológicos y procesos corporales.

Jack Meyer (1999), experto en Inteligencia Emocional, señala que hay diferentes definiciones de la emoción de acuerdo con la orientación del investigador. Por ejemplo, los que tienen una visión biológica, definen la emoción como un estado biológico o una reacción electro-química. Otros la definen como una experiencia consciente, sin embargo la mayoría coincide en que es un sistema de respuesta coordinado que tiene que ver con estados biológicos, estados cognoscitivos y experienciales. En otras palabras las emociones operan en diferentes niveles, llevan un aspecto físico así como uno psicológico.

Opazo (1984), se refiere al término emoción como aquellos estados vivenciales, más bien transitorios, que son frecuentemente intensos y que están muy ligados a la situación de estimulación. A su vez, los sentimientos los

considera como estados vivenciales persistentes, menos ligados a situaciones específicas de estimulación. Sin embargo, el autor menciona que entre las emociones y los sentimientos habría más bien un continuo y no fronteras precisas; ambos conforman lo que se ha conceptualizado como afectividad o plano emocional del individuo.

Existen diferentes enfoques desde los cuales se ha tratado de explicar el concepto de emoción:

1. Enfoque conductual: La Psicología conductual ha enfatizado en los aspectos observables, como son los estímulos desencadenantes y las respuestas fisiológicas implicadas; el enfoque más clásico del aprendizaje concibe la emoción como una respuesta autónoma que según Murray y Jacobson (1978), es una respuesta condicionada clásicamente a estímulos ambientales y que tiende a interrumpir la conducta que esta desplegando. Es decir, el énfasis en este alcance se hace en la asociación entre estímulos y respuestas. (Opazo 1984).

Algunos autores distinguen entre experiencia emocional como los aspectos vivenciales, internos subjetivos; y conducta emocional como los aspectos verbales y no verbales.

2. Enfoque cognoscitivo: Desde este punto de vista, el autor mencionado explica:

Las emociones integran una secuencia compleja de sucesos corporales y ambientales mediados por evaluaciones cognoscitivas de la situación, la habilidad de las personas para enfrentarse con la situación y la retroalimentación de las reacciones corporales de la persona. Las evaluaciones cognoscitivas pueden ser influenciadas desde varias fuentes con un efecto consecuente sobre las reacciones corporales y las emociones experimentadas. En general, hay una relación recíproca entre los procesos cognoscitivos y las reacciones corporales de la emoción. (Opazo 1984, p. 220).

Los psicólogos que adoptan una perspectiva cognoscitiva empiezan por el presupuesto básico de que la interpretación que hace la persona del suceso

activador es muy importante; tal es el caso de Berkowitz (1996), quien sugiere también que las respuestas ideacionales, fisiológicas y expresivo motoras constituyen la base de la experiencia emocional.

Los primeros ejemplos de formulación cognoscitiva fueron proporcionados por Schachter y Singer (1966) y Mandler (1975). La idea básica que subyace en sus teorías es que la percepción de la activación del sistema nervioso autónomo, consistente en un aumento difuso y generalizado de la actividad interna del organismo, interacciona con la actividad cognoscitiva para dar lugar a la experimentación de una emoción determinada. Es decir, que la emoción es etiquetada de acuerdo con la información mental y ambiental que se dispone. (Lazarus, 1986).

Difiere la teoría de Mandler, según Berkowitz (1996), en que él extiende la consideración de la actividad cognoscitiva más allá del mero etiquetado y la hace llegar hasta el análisis de la situación, reconociendo que la activación puede ser generada por la evaluación cognoscitiva de una relación con el entorno.

De acuerdo con esta línea de pensamiento, Lazarus (1986), sugiere que debería diferenciarse entre *conocimiento* y *valoración*. El primero, hace referencia a una idea sobre los hechos de un encuentro; y la segunda, debería limitarse a las ideas referidas al significado personal de un suceso determinado para el bienestar del individuo. Sostiene que los sentimientos fuertes no se producen salvo que se efectúe una valoración de este tipo, según sus propias palabras:

...el individuo llega al escenario de una transacción con los valores, creencias, compromisos y objetivos que sientan las bases para que se dé una emoción determinada y hacen que el sujeto responda a ciertas facetas de la situación.....por tanto, la emoción y la activación consiguiente dependen de la forma en que el individuo construya la situación". (p. 284).

3. Enfoque Fisiológico: Desde el punto de vista fisiológico la conducta emocional es un estado de activación o excitación que se manifiestan a través

de cambios en el sistema nervioso autónomo, así como el sistema endocrino y límbico.

La versión más conocida correspondiente a esta línea de pensamiento es la teoría clásica de las emociones de *James-Lange*, que comprende las ideas de William James (1842-1910) y Carl Lange (1845-1920). Se conoce también como la teoría de las respuestas periféricas y sus supuestos centrales son: a) los sucesos que generan emociones evocan respuestas periféricas controladas por el sistema nervioso periférico; b) las respuestas periféricas de cada emoción son distintivas, de modo que se reconoce cada patrón como característico de una emoción diferente. (Davidoff, 1989).

Es importante mencionar que la teoría de James percibía cuatro pasos en la producción de una experiencia emocional: (1) Se percibe el suceso. (2) Los impulsos circulan desde el sistema nervioso central a los músculos, piel y vísceras. (3) Las sensaciones que se generan a partir de estos cambios del cuerpo se transmiten de nuevo al cerebro. (4) Estos impulsos de vuelta se perciben corticalmente y cuando se combinan con la percepción del estímulo original, producen el “objeto-emocionalmente-sentido”. (Berkowitz, 1996).

Otra concepción alternativa a la anterior fue defendida por Walter B. Cannon en 1929, (Cofer, 1999), quien presentó una cantidad de objeciones a la teoría de James-Lange. Esencialmente hizo dos sugerencias; una es funcional y la otra se relaciona con la naturaleza de la emoción. La primera se refería a que las vísceras son normalmente insensibles y demasiado lentas para constituir la base de la experiencia emocional. En cuanto a la segunda, explica que los impulsos se transmiten por las vías sensoriales hasta la corteza, de allí se dirige al tálamo en donde se descarga la experiencia emocional.

Esta teoría fue ulteriormente ampliada por Bard (1934), por lo que se designa a menudo como la teoría Cannon-Bard, y así como la de James-Lange, han estimulado la investigación sobre las emociones y las funciones cerebrales y corporales como lo hizo McLean en 1949, (Valzelli, 1983), quien desarrolló la teoría de Papez sobre la emoción y sugirió que los impulsos de los sistemas interno y exteroceptivos, llegan al hipocampo el cual es capaz de combinar

información interna y externa para dar lugar a sentimientos afectivos. Por ello, se puede considerar a esta estructura fundamental clave del sistema límbico, y el complejo amígdala-hipocampo es la unidad funcional clave de la que dependen los sentimientos y las conductas normales y anormales.

Estas afirmaciones fueron luego ampliadas por Joseph LeDoux, un neurocientífico de La Universidad de New York, quien confirmó que una estructura pequeña ubicada en la región límbica del cerebro, llamada la *amígdala*, es el centro de la mente emocional.

Goleman, (1995) plantea que las investigaciones llevadas a cabo por LeDoux (1986), señalan que la información que entra al cerebro, pasa primero por la amígdala en donde el valor emocional de los datos es analizado de una manera instantánea antes de llegar al neocórtex, en donde se realiza todo el procesamiento de esta información. En otras palabras, la amígdala toma el control cuando el cerebro pensante todavía no ha llegado a tomar ninguna decisión.

La información que sale de la amígdala esta cargada de emoción, la cual si es suficientemente poderosa puede en algún momento controlar el pensamiento racional y lógico. Es decir, los centros superiores no gobiernan la totalidad de la vida emocional, ya que en situaciones críticas de emoción, la actividad se centra en el sistema límbico, donde se encuentra la amígdala. Esta región emocional es el sustrato en el que creció y se desarrollo el neocórtex y sigue estando conectada a él por miles de circuitos neuronales, de ahí su importancia en el funcionamiento global del cerebro. (Goleman, 1995)

La amígdala es pues la especialista en cuestiones emocionales, es el lugar donde se almacena la memoria emocional y el centro de las pasiones. Esta pequeña estructura ayuda a reconocer el significado personal que le atribuimos a los eventos diarios, lo que a su vez provoca placer, compasión, irritación y rabia. A su vez, es como el guardián que esta pendiente de cada incidente que pueda ser problemático, llevando a la acción de una manera más rápida que la razón, sin tener en cuenta las consecuencias.

En un momento de emergencia, la amígdala recluta todos los estados del cerebro para llevar a cabo una acción urgente, lo que el autor llama *secuestro emocional*, el cual tiene lugar en un instante y desencadena una reacción decisiva antes incluso de que el cerebro pensante tenga siquiera la posibilidad de darse cuenta de lo que esta ocurriendo.

El mismo autor explica que la investigación realizada por LeDoux (1986), constituye una revolución en la comprensión de la vida emocional, ya que reveló por primera vez la existencia de vías nerviosas para los sentimientos que eluden el neocórtex, y comunica directamente el tálamo con la amígdala. Es una especie de atajo que permite que la amígdala reciba algunas señales directamente de los sentidos y emita una respuesta antes de que sean registradas por el neocórtex. Este circuito explicaría el gran poder de las emociones para desbordar la razón.

Mientras la amígdala prepara una reacción ansiosa e impulsiva, otra parte del cerebro emocional se encarga de elaborar una respuesta mas adecuada. El regulador cerebral que desconecta los impulsos de la amígdala parece encontrarse en el lóbulo prefrontal. Es decir, el área prefrontal es una especie de modulador de las respuestas proporcionadas por las estructuras del sistema límbico, permitiendo la emisión de una respuesta analítica y proporcionada.

El neocórtex le da sentido a las emociones, amortigua las señales de activación enviadas por la amígdala, de este modo, las conexiones nerviosas existentes entre el córtex prefrontal y el sistema límbico no solo resultan esenciales para lidiar con las emociones adecuadamente, sino también para tomar decisiones asertivas.

De alguna manera, el neocórtex y la amígdala parecen ser la pareja perfecta, siendo esta ultima el mecanismo que envía señales de alerta, y el primero el mecanismo que selecciona caminos prudentes de acción. Sin embargo, a veces la amígdala sobre reacciona y emociones poderosas pueden interrumpir la habilidad para pensar y razonar. Por ejemplo un miedo intenso nos puede dejar paralizados o puede llevarnos a estados maniacos, la rabia puede llevarnos a cometer actos violentos, y son estas situaciones en las que

los circuitos que van de la amígdala a los lóbulos frontales parecen quedar estáticos, saboteando la labor de la zona prefrontal para tener control. (Goleman 1995).

Estas confusiones emocionales, basadas en sentir antes que en pensar, son calificadas por el investigador como “emociones precognitivas” ya que están basadas en impulsos neuronales fragmentados que no han terminado de organizarse para configurar un objeto reconocible, es decir el cerebro extrae una conclusión apresurada y dispara una respuesta, que a veces pueden ser desastrosas y violentas.

Sin embargo estos circuitos emocionales a nivel neurológico no pueden entenderse aisladamente de la experiencia del individuo. Según Salovey y Sluyter (1997), estos cambios fisiológicos y las reacciones automáticas que ellos transmiten, son moldeadas por la experiencia a través de la infancia. Las respuestas emocionales automáticas se aprenden a una edad temprana; muchos de los recuerdos emocionales más intensos proceden de los primeros años de vida y de las relaciones que el niño tuvo con las personas que lo criaron, y han quedado registradas en la memoria por el trabajo conjunto de la amígdala y el hipocampo. Estas estructuras tienen la capacidad de guardar memorias de tipo emocional que pueden tener impacto a largo plazo en el comportamiento, aún sin haber estado nunca en la conciencia. Algunas de estas memorias se registraron durante los primeros estadios de la infancia cuando el individuo todavía no había desarrollado el lenguaje ni capacidades de representación por lo tanto no era fácil que se pudieran registrar en la conciencia. Sin embargo, de acuerdo con Goleman (1995), la mente emocional reacciona al presente como si fuera el pasado. Es decir, que cuando una persona vive una situación que refleja memorias del pasado, su reacción será igual a aquella que tuvo anteriormente. Esta reacción es rápida y automática y a veces no se ajusta a la situación del momento.

Así pues, las controversias sobre las definiciones de la emoción se dan porque hay numerosas facetas que la componen. Sin embargo, los autores

mencionados están de acuerdo que estas conceptualizaciones deben incluir por lo menos los siguientes cuatro componentes:

- Un componente motor o expresivo: Es la capacidad de expresar emociones a través de la expresión facial, el lenguaje corporal, el tono y el contenido verbal.
- Un componente experiencial: Es el reconocimiento consciente de las emociones, o lo que llamamos sentimientos. Estos son el resultado de concientizar las señales que vienen del sistema nervioso, retroalimentación de las expresiones motoras y la interpretación de lo que está sucediendo tanto internamente como en el ambiente externo.
- Un componente regulador: Existen ciertas tendencias de acción que son resultado directo de la emoción que se está experimentando. Por ejemplo, la alegría está asociada con un nivel de actividad alto, mientras la tristeza lleva a lo contrario. La rabia está ligada con la tendencia de hacer daño a alguien, y el miedo con la retirada. A medida que el niño se desarrolla se empiezan a regular o controlar estas acciones naturales, de acuerdo a las exigencias sociales.
- Un componente de reconocimiento y procesamiento: Es la habilidad de reconocer las emociones en los otros, a través del procesamiento de las claves emocionales que ellos expresan.

A modo de síntesis conceptual, Opazo (1984), considera que la emoción es una respuesta total que incluye todo el organismo y cuya duración puede ser variable; esta respuesta tiene componentes neurológicos, autónomos, vivenciales, cognoscitivos y motores que se integran con ponderaciones específicas diferentes en cada emoción. Así el componente subjetivo comprende la vivencia de la activación, la cognición o la interpretación que la persona le da.

Las emociones ejercen un rol energético y motivador de la conducta, y su impacto en la vida del individuo se da a través de un proceso de desarrollo que va a determinar la salud emocional de esa persona. Por eso, no se puede enfatizar en la emoción como una entidad, sino como una secuencia de fases.

Según Gesell (1976), las fases preliminares de estas secuencias son siempre más significativas que los finales, son más espontáneas, más directas y sinceras haciendo posible las medidas preventivas. En la medida que van creciendo los niños, su comportamiento se va volviendo más refinado usa palabras así como gestos, no sólo para comunicarse, sino también para controlar y simbolizar su vida emocional.

Es difícil decir que sienten los niños, inclusive hasta después de que aprende a hablar, sin embargo su vida emocional se expresa en formas diferentes de comportamiento visible, permitiendo tener una idea de los sentimientos internos de los niños.

Salovey y Sluyter (1997), plantean que los infantes vienen equipados de expresiones faciales y lenguaje corporal que reflejan su experiencia emocional y que se van refinando a lo largo del tiempo como cualquier otro aspecto del desarrollo. Al respecto, Papalia y Olds (1997), mencionan una serie de investigaciones que señalan que los bebés expresan una gama de emociones en los primeros meses de vida. Estos estudios se basaban en grabar las expresiones faciales de bebés de siete y nueve meses mientras jugaban con diferentes objetos en compañía de sus madres, y de esta manera pudieron identificar emociones como alegría, miedo, tristeza, y otras.

Estas mismas autoras afirman que las emociones son producto de un proceso dinámico de desarrollo, que está influenciado no sólo por la maduración biológica del cerebro, sino además por influencias ambientales.

Después del nacimiento los bebés muestran signos de angustia, interés y disgusto que más adelante se convierten en tristeza, alegría, miedo e ira. En el segundo año de vida, cuando ya son capaces de diferenciarse de los demás y de los objetos, los niños son capaces de suscitar sentimientos de autoconciencia, como orgullo y vergüenza, es decir ya pueden reflexionar sobre sus acciones y contrastarlas con los patrones sociales. Según las investigaciones de Stipek en 1990, (Papalia y Olds, 1997), el desarrollo de la autoconciencia se da de la siguiente manera:

Autoreconocimiento Físico: que se da más o menos a los 18 meses cuando los niños se reconocen en espejos, fotografías o videos.

Auto descripción: Que se da cuando los niños empiezan a usar adjetivos para describirse a ellos mismos, lo cual aparece entre los 19 y 30 meses.

Respuesta emocional al mal: En algún momento los niños muestran que la desaprobación de los padres los afecta y dejan de hacer algo que supuestamente no deben de hacer, de esta manera se da la comprensión de la moral y el sentido temprano de la conciencia.

Saarni (1990), plantea que la experiencia emocional esta integrada a la auto conciencia, o sistema del self. Sin un self capaz de reflejarse en sí mismo, el individuo sería capaz de sentir emociones, pero sería incapaz de darse cuenta que es él mismo el que los siente. No sería capaz de utilizar un lenguaje emocional descriptivo para comunicar sus sentimientos a los demás, ni de responder a la experiencia emocional de los otros.

La misma autora, explica que la noción del self es dual, ya que de acuerdo a Cooley (1902), y James (1892), propusieron que el self total se compone del self subjetivo y el self objetivo. El subjetivo no tiene conciencia de sí mismo, y procesa la experiencia, posee un conocimiento práctico que se evidencia en la rutina habitual del individuo, y en su comportamiento intencional.

Según los autores citados, los psicólogos del desarrollo humano sostienen que el self subjetivo emerge del comportamiento emocional; más específicamente, se da cuando el infante aprende a controlar algunas secuencias de acción. El bebé aprende que hay una relación contingente entre una acción que emerge de su propio cuerpo, y la respuesta que desea, gracias a las continuas interacciones con las personas que lo cuidan.

El self objetivo es el aspecto del self que incluye la conciencia, es el concepto de “sí mismo”, y el concepto social de ese “sí mismo”. Es el si mismo categórico y que se describe a través de conceptos léxicos.

En este sentido dice Saarni (1990), el ser humano posee un self subjetivo desde una edad temprana, y ha medida que va respondiendo a los estímulos sociales y físicos se desarrolla la capacidad de auto reflejarse dando así la

posibilidad al self objetivo de emerger. Cuando los bebés empiezan a expresar sentimientos y a relacionarlos con las situaciones, comienzan a obtener control sobre sus cuidadores, lloran cuando necesitan algo o sonríen cuando reconocen a alguien. En la medida que estos primeros mensajes obtienen respuestas, se acentúa el sentido de relación con otras personas.

Las relaciones con los otros son el pivote del auto-concepto, ya que al proporcionar retroalimentación el niño empieza a apreciar la perspectiva del otro y a reflejar sus propios sentimientos y comportamientos a través de la visión de los demás.

La manera como los padres responden al lenguaje emocional de los niños va a influenciar su desarrollo psicológico, y va a establecer el tipo de vínculos que se den entre sí.

El vínculo que se desarrolla durante las experiencias tempranas del desarrollo, marca el grado en que la experiencia emocional del niño se integra de una manera adaptativa al proceso de auto regulación, es decir, según Salovey y Sluyter (1997), la capacidad de manejar las propias acciones, pensamientos de una manera flexible y que se adapte a las exigencias del ambiente. Este proceso, puede reflejar transmisiones innatas y comportamientos aprendidos y es influenciado por los vínculos que se dan en las etapas tempranas de la vida; un vínculo sano lleva a una expresión óptima de las emociones desarrollando un repertorio amplio de respuestas emocionales, mientras que un vínculo negativo lleva a respuestas rígidas y constrictivas.

Basados en los estudios de Bowlby (1979) y Main (1990), los autores anteriores describen como los infantes tienen una disposición biológica para mantener proximidad con su cuidador, y así aprende a elaborar acciones que buscan la respuesta deseada en las personas allegadas; es decir que el infante se beneficia de esta retroalimentación recíproca, emitiendo comportamientos que faciliten esta cercanía con el cuidador. Por ejemplo, después de una breve separación, los bebés que han establecido vínculos seguros, responden al regreso y reunión con su madre, o cuidador, de una manera calurosa, relajada.

No reflejan la resistencia y la desconexión que muestran los bebés que están vinculados de una manera insegura y ansiosa.

Las madres (en este estudio fueron siempre las encargadas del cuidado del niño) que crean vínculos seguros, demuestran sensibilidad a las señales emocionales de sus hijos y por lo tanto su presencia implica seguridad y estabilidad, lo cual le da al niño la posibilidad de explorar el ambiente. Para estos infantes, las emociones negativas como el miedo y la rabia se asocian con la protección y la simpatía de la madre, lo que les desarrolla la capacidad de tolerar las situaciones aversivas, lo cual va dando campo a la auto regulación de emociones.

A este proceso de repetidos intercambios entre padres e hijos, en donde el niño constata que sus emociones son captadas, aceptadas y correspondidas con empatía, es un proceso que Stern (1987), llama sintonización, en el cual la madre transmite al niño la sensación de que ella sabe como él se siente, lo cual le proporciona seguridad emocional al estar conectado con su madre. Esta sensación parece que se empieza a dar alrededor de los 8 meses, y se sigue desarrollando durante toda la vida de acuerdo al tipo de relaciones cercanas que mantenga.

Por el otro lado, el niño que tiene un vínculo de ansiedad e inseguridad, ha experimentado frecuentemente rechazo en la búsqueda de aliviar sus estado de estrés. De esta manera aprende que las emociones negativas no son aceptables y no ofrecen seguridad, sino que por el contrario desarrollan desconexión y evitación, dando lugar a la minimización de su expresión en la presencia del cuidador. El costo de esto es que el niño aprende a vigilar constantemente sus emociones para suprimir las negativas, que normalmente lleva que las relaciones cercanas con otras personas sean maladaptativas.

En conclusión, el control de las emociones y la eficacia social que esto conlleva, emergen en gran grado del ambiente familiar, de la sensibilidad y empatía con las experiencias emocionales del bebé por parte de sus cuidadores.

Bajo este mismo esquema se desarrolla también la empatía o la capacidad para descifrar los sentimientos de otras personas y aun los infantes muy pequeños son capaces de percibir las emociones que expresan otras personas y adaptan su comportamiento a esta percepción.

Goleman (1995), sugiere que las raíces de la empatía se dan en la más temprana infancia, pues hay bebés que se muestran afectados ante el llanto de otro niño, lo que algunos investigadores han considerado el primer antecedente de la empatía. Así mismo, los bebés reaccionan ante cualquier perturbación de las personas cercanas como si fueran propias.

Alrededor de los dos años y medio los niños pequeños comienzan a manifestar ciertas diferencias en su capacidad de experimentar los problemas emocionales ajenos, estas diferencias se hallan directamente relacionadas con la educación que los padres proporcionan a sus hijos.

Una investigación realizada por el Instituto Nacional de Salud Mental en EE.UU., mencionada por Goleman (1996), señaló que los niños se muestran más empáticos cuando su educación incluye la toma de conciencia del daño que su conducta puede causar a otras personas. Los niños aprenden por imitación, y en la medida que las personas que los rodean reflejen preocupación por las emociones ajenas, ellos también aprenden a hacerlo.

Cuando los padres fracasan reiteradamente en mostrar empatía con las emociones de sus hijos, ya sea por ejemplo el llanto, la risa o la necesidad de ser abrazado, el niño dejara de expresar o incluso dejara de sentir ese tipo de emociones, y al mismo tiempo no podrá desarrollar la preocupación por las emociones de los otros, lo cual puede causar daño en la vida emocional del niño.

En la última fase de la infancia aparece el nivel más avanzado de la empatía, y los niños pueden percibir el malestar más allá de la situación inmediata y comprender el sufrimiento ajeno. Es entonces cuando suelen comenzar a preocuparse por la suerte de los otros, que en la adolescencia puede verse reforzada por convicciones morales centradas en aliviar la injusticia.

La capacidad para leer signos no verbales con los cuales se expresan las emociones, permite que los niños aprendan a actuar en situaciones específicas dentro del sistema social, y a manejar las relaciones.

Así pues, el requisito para adquirir habilidades sociales, y competencia emocional consiste en el desarrollo de dos aptitudes emocionales fundamentales: el autocontrol que se inicia con el desarrollo de la autoconciencia, y la empatía.

Una vez revisados los dos conceptos que conforman Inteligencia Emocional se puede explicar lo que esta significa. Salovey, (Salovey y Sluyter, 1997), la define de la siguiente manera:

Es la habilidad para percibir emociones; para tener acceso y generar emociones que ayuden al pensamiento, para entender las emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para controlar las emociones de una manera reflexiva de tal manera que se promueva el crecimiento intelectual y emocional de una persona. (p-5).

Esta definición refleja las ideas de que las emociones pueden hacer que el pensamiento sea más inteligente, y que una persona pueda pensar inteligentemente sobre las emociones, es decir la definición conecta la inteligencia con la emoción.

Según el mismo autor, las habilidades principales de la inteligencia emocional son:

Percepción, Valoración y Expresión de las Emociones: Tiene que ver con la precisión con la cual los individuos pueden identificar las emociones y su contenido, incluye las siguientes habilidades:

- Habilidad para identificar el contenido emocional de los propios pensamientos, sentimientos y estados físicos.
- Habilidad para identificar las emociones de las otras personas a través de su trabajo, su lenguaje, su comportamiento, su apariencia, su tono de voz.
- Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con estos sentimientos.

- Habilidad para discriminar cuando una expresión emocional es adecuada o inadecuada, honesta o deshonesta.

Las Emociones como Facilitadoras del Pensamiento: Tiene que ver con la manera en que las emociones actúan sobre la inteligencia, es decir, cómo los eventos emocionales pueden promover el procesamiento intelectual. Las emociones ayudan a enfocar el pensamiento ya que operan como señal de cambios importantes dentro de la persona o en el ambiente. Por ejemplo un bebe llora cuando necesita leche, calor, y se ríen como respuesta a sonrisas y a otras situaciones placenteras. A medida que la persona madura las emociones pueden moldear y promover el pensamiento dirigiendo la atención de la persona hacia cambios importantes. (Salovey y Sluyter, 1997).

Otra contribución de la emoción al pensamiento es que estas pueden ser generadas, manipuladas y examinadas de tal manera que puedan promover la capacidad de tomar decisiones. Cada persona tiene la habilidad para auto inspeccionar sus emociones, así como para ponerse en el lugar del otro, esta habilidad puede generar un plan de acción frente a los eventos de la vida. Por ejemplo si un joven puede anticipar lo que va a sentir cuando entra por primera vez a la universidad, o a un nuevo trabajo esto le puede ayudar a tomar decisiones de como manejar esos sentimientos, o si tiene que escoger entre varias alternativas anticipando o trayendo a la memoria emociones frente a estas, su elección puede ser mas asertiva. (Salovey y Sluyter, 1997).

Entre más adecuada y realista sea la manera con que una persona logra identificar sus emociones, anticiparlas, o identificar las emociones en el otro, mayor es la posibilidad que se tomen decisiones asertivas en el curso de la vida.

La emocionalidad entendida como los cambios del estado de ánimo ayuda también a ver la vida desde diferentes perspectivas, un mismo individuo da un significado diferente a los eventos cuando sus estados de ánimo son positivos que cuando son negativos. Estos cambios de ánimo están muy relacionados con la creatividad y las diferentes formas de razonamiento. (Salovey y Sluyter, 1997).

Comprensión y Análisis de Las Emociones; Manejo del Conocimiento

Emocional: Se refiere a las siguientes habilidades:

- La capacidad para nombrar las emociones y reconocer la relación que existe entre ellas y las diferentes situaciones. En la medida que un niño empieza a reconocer semejanzas y diferencias entre las emociones, como por ejemplo estar triste y estar bravo, también empieza a ligar las emociones con la situación determinada. Así, un padre le enseñará a su hijo la relación entre tristeza y sentimiento de pérdida ayudándole a reconocer que esta triste porque su amigo se fue a vivir a otro lado. Es decir, el conocimiento emocional comienza desde la infancia y crece a lo largo de la vida en la medida que se incrementa el entendimiento de los significados emocionales.
- Habilidad para comprender la complejidad de los sentimientos los cuales son a veces contradictorios. Por ejemplo, ser capaz de entender que se puede sentir amor y odio por la misma persona.
Así mismo, también las emociones se dan de manera combinada, es decir un sentimiento de rabia puede incluir disgusto y tristeza, o el asombro puede incluir sorpresa y miedo.
- Habilidad para reconocer las transiciones dentro de las emociones, por ejemplo, el sentimiento de disgusto en una persona se puede intensificar a un sentimiento de rabia profundo, y después de ser expresado, puede terminar en un sentimiento de satisfacción o culpa según sea la circunstancia. La habilidad para razonar la progresión de los sentimientos en las relaciones interpersonales es clave para la inteligencia emocional. (Salovey y Sluyter, 1997).

Control Reflexivo de las Emociones para Promover el Crecimiento Emocional e Intelectual: Es la habilidad para regular las emociones conscientemente, incluye las siguientes competencias:

- Las reacciones emocionales deben ser toleradas cuando aparecen, independientemente si son placenteras o no ya que solamente cuando se es receptivo hacia ellas se puede aprender sobre la vida emocional.

- La capacidad para engancharse o desengancharse racionalmente de una emoción dependiendo del beneficio que ofrezca. En la medida que el niño crece, sus padres le van enseñando a expresar sentimientos: a sonreír en público aunque se sienta triste, a irse al cuarto cuando está muy bravo, y van enseñando estrategias para controlar emociones. Esto hace que gradualmente el niño internalice que las emociones pueden separarse del comportamiento, y de esta manera aprende a engancharse o desengancharse de ellas en el momento adecuado. (Salovey y Sluyter, 1997).

Por ejemplo, el sentimiento de rabia puede ser útil cuando se hace un juicio sobre una situación, pero probablemente no sea útil cuando está en su momento de clímax; una persona emocionalmente madura entiende que discutir o pensar cuando está más calmado puede tener mejores resultados. Así, posteriormente se hace un insight de la emoción y la energía provocada por este sentimiento puede ser utilizada en un proceso de razonamiento que lleve a decisiones o actos asertivos. (Salovey y Sluyter, 1997).

- La habilidad para monitorear las emociones o sea la manera de evaluarlas y regularlas. La evaluación incluye que tanta atención se les pone y que tan clara, aceptable o influyente es una emoción o estado de ánimo. La regulación se refiere a la capacidad con que un individuo maneja las emociones ya sea para tratar de mejorar un mal estado de ánimo en una situación, o para mantenerlo. (Salovey y Sluyter, 1997).
- La capacidad para entender las emociones sin minimizar o maximizar su importancia. (Salovey y Sluyter, 1997).

Goleman (1995), resume las habilidades de Salovey en cinco competencias principales:

1. El conocimiento de las propias emociones: Se refiere al conocimiento de uno mismo y a la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece: esto es la piedra angular de la inteligencia emocional.

2. La capacidad de controlar las emociones: Se refiere al control de impulsos y a la adecuación de la respuesta emocional de acuerdo a la circunstancia.
3. La capacidad de motivarse a uno mismo: Es la capacidad de demorar la gratificación y de sofocar la impulsividad.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas: Se refiere a la empatía, es decir a la capacidad de descifrar las emociones y las necesidades de los demás.
5. El control de las relaciones: Es la capacidad de relacionarse adecuadamente con las relaciones ajenas.

No todas las personas manifiestan el mismo grado de dominio de estas habilidades, pero el cerebro posee una plasticidad que permite llenar vacíos, y por lo tanto se puede aprender y mejorar.

Hasta ahora se ha revisado el concepto de Inteligencia Emocional que se refleja en un conjunto de habilidades cuyo dominio determina la manera como manejamos diariamente nuestra vida emocional, entendida esta como la esfera que incluye las emociones, los sentimientos y el estado de ánimo.

Es importante destacar también que así como en la inteligencia académica se habla de logros y competencias, también en el plano emocional se puede hablar de lo mismo. Es decir, el logro o el éxito que pueda alcanzar una persona en el ámbito emocional se refiere al aprendizaje que la persona ha alcanzado acerca de las emociones y toda la información relacionada con estas. La competencia se refiere al nivel del logro; es decir, una persona muy competente es aquella que ha alcanzado un alto nivel de aprendizaje y conocimiento de la vida emocional. (Salovey y Sluyter, 1997).

Se debe tener en cuenta que la familia en que uno crece, las lecciones que cada uno ha aprendido sobre las emociones, los eventos de la vida o el medio ambiente que rodea a cada persona influyen en el logro que cada uno alcanza en el aprendizaje emocional.

Kondlon y Thompson (2000), mencionan que ante la carencia de un aprendizaje emocional una persona puede afrontar las presiones sociales a través de respuestas inadecuadas como son la rabia, la agresión o la represión de las emociones.

Estos autores sostienen que los varones en especial sufren como resultado de un aprendizaje emocional destructivo impuesto por la cultura, lo cual se refleja en actos violentos, incluso asesinatos, cometidos por adolescentes emocionalmente perturbados. Por esta razón los jóvenes necesitan promover la inteligencia emocional a través de habilidades que les permitan expresarse en términos diferentes a la agresión.

Para entender como se puede prevenir la violencia a través de una educación emocional, es importante profundizar en lo que significa la agresión.

Muchos textos de orientación definen la agresión como cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien, sin embargo este término presenta diferentes significados.

Valzelli (1983), expone algunas definiciones de la agresión, citando a Tinbergen (1973), quien la define como la conducta que tiende a eliminar a un oponente o a hacerle cambiar de conducta, de tal manera que ya no interfiera con el atacante. El autor cita también a Kahn y Kirk (1968) quienes afirman que la agresividad es una conducta orientada hacia un fin que tiene profundas raíces biológicas y se libera mediante la frustración o algún otro impulso vinculado con la conservación propia y de la especie. Una definición más precisa desde el punto de vista biológico podría ser la siguiente según Valzelli (1983):

Agresividad es el componente de la conducta normal que, con diferentes formas vinculadas al estímulo y orientadas a un objetivo, se libera para eliminar o superar cualquier amenaza contra la integridad física y/o psicológica que está orientada a promover la conservación propia y de la especie de un organismo vivo, y nunca, excepto en el caso de la actividad depredadora, para producir la destrucción del oponente. (p. 64).

Este último aspecto que es el que diferencia en realidad la agresión animal de la humana, es muy importante, pues representa las consecuencias negativas de la conducta agresiva.

En otras palabras, la agresión podría ser una manifestación natural del hombre, en el sentido de considerarla como una serie de conductas dirigidas a objetivos como alimento, defensa de sí mismo, del grupo y del territorio, y conservación de la especie. Según el autor, las investigaciones indican que los cerebros del hombre y de los animales están “técnicamente” equipados para la activación interna hacia la agresión. Sería un error insistir exclusivamente en los componentes sociales externos que pueden promover o inhibir la agresión, dejando completamente de lado los mecanismos cerebrales internos que dirigen la agresividad; sería así mismo erróneo al punto de vista exactamente opuesto.

El problema es que esta agresión en el hombre ha dejado de ser agresión normal para convertirse en violencia o como lo denomina Valzelli (1983), la degeneración de la agresión. Paradójicamente su conducta se ha vuelto contra la conservación de la vida humana.

Según Denker (1971), ciertos enunciados de Freud explican que cada vez que se impide una conducta cuyo fin es obtener placer o evitar dolor se origina una frustración, que a su vez despierta agresión contra aquellas personas u objetos que se supone son la causa de la frustración. De acuerdo con ello, John Dollard en 1937, (Denker, 1971) formuló el principio de la frustración-agresión. Su hipótesis pone de relieve una amplia relación causal entre la frustración y la agresión: a) la agresión supone siempre la existencia de una frustración, y b) la existencia de una frustración conduce siempre a alguna forma de agresión.

Por frustración se entiende el estorbo de una aspiración, o sea aquella situación que se da cuando se entorpece la consecución de una meta. La agresión se define como una acción cuyo fin consiste en atacar a una persona u objeto.

Este esquema no contempla la existencia de una pulsión autónoma de agresión, que se manifiesta también en ausencia de situaciones frustrantes, por lo tanto, en 1941 el grupo de investigadores de Yale, incluidos Dollard y Miller, citados por el mismo autor, reformulan sus tesis afirmando que las personas pueden aprender formas no agresivas de reacción ante las frustraciones es

decir se puede tratar de superar los obstáculos de forma racional y no emocional.

Berkowitz (1996), habla de la agresión como al tipo de conducta, tanto física como simbólica que se ejecuta con la intención de herir a alguien, y emplea el término violencia para referirse a una forma extrema de agresión, un intento premeditado de causar daño físico grave.

Este autor habla de la agresión instrumental y la agresión emocional. La primera se refiere a aquella conducta cuya intención de hacer daño no es el objetivo principal; por ejemplo, un soldado puede desear matar a su enemigo, pero su principal objetivo puede ser proteger su propia vida. En este caso la agresión es un instrumento para salvarse, es decir cuando, cuando la acción se ejecuta con un fin extrínseco diferente al simple placer de hacerlo se denomina conducta instrumental.

El segundo tipo de agresión, o sea la emocional, es aquella cuyo principal objetivo es hacer daño, y se produce cuando las personas se hayan desagradablemente activadas y tratan de herir a alguien.

En cualquier tipo de agresión, los atacantes pueden disponer de cierto tiempo para pensar como lograr las metas de su agresión, pero muchas veces reaccionan impulsivamente y pensando poco. Sus asaltos son promovidos en gran parte por la agitación emocional que hay dentro de ellos y son conducidos, y de forma casi automática, por las cualidades de los blancos disponibles.

Berkowitz (1996), considera entonces, que la agresión emocional es provocada por reacciones psicológicas y motoras intensas que se producen en el interior del individuo. Es decir, esta agitación interna es la instigación a la agresión que empuja a intentar herir al blanco a través de ataques físicos o verbales. Implica, además, que el ataque no es enteramente premeditado, y normalmente el atacante no piensa en las consecuencias a largo plazo. En una palabra, una acción altamente emocional es sobre todo impulsiva, y manifiesta el autor, que los casos graves de violencia son de este estilo.

Los agresores emocionalmente activados y con un fuerte deseo de herir a sus blancos pueden tener otros fines: eliminar un estado molesto de cosas,

restablecer su auto-concepto amenazado o debilitado, recuperar el sentido de poder y control, ganar aprobación de otros, etc. Independientemente del resto de las metas este tipo de agresores desean herir a su blanco. El autor también manifiesta que hay muchas pruebas que demuestran que las personas que han sido provocadas pueden sentirse satisfechas cuando saben que están hiriendo a sus ofensores, inclusive esto los puede estimular a atacar con más intensidad.

Aunque es importante reconocer la agresión instrumental y emocional, muchas agresiones son una mezcla de los dos tipos. Por ejemplo, un niño muy agresivo puede iniciar una pelea con un compañero en parte porque se ha enfurecido pero también porque cree que ha conseguido un status mayor mostrando su fuerza.

Bajo una activación emocional fuerte, las personas pueden reaccionar de una manera violenta sin pensar mucho ni en la causa de la activación ni en cómo deberían reaccionar. Esto no quiere decir que los pensamientos tengan poca influencia sobre la conducta emocional. Las personas activadas están influenciadas obviamente por lo que consideran la causa de su activación e incluso por la forma en que interpretan su estado emocional. Sin embargo, como dice Goleman (1995), existen reacciones decisivas antes incluso de que el cerebro pensante tenga siquiera la posibilidad de darse cuenta de lo que esta ocurriendo.

Niehoff (1999), habla de como la violencia esta relacionada con el circuito de las emociones. La agresión, vista como la habilidad de usar la fuerza, es parte natural del repertorio de respuestas en todos los seres vivos, ya que sirve para defenderse de los peligros del medio ambiente. Cuando esta respuesta natural se vuelve inapropiada y se dirige hacia la persona inapropiada, en la situación equivocada y con una intensidad equivocada, entonces este comportamiento se convierte en violencia.

En el momento que esto ocurre hay un cambio en la habilidad de la persona para determinar adecuadamente la naturaleza de la amenaza por lo cual no pueden reaccionar de una manera adecuada al medio. La corteza prefrontal del

cerebro juega un papel importante en proveer información a las reacciones emotivas.

Teniendo en cuenta que esta zona del cerebro puede tomar 20 años en desarrollarse es importante estimular y enseñar a las personas desde niños habilidades para no dejarse llevar por las emociones. La violencia es el resultado de un proceso de desarrollo, una interacción continua entre el cerebro y el medio ambiente, de esta manera las experiencias quedan grabadas en el sistema nervioso y se evocan en las situaciones nuevas de la misma manera que se dieron en el pasado, a menos que se eduque y se ayude a cambiar el patrón de respuesta aprovechando la plasticidad y flexibilidad del cerebro para adaptarse. (Valzelli, 1983).

De ahí la importancia de educar a los niños en el ámbito emocional, ya que las emociones influyen en cada aspecto de la vida: la salud, el aprendizaje, el comportamiento, las relaciones sociales, el éxito en el estudio y en el trabajo.

Los niños con habilidades sociales bien desarrolladas tienen más probabilidad de llevar una vida feliz y exitosa, así como de desarrollar el potencial necesario para tener éxitos en su carrera cuando sean adultos.

En el estudio sobre el desarrollo de la propensión a la violencia se encuentran diferentes teorías que tratan de explicar si los niños son o no “malos” por naturaleza.

Existen ya diferencias prenatales en los niveles de actividad fetal, sin embargo, después del nacimiento estas diferencias se hacen más evidentes.

Las respuestas emocionales normales de los bebés muy pequeños parecen reflejar patrones o rasgos que permanecen a medida que crecen. Estas respuestas son lo que se conoce como temperamento o el estilo característico de aproximarse a las personas o a las situaciones, y de reaccionar frente a ellas. El temperamento es un aspecto innato y constituye un elemento fundamental de la personalidad total del individuo. Papalia y Olds (1997), nombran nueve aspectos del temperamento que se identificaron en un Estudio Longitudinal en Nueva York realizado por Thomas, Chess y Birch (1968):

1. *Nivel de Actividad*: Cómo y cuánto se desplaza una persona.
2. *Ritmo o Regularidad*: Predictibilidad de los ciclos biológicos como hambre, sueño y eliminación.
3. *Acercamiento o Separación*: Cómo responde, en principio, una persona ante nuevos estímulos.
4. *Adaptabilidad*: Facilidad para modificar una respuesta inicial en la dirección deseada, hacia una nueva situación.
5. *Umbral de Sensibilidad*: Cuánta cantidad de estímulo se necesita para generar una nueva respuesta.
6. *Intensidad de Reacción*: Cuan enérgica es una persona al responder.
7. *Calidad de Animo*: Si en una persona predomina el comportamiento agradable, alegre y amigable, o si predomina el desagradable, triste y no amigable.
8. *Distracción*: Con qué facilidad un estímulo irrelevante puede alterar o interferir el comportamiento de una persona.
9. *Periodo de Atención y Persistencia*: Cuánto tiempo puede persistir una persona en una actividad y continuar enfrentando los obstáculos.

De acuerdo a estos aspectos y los hallazgos, los investigadores concluyeron que dos terceras partes de los 133 niños estudiados desde la infancia hasta la edad adulta podían ser clasificados en tres categorías, o patrones temperamentales.

1. *Niño fácil*:

- Responde bien a la novedad y el cambio.
- Desarrolla con rapidez horarios de sueño y alimentación.
- Acepta nuevos alimentos con facilidad.
- Sonríe a los extraños.
- Se adapta con facilidad a las nuevas situaciones.
- Acepta la mayor parte de las frustraciones con mínimas respuestas.
- Se adapta con facilidad a las nuevas rutinas y a las reglas.

- Su temperamento va de suave a moderado y es en general positivo.

2. *Niño difícil:*

- Respuesta deficiente a la novedad y al cambio.
- Horarios irregulares de sueño y alimentación.
- Acepta con plenitud nuevos alimentos.
- Es receloso ante los extraños.
- Se adapta con lentitud a las nuevas situaciones.
- Reacciona con pataletas ante la frustración.
- Se adapta lentamente a las nuevas rutinas.
- Presenta periodos de llanto fuerte, y así mismo se ríe fuertemente.
- Manifiesta temperamento intensivo con frecuencia negativo.

3. *Niño lento de animar:*

- Responde con lentitud a la novedad y el cambio.
- Los horarios de sueño y alimentación son menos regulares que los de los niños fáciles, y más regulares que los de los difíciles.
- Muestra respuestas iniciales ligeramente negativas frente a los nuevos estímulos.
- Desarrolla de manera gradual el gusto por nuevos estímulos, después de exposiciones repetidas y sin que se ejerza presión.

Sin embargo, a pesar de esta clasificación, un 35% de la muestra no encajaba con exactitud en ninguno de los tres grupos.

Esta investigación reveló además, que aunque los nueve aspectos primarios del temperamento permanezcan más o menos estables, algunas personas experimentan cambios sustanciales que pudieron darse por eventos excepcionales o la manera como los padres crían a sus hijos. Esto demuestra la influencia del ambiente que habilita las posibilidades de que un estilo de temperamento se reafirme a sí mismo. (Papalia y Olds, 1997).

Así pues, se han realizado innumerables investigaciones para determinar si el temperamento constituye una variable irrevocable de nuestro destino

emocional o por el contrario las características del entorno pueden cambiar el temperamento.

Shapiro (1997) y Goleman (1995), exponen la investigación de Jerome Kagan (1992), quien propone que existen al menos cuatro temperamentos básicos: tímido, abierto, optimista y melancólico, correspondientes a cuatro pautas diferentes de actividad cerebral. De hecho, cada ser humano responde con una prontitud, duración e intensidad emocional distinta, y en ese sentido es probable que existan innumerables diferencias en la dotación temperamental innata, basadas en diferentes tipos constitucionales de actividad neuronal.

La obra de Kagan (Shapiro, 1997; Goleman 1995), se centra en un continuo temperamental que va desde la apertura a la timidez. En esta investigación se descubrió que algunos niños eran espontáneos, movedizos y jugaban con los demás sin la menor vacilación, mientras que otros, por el contrario, eran inseguros, retraídos, se aferraban a las faldas de su madre y se limitaban a observar en silencio el juego de los demás. Después del un estudio longitudinal, Kagan concluyó que el 15% de los niños más sensibles y asustadizos se convirtieron en adultos tímidos y temerosos. Los niños tímidos parecen venir al mundo con un sistema nervioso que les hace sumamente reactivos a las más leves tensiones, y desde el momento mismo del nacimiento, sus corazones laten más rápidamente que los demás en respuesta a situaciones extrañas o insólitas.

Estos niños hipersensibles corren un gran riesgo de desarrollar trastornos de ansiedad en edades tempranas como la adolescencia, lo que los predispone a situaciones conflictivas y problemas sociales.

Así pues, parece como si el temperamento predispusiera a las personas para reaccionar ante la vida con un registro emocional positivo o negativo. Al igual que ocurría hacia la dimensión timidez-apertura, la tendencia hacia el temperamento melancólico u optimista aparece también durante el primer año de vida, hecho que apoya fuertemente la hipótesis de que el temperamento está determinado genéticamente. Sin embargo, las lecciones emocionales que se reciben en la infancia pueden tener un impacto muy profundo sobre el

temperamento ya sea amplificando o enmudeciendo una determinada predisposición genética. (Goleman, 1995).

En cuanto a los estudios sobre problemas de comportamiento, las conductas negativas han sido relacionadas con características temperamentales tales como alta intensidad emocional o activación intensa, y baja capacidad de adaptación.

En un estudio longitudinal citado por Salovey y Sluyter (1997), se obtuvo información sobre el temperamento y el comportamiento de niños desde el nacimiento hasta los ocho años. Se observaron tres grupos: hiperactivos pero no agresivos (H), agresivos pero no hiperactivos (A), e hiperactivos y agresivos (HA). Comparados con un grupo control normal, las tres muestras manifestaron bajo control de las emociones inclusive desde la infancia. Los infantes que desarrollaron problemas de agresión fueron aquellos que demostraban temperamento difícil desde el nacimiento. Sin embargo, el grupo de agresivos e hiperactivos se caracterizaba por venir de una clase socioeconómica baja, tener familia grande, y haber vivido más eventos negativos.

Estos hallazgos sugieren una interacción entre la activación emocional y la capacidad de auto regulación con las variables familiares para desarrollar un desorden de tipo social. (Salovey y Sluyter , 1997).

El aspecto del temperamento que se conoce como nivel de activación influye en el estilo que caracteriza las estrategias de auto control del niño, y viceversa. Sin embargo, estos dos constructos son distintos y se pueden asociar de diferentes maneras. Por ejemplo personas que se sobreactivan fácilmente pueden manifestar comportamiento inhibitorio y un control exagerado como respuesta a un estímulo estresante, mientras que otras ante la misma activación pueden mostrar bajo control. Las emociones asociadas con el bajo y sobre control son diferentes, el primero está relacionado con la timidez y la ansiedad, mientras que el segundo con la hostilidad. Esto quiere decir que a pesar del temperamento las personas desarrollan aspectos de la personalidad diferentes, y por eso es importante estudiar las diferencias individuales, y el contexto en que se desarrollan (Salovey y Sluyter, 1997).

Los hallazgos de las investigaciones informan que el temperamento no es el destino y que las experiencias adecuadas pueden reeducar la hiperexcitabilidad de la amígdala. Lo que determina la diferencia son las lecciones emocionales las respuestas que los niños aprenden durante su proceso de crecimiento.

Goleman (1995), argumenta que de la observación realizada por Kagan y sus colaboradores de los niños previamente temerosos, quedó claro que los padres y especialmente las madres, desempeñan un papel importantísimo en el hecho de que un niño innatamente tímido se fortalezca con el correr de los años o siga huyendo de lo desconocido y siga lleno de ansiedad.

Se demostró que a los seis meses de edad, las madres protectoras que trataban de consolar a sus hijos, les cogían y les mantenían en los brazos cuando estaban agitados o lloraban, y lo hacían más que aquellas otras que trataban de ayudar a que sus hijos aprendieran a dominar por sí mismos los momentos de desasosiego. Las madres protectoras se mostraban más indulgentes y ambiguas a la hora de poner límites claros; en cambio las otras madres eran empáticas, insistían en la obediencia, imponían límites claros y daban órdenes directas que bloqueaban las acciones del niño, esta firmeza conducía a la disminución de la timidez.

La conclusión de Kagan (1992), fue la siguiente: “ parece que las madres que protegen a sus hijos muy reactivos contra la frustración y la ansiedad, esperando así la superación de este problema, aumentan la incertidumbre del niño y terminan provocando el efecto contrario, en cambio, aquellos niños que habían logrado vencer la timidez, tenían padres que ejercían una leve presión para que fueran más sociables. Aunque este rasgo temperamental parezca más difícil de cambiar que otros, no existe ninguna cualidad humana que sea inmutable”. (Goleman, 1995. p. 328).

Los estilos de los padres para criar a sus hijos puede reforzar o inhibir reacciones temperamentales. Shapiro (1997), describe tres estilos parentales, identificados por Diana Baumrind, estos son: el autoritario, el permisivo-indulgente y el autoritativo.

El padre permisivo-indulgente, busca mostrar la mayor aceptación y transmitir el mayor aliento posible, pero tiende a ser muy pasivo cuando se trata de poner límites, no imponen exigencias y no tienen metas claras para sus hijos. Manifiestan una disciplina inconsistente y permiten la coacción del niño. Son moderadamente cercanos. Este estilo parental promueve comportamientos impulsivos y agresivos en los hijos, se vuelven resistentes y poco confiados, muestran escaso auto control

Los padres autoritativos, logran equilibrar límites claros con un ambiente estimulante en el hogar. Ofrecen una orientación, pero no ejercen control; dan explicaciones para lo que hacen permitiendo al mismo tiempo que los niños contribuyan en la toma de decisiones. Muestran desagrado y enfado en respuesta a la conducta inapropiada del niño explicando las razones, y al mismo tiempo apoyan la conducta constructiva de sus hijos. Este estilo ayuda a los niños a auto controlarse, a confiar en sí mismos, son alegres, amistosos y cooperativos. Estos padres brindan lo que Shapiro (1997), denomina *atención positiva*, y aclara que no es lo mismo preocuparse por los hijos y consentir cualquiera de sus caprichos. Atención positiva significa brindar a los niños aliento y apoyo emocional en forma tal que resulten claramente reconocidos por el niño. Este tipo de cuidado es algo más que un elogio por una buena calificación obtenida, o un abrazo y un beso de buenas noches. Implica una participación activa en la vida emocional de los hijos, esto producirá a largo plazo el efecto de hacer crecer en ellos una buena imagen positiva de sí mismos y capacidades de decisión.

Los padres autoritarios establecen normas estrictas y poco claras, esperando que sean obedecidas. Desalientan a los niños a expresar sus opiniones, demostrando ira y desagrado. Estos niños de familias autoritarias no la pasan muy bien, tienden a ser infelices y reservados y se les dificulta confiar en los demás, presentado niveles bajos de autoestima. Este estilo refuerza los temperamentos irritables y conflictivos, tímidos y melancólicos, y promueve conductas agresivas.

Harris, (1998) menciona respecto a los padres autoritarios, que estos generalmente utilizan un estilo de disciplina que denomina “poder-asertividad”, y se refiere al uso del castigo físico como medio para demostrar poder y lograr su propia voluntad. Estas tácticas pueden ser contraproducentes y generar rebeldía y agresión en vez de aceptación de las normas sociales y morales.

Algunas investigaciones mencionadas por Harris (1998), como las de Sears, Maccoby y Levin (1957), reportaron que los progenitores abusivos y punitivos que castigan físicamente a sus hijos, demuestran otras características que pueden atribuirse a los efectos negativos de este estilo de disciplina, como la inconsistencia, la falta de control y la falta de razón. Encontraron diferencia entre la agresividad parental emocional y variada y el uso de un castigo físico más selectivo y controlado.

En este sentido existen dos posturas entre los especialistas, aquellos que se oponen totalmente a cualquier forma de castigo físico, y aquellos que creen que existe un espacio para el uso apropiado del castigo corporal.

Los psicólogos que condenan los métodos de “poder-asertividad” en la crianza de los niños, no se oponen al establecimiento de normas de conducta firmes. Normalmente suelen decir que los progenitores deberían explicar y especificar las reglas a sus hijos, de una manera que aclare los beneficios de respetar dicho principio, asegurando que entiendan el error cometido. Este es el estilo de los padres autoritativos, y es una manera eficaz y adecuada de implantar disciplina en los hijos. (Harris, 1998).

La otra postura, se respalda bajo el argumento que no es lo mismo un ataque impulsivo con un puño o un cinturón, y una agresión calmadamente meditada, es decir que bajo unas circunstancias apropiadas, los padres o las madres pueden usar el castigo corporal con efectividad para imponer disciplina a sus hijos sin que esto los conduzca a desarrollar tendencias agresivas.

El problema es que de acuerdo a las investigaciones, una gran proporción de progenitores punitivos son asistemáticos. Parke y Slaby (1983), concluyeron que existen dos estilos de disciplina asistemática: la *intra-agente*, que se refiere a los progenitores que no tratan siempre los hechos castigables de la misma

manera y no siguen una misma línea de amenazas y castigos; la inter-agente, que se da cuando diferentes agentes socializadores, como ambos padres no responden de manera similar a las mismas violaciones de las normas. Es decir que el desacuerdo entre los progenitores influyen en el desarrollo de tendencias antisociales. (Harris, 1998).

Otras influencias directas de los padres sobre el desarrollo de la agresividad según Berkowitz son (1996):

Recompensas de la agresión: Teniendo en cuenta los estudios de Albert Bandura en uno de los cuales se entrevistaron 52 niños con el fin de estudiar las raíces de la agresión adolescente, Berkowitz (1996), explica el siguiente caso contado por una madre, para aclarar los efectos de la recompensa:

Un día mi marido estaba mirando por la ventana y vio a dos niños que estaban peleando con Glen, nuestro hijo. Mi marido se dirigió al lugar, se quitó el cinturón y dijo; “ Glen voy a decirte algo vas a golpearle a estos niños o de lo contrario te pegaré a ti”. Así pues le hizo levantarse y pegarle a los otros. (p-185).

Por empezar, el padre podría estar preocupado por que su hijo no sabía defenderse por sí mismo, sin embargo esto puede enseñarle a recurrir a la violencia cada vez que tiene problemas con otros.

Lo interesante de este caso, dice el autor, es entender como la aprobación del padre se convierte en un incentivo para el niño, deseando la alabanza y el afecto que este podría darle. Es decir la agresión de Glen estaba estimulada por la esperanza de recibir una recompensa externa, la aprobación de su padre. Por otra parte, esta aprobación puede haber fortalecido la tendencia del niño a reaccionar agresivamente ante las provocaciones, manteniendo así la agresividad de Glen. Como reforzador, la recompensa promueve la adquisición de reacciones agresivas ante ciertos tipos de situaciones y así aumenta la probabilidad de que se repita la conducta agresiva.

En otras palabras, las recompensas apropiadamente dispensadas pueden modificar la inclinación natural de un joven a reaccionar agresivamente ante una situación desagradable. Las recompensas por la conducta constructiva pueden

reducir las posibilidades de que el niño se comporte en forma violenta. (Berkowitz, 1996).

Refuerzo negativo: Gran parte de la agresión que muestran las personas es una reacción a un estado de acontecimientos desagradables, en este sentido se ataca al ofensor para evitar la molestia. Basado en las investigaciones de Patterson (1989), el autor explica que gran parte de la agresión en el hogar se produce en el intento de controlar a los otros miembros de la familia. Es decir cuando un golpe logra finalizar con la molestia, se dice que ha sido negativamente reforzado, porque su acción terminó con el estado desagradable.

En resumen, la cuestión acerca de la naturaleza genética del mal comportamiento es un tema controvertido en el desarrollo del niño. Este desarrollo implica una interacción entre los factores biológicos y sociales, las características que los niños traen con ellos al mundo, y como el mundo los trata. Algunas teorías enfatizan el origen genético del comportamiento social; algunas características innatas promueven el éxito mientras que otras no. Otras teorías, por el contrario se concentran en los orígenes sociales de los fenómenos biológicos, como por ejemplo el efecto de la pobreza en la salud.

Así pues, es diferente tener temperamento difícil y emocionalmente reactivo, a tener una personalidad agresiva. Mientras que el temperamento parece estar determinado por la herencia y se refiere a las respuestas naturales y reacciones del individuo hacia las situaciones, la personalidad es una manera relativamente coherente y única de sentir, pensar y comportarse. Es un conjunto de rasgos de carácter, comportamiento, temperamento, emocionales y mentales de un individuo que no puede atribuirse a una sola influencia hereditaria o ambiental. (Papalia y Olds, 1997).

Berkowitz (1996), describe también cómo operan las personalidades agresivas. Aclara inicialmente que no todo joven agresivo es un criminal incipiente, todas las personas tienden a ser desagradable cuando no se sienten bien, y algunas veces pueden responder con un ataque de ira porque se hallan intensamente activadas y sin control. Además, muchos individuos en el curso

de sus vidas han aprendido que la agresión puede procurar beneficios, y por lo tanto recurren a ella en un esfuerzo calculado por ampliar sus límites. Existen agresores ocasionales y frecuentes, estos últimos hacen parte de una población que normalmente es rápida en sus ataques, que actúa agresivamente una y otra vez y que tiene pocos remordimientos por el daño causado a otros.

Berkowitz (1996), se refiere más que todo a los agresores frecuentes, los cuales tampoco son necesariamente idénticos. En general algunas personas son altamente agresivas porque son emocionalmente reactivas, a menudo temperamentales, fácilmente irascibles y rápidas para ponerse en guardia. Estas personas temperamentales atacan a otros sólo porque creen que su agresión les comportará resultados positivos. Otros agresores pueden ser considerados como con una orientación más instrumental porque su agresión se efectúa con más frecuencia en aras a otros deseos y satisfacción necesidades. Sin embargo estas personas pueden también perder los estribos y atacar a alguien

Aunque existen pruebas de que muchos niños altamente agresivos son lo suficientemente similares para ser considerados en la categoría de “Desorden de Conducta”, se distingue su personalidad en formas más socializadas y no socializadas. Estos últimos son más propensos a tener relaciones interpersonales pobres. En todo caso, la agresividad de una personalidad antisocial evoca hostilidad, y provocan intencionalmente el conflicto con otros. Parecen disfrutar enredándose con otros para probar su fuerza y medir su competencia y poder, rechazando el sentimentalismo, la compasión y la ternura. Esto se da presumiblemente por haber experimentado ellos mismos poco afecto y consideración durante su crecimiento, estas personas aprendieron demasiado bien que es mejor no confiar en nadie. Negando los sentimientos de ternura se protegen a sí mismos contra el recuerdo de los dolorosos rechazos de sus progenitores. (Berkowitz, 1996).

El mismo autor, menciona que los individuos de personalidad tipo A, es decir aquellos que son competitivos, ansiosos, impulsivos, impacientes; son normalmente muy reactivos emocionalmente, son propensos a enfurecerse y a

mostrarse agresivos cuando se enfrentan a un suceso desagradable especialmente cuando se sienten frustrados.

Todo esto demuestra que no existe una única vía para desarrollar un carácter violento ni hay tampoco una única fuente de agresión. Las tendencias violentas podrían ser el producto de influencias muy diversas: incluyendo poco amor y afecto de los progenitores, disciplina parental dura y errática durante los años de formación, herencia genética, nivel de estrés en la vida y grado de fracasos en la consecución de deseos personales, económicos. Así mismo tiene que ver las actitudes y valores respecto a la agresión en el entorno social.

La fuerza del impacto del contexto está relacionada con el equilibrio que hay entre las influencias positivas y los riesgos amenazantes. Cuando el riesgo se acumula sin una acumulación paralela de factores compensatorios y de condiciones de apoyo, aparece el peligro (Garbarino 1999).

El autor hace la siguiente analogía: “ Dame una bola de tenis y la puedo manipular arriba y abajo fácilmente, dame dos y todavía puedo maniobrar. Agrega una tercera y entonces se necesita una habilidad especial para maniobrar. Si me das cuatro, se caen todas las bolas al piso. Así funciona el riesgo en el desarrollo de los niños”. (Garbarino, 1999. p-76).

Esta tesis de acumulación de riesgos en el desarrollo dice que en la vida siempre hay riesgos y que para poder apoyar a los niños en su desarrollo se deben ofrecer oportunidades compensatorias en sus vidas o redes de apoyo para que puedan construir un futuro sano.

Los expertos coinciden en que la formación normal del carácter requiere la satisfacción razonable de ciertas necesidades: alimento, seguridad, protección del medio ambiente, calor humano, afecto y estímulo. Igualmente es importante la presencia estable de adultos que sirvan de modelos y proporcionen apoyo, ánimo, comprensión, sentido de disciplina y que enseñen a distinguir entre el bien y el mal. Desde los primeros instantes, si las necesidades biológicas y emocionales se satisfacen, el pequeño comienza a desarrollar el sentido de confianza en sí mismo y en los demás, seguridad, autoestima, sentido de justicia y empatía.

Por el contrario, bajo situaciones perjudiciales de abandono, inseguridad, privación, falta de afecto y abuso físico o psicológico, los niños se vuelven desconfiados, temerosos, se sienten inferiores e impotentes ante un mundo cargado de rechazo y hostilidad.

En cuanto al abandono, Valzalli (1983), argumenta que la privación somatosensorial en los primeros años de vida, que consiste principalmente en una carencia de atención paterna y, especialmente, materna, así como carencia de contactos sociales, tiene resultados semejantes en los primates no humanos; los monos que se ven privados de contacto físico con otros monos en el momento de nacer se convierten en adultos temerosos y agresivos.

En el hombre, en un grupo de 62 pacientes violentos (Bach, Rita y Veno 1974, citados por Valzelli 1983) se observó una incidencia muy alta de conducta autodestructiva. En este sentido, la carencia somatosensorial es un componente importante del aislamiento prolongado o de la privación socioambiental y tiene relación con la producción de una conducta y una agresión anormales en el contexto más amplio de la interacción sujeto-entorno.

Rojas (1997), propone que ante circunstancias adversas, muchos niños muestran gran dificultad entre el bien y el mal, no adquieren la capacidad de autocrítica o de remordimiento, no sienten compasión ante el sufrimiento ajeno ni llegan a apreciar totalmente el valor de la vida. Además, este entorno nocivo altera la capacidad de controlar los impulsos y perjudica las relaciones con los demás, la disposición para la intimidad y la aptitud para adoptar el punto de vista de otros.

Este autor enfatiza que estos obstáculos en el desarrollo sano de la competencia emocional, constituyen las semillas de la violencia: “ La agresión maligna no es instintiva sino que se adquiere y se aprende. Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de la vida, se cultivan y se desarrollan durante la infancia, y comienzan a dar sus frutos malignos durante la adolescencia. Estas simientes se nutren y crecen estimuladas por

ingredientes crueles del medio hasta llegar a formar una parte inseparable del carácter adulto". (Rojas, 1997. p.14).

Para muchos psicólogos, entre ellos algunos de los que se han mencionado, el concepto del vínculo es el tema principal en el desarrollo emocional del niño, un bebé humano no se puede desarrollar por si mismo, es ante todo un ser social, necesita establecer vínculos para poder relacionarse.

En general los padres que son gentiles y responsivos en su interacción con sus bebés están criando a un niño con un vinculo de seguridad, esto no quiere decir que el niño esté libre de todo riesgo, pero sí le ayuda a empezar el camino con el pie derecho. Así mismo, no todos los niños que desarrollan un vínculo inseguro y estresante terminan con problemas sociales, pero un niño que manifiesta este tipo de lazos tiene mayor probabilidad de presentar evitación y resistencia a establecer relaciones.

Rene Spitz (1965), demostró que un niño que es alejado de la persona con que ha establecido el vínculo presenta un dolor profundo por la pérdida del objeto amado; si alguien más toma el papel de cuidador los niños normalmente pueden transferir la capacidad de vincularse y establecer relaciones con el nuevo cuidador; pero, ante la ausencia de alguien a quien puedan amar, los niños pueden entrar en una gran depresión, lo cual es un factor de riesgo que puede convertirse en violencia..

Garbarino (1999), explica que en los niños, así como en los adultos, la depresión se presenta típicamente como una pérdida de la capacidad de sentir y exteriorizar su dolor y manejan su infelicidad a través de acciones violentas. Algunos niños tienen una tendencia heredada a deprimirse, sus procesos neuroquímicos no funcionan adecuadamente, lo cual crea una vulnerabilidad especial. Este potencial a ser depresivo se activa cuando las experiencias de abandono se combinan con los mensajes culturales que predisponen, sobre todo a los hombres, a expresar sus sentimientos. A medida que los niños tienen la experiencia de que sus relaciones son interrumpidas en su hogar y en la comunidad, el riesgo de que anden en una camino lleno de piedras es mayor.

Algunos padres desaparecen de la vida de sus hijos psicológica y/o físicamente. Algunas madres presentan depresión post parto durante los primeros meses de la vida del bebé y por algún tiempo están psicológicamente inaccesibles, lo que perjudica el establecimiento de un vínculo seguro. Así mismo, la violencia en el hogar, enfermedades, hospitalizaciones o viajes extensos impiden también el desarrollo sano de la relación. Cualquiera sea la razón por la que los adultos no pueden ser padres adecuados, esto causa en los niños retraimiento emocional y dolor profundo. La interrupción de las relaciones familiares se presenta bastante en los casos de los niños violentos. (Garbarino, 1999).

Harris (1998), explica que los niños sienten una pena inmensa cuando son abandonados por su madre, esta pena dispara el encubrimiento de la depresión con fuertes sentimientos de rabia, lo cual puede disparar el comportamiento violento. Muchos de los jóvenes involucrados en violencia letal, han perdido a sus madres por periodos significativos en edades tempranas, algunos la han perdido permanentemente. En algunos casos las madres se van y dejan a sus hijos al cuidado de un familiar, otras madres mueren. El dolor y la rabia asociados con el abandono materno muchas veces es reprimido profundamente, sin embargo, está siempre presente.

Los padres a su vez juegan un rol crucial en el desarrollo de los varones. Particularmente dos patrones de paternidad influyen y son importantes en el desarrollo de la violencia en ellos: la presencia de un padre abusador y la ausencia de un padre cariñoso y protector.

La presencia de un padre abusivo enseña al hijo lecciones muy peligrosas de lo que es ser "hombre" lo cual muchas veces es aprendido inconscientemente. Así mismo, las investigaciones han mostrado que tener un padre ausente está asociado con la aparición crónica de comportamiento juvenil inadecuado. Esta conexión está basada en tres efectos principales, enunciados por la autora mencionada:

- La ausencia de padre en el hogar es un predictor importante de la pobreza en el hogar, esto incrementa la probabilidad de que el niño sea

criado en barrios en donde recursos de toda índole son escasos y por lo tanto las oportunidades para el éxito en la vida son limitadas.

- Crecer sin padre implica la carencia de un guía masculino, protector y mentor. Esto es un factor de alto riesgo para el desarrollo de la criminalidad, ya que los niños inmersos en un ambiente lleno de mensajes e influencias negativas, necesitan toda contra fuerza posible para que no sucumban. Tener un padre no garantiza la protección, sobre todo si es un padre abusivo, pero si incrementa las probabilidades de éxito.
- Crecer sin padre, siempre deja la pregunta “por qué no tengo un padre?” sin contestar, y muchas veces el niño concluye que hay algo malo en él. La repercusión de esta conclusión negativa puede despertar un riesgo para la salud emocional, con predisposición temperamental hacia la depresión y la agresión. Este riesgo se incrementa cuando el varón se junta con otros niños que viven en las mismas circunstancias.

Rojas (1997), se refiere a este tema enfatizando también que la falta de modelo paterno es a menudo traumática para el pequeño. Mientras la muerte del padre inflige dolorosos sentimientos de tristeza y duelo, la pérdida de la figura paterna por otras causas, como son, deserción del hogar, encarcelamiento, separación o divorcio, durante la infancia y la adolescencia, produce emociones profundas de rechazo o de abandono.

Muchos de los males psicosociales que hoy afligen a bastantes jóvenes, tienen en común la ausencia de padre. Los estudios al respecto señalan que los hijos varones que crecen sin un modelo cercano de padre tienen más dificultad para controlar su agresividad y para adaptarse socialmente.

Con esto el autor no quiere decir que las mujeres que crían solas a sus hijos están destinadas a producir jóvenes psicópatas, pero desde un punto de vista tanto económico como emocional, están en una gran desventaja.

Cuando los niños varones crecen sin padre, existe la posibilidad de que tomen el rol del “hombre de la casa”. Sin una pareja estable en sus vidas, algunas madres se apoyan en sus hijos para sentirse protegidas. Menciona

Garbarino (1999), que esta situación no es un problema en sí misma; inclusive, aprender a comprometerse con otro ser humano puede traer muchos beneficios en el desarrollo. Sin embargo, una responsabilidad prematura que es demasiado grande para caer sobre los hombros de un pequeño puede traer varios problemas a largo plazo. El autor dice que este intercambio de roles, cuando el niño es el protector y la madre es la necesitada, es común en la vida de muchos niños violentos.

Los niños que son vulnerables por su temperamento y la situación social en que viven, este rol puede convertirse en un gran problema en la adolescencia, cuando los jóvenes necesitan una figura de autoridad que los aleje de las influencias negativas, sobre todo cuando viven en un ambiente expuesto a la delincuencia y al comercio de drogas. Bajo el rol de protectores, estos muchachos no pueden ver en su madre una figura de autoridad.

El abandono deliberado evoca entonces una pena profunda en los niños que esta totalmente relacionada con el sentimiento de ser rechazado. Garbarino (1999) cita al antropólogo Ronald Rohner quien ha encontrado que aunque las culturas difieren en la manera como expresan el rechazo, los niños rechazados en cualquier parte están en un alto grado de riesgo de presentar problemas psicológicos que se dan desde una baja autoestima, hasta un inadecuado desarrollo moral y una dificultad para manejar la agresividad y la sexualidad. El efecto es tan fuerte que Rohner llama al rechazo una “malignidad psicológica” que se esparce a través del sistema emocional debilitándolo y dañándolo.

Los niños que son rechazados por uno o ambos padres son propensos a atribuir el rechazo a alguna falta en ellos mismos. “Que hay de malo en mi que mis padres no me quieren?” , Es una pregunta inevitable y silenciosa. Es difícil para un niño afrontar el hecho que su padre o madre han decidido no hacer parte de su vida.

El retraimiento emocional es uno de las formas de sobrevivir al rechazo durante la infancia, particularmente en los niños cuyo temperamento los pone en peligro. Así mismo, se manifiesta también en estos niños la dificultad de reconocer los sentimientos de los demás.

Garbarino (1999), concluye entonces que las relaciones interrumpidas durante la infancia predisponen a los niños a una adolescencia conflictiva. Ya sea abandono físico o rechazo psicológico los jóvenes violentos frecuentemente dejan la infancia temprana y la niñez con uno de los golpes más duros que un niño puede tener: relaciones de vínculo interrumpidas. Estas condiciones llevan al joven a encontrar desesperadamente un lugar para él en el mundo. El dolor emocional y el aislamiento que estos niños sienten empujan sus almas a un estado de hibernación, de vacío, cuando en realidad lo que necesitan es un gran sentido de conexión con lo más profundo de su espíritu.

Así como el abandono, el maltrato infantil también implica un alto riesgo en la propensión al desarrollo de la violencia.

Dodge (1997) y sus colegas, expertos en maltrato infantil, explican que el maltrato enseña a los niños a adaptar su comportamiento y pensamiento al hecho doloroso de que aquellos que están a cargo de su cuidado y protección son los mismos que los maltratan, los asustan, los ignoran y los atacan. De acuerdo a los estudios de este psicólogo los niños que son maltratados tiene mayor probabilidad de desarrollar patrones crónicos de mal comportamiento y agresión.

Todos los niños desarrollan mapas sociales y códigos de comportamiento que son producto de la interacción entre sus experiencias y su temperamento. Para la mayoría de los niños, el mapa social refleja el mundo de una manera positiva: “puedo confiar en las personas”, “si me porto bien me van a tratar bien”, “puedo ser amado por los otros”, “tengo aliados en el mundo”. Y como resultado, estos niños desarrollan códigos benignos de comportamiento: escuchan a los adultos, cooperan, comparten, respetan. Estos mapas sociales y códigos de comportamiento le dan dirección a sus vidas. (Dodge, 1997)

Los niños maltratados desarrollan sus mapas sociales adaptándose a un ambiente abusivo. Entre más aprenden lecciones de maltrato mayor es la probabilidad de que desarrollen un comportamiento desadaptativo y agresivo que se codifica a los ocho años de edad. Según estos autores existen cuatro

factores específicos de este código de comportamiento que son muy importantes en el desarrollo y el comportamiento posterior:

1. Los niños se vuelven hipersensibles a las señas sociales negativas.
2. Los niños no se dan cuenta de las señales sociales positivas.
3. Los niños desarrollan un repertorio de comportamientos agresivos que pueden ser activados fácilmente.
4. Los niños llegan a la conclusión que la agresión es un mecanismo exitoso para conseguir lo que quieren.

Esto explica en parte la naturaleza del mal comportamiento de los niños maltratados. Ellos sacan conclusiones a partir de lo que observan y experimentan, o sea, a partir de lo que ven y sienten. Estas conclusiones negativas se dan desde la niñez temprana y actúan de acuerdo a ellas. (Dodge, 1997)

Rojas (1997), menciona que la relación estadística entre el abuso infantil y la agresividad psicopática en el adulto es demasiado convincente como para ignorarla. La crueldad tanto física como emocional, el abandono y la explotación, mutilan psicológicamente al niño y le pueden transformar en un ser sádico y destructor.

Los niños y niñas que son con regularidad víctimas de actos crueles muestran mayor propensión hacia los comportamientos violentos que aquellos que no han sido sometidos a estas injurias. Las criaturas que crecen en este ambiente opresor se vuelven emocionalmente insensibles a estos horrores. Piensan que la fuerza es el único camino para resolver incluso las más pequeñas contrariedades o frustraciones de la vida diaria. Dice este último autor, que sin embargo no todos los niños maltratados terminan de mayores siendo criminales violentos, algunos otros responden probablemente desarrollando otro tipo de problemas como depresión, baja autoestima, comportamiento auto destructivo, y síntomas psicósomáticos. (Rojas, 1997),

Dodge (1997), dice al respecto, que el factor clave por el cual algunos niños maltratados se convierten en criminales y otros no, está en relación con algún tipo de vínculo compensatorio. Por ejemplo, una abuela amorosa, una madre

cuyo amor pueda balancear el maltrato del padre o viceversa, o de pronto alguna otra persona fuera de la familia que represente para el niño una protección y apoyo emocional.

La salvación se puede dar también por el hecho de que algunos niños son maltratados físicamente, pero este abuso se da únicamente en el momento del ataque, el resto del tiempo el niño puede recibir demostraciones de amor y aceptación. (Dodge, 1997),

Algunos niños que están en situaciones de riesgo pueden ser salvados por programas de intervención y prevención. Goleman (1995), sostiene que un niño que ha organizado su vida interna alrededor de la necesidad de protegerse a sí mismo de los sentimientos de víctima y del sentimiento de baja autoestima y valoración de sí mismo, probablemente no tiene la capacidad efectiva de poner atención a los sentimientos de los demás, por lo tanto un programa de inteligencia emocional, puede ayudar a los estos niños a desarrollar sentimientos de empatía.

Buela-Casal, Fernández-Ríos y Carrasco (1997), explican que el término *intervención preventiva* se usa para describir aquellas medidas que son llevadas a cabo antes de que un trastorno de conducta se manifieste definitivamente. Comprenden fundamentalmente aquellas formas de intervención que son dirigidas hacia el entrenamiento de habilidades personales y la mejora de las condiciones de vida de una persona o grupo social.

Rojas (1997), menciona que una nueva visión sobre como frenar la epidemia de la violencia que hoy azota a tantas comunidades ha brotado de estos programas de prevención en la salud pública. Este modelo se basa, por un lado, en el reconocimiento de que la agresión maligna constituye una causa muy importante de graves daños físicos y psicológicos, y por otro lado se basa en la convicción de que la violencia puede ser mitigada y en muchos casos prevenida. La aplicación de este paradigma requiere cinco pasos sucesivos: definir los comportamientos violentos que se intentan prevenir, analizar las causas primarias de estas conductas; identificar los grupos sociales de riesgo,

tanto los perpetradores como las víctimas; formular los métodos y mensajes preventivos específicos y evacuar los resultados de la intervención.

Si se reflexiona sobre los factores que predisponen a la formación de una personalidad violenta, es evidente que las estrategias preventivas deben comenzar con la planificación familiar, minimizando los embarazos indeseados, sobre todo entre las madres adolescentes y personas emocionalmente incapacitadas o claramente inmaduras para afrontar la responsabilidad que implica la crianza y educación de los hijos.

La mayoría de las habilidades, incluidas las emocionales, pueden ser promovidas a través de la educación. El aprendizaje emocional básico se da en el hogar con una buena interacción entre los padres y el hijo. Los padres enseñan a los niños a identificar y a nombrar las emociones, a respetar los sentimientos y a conectarlos con las situaciones sociales.

Este proceso puede tener éxito en mayor o menor grado en muchos hogares, sin embargo las oportunidades de obtener un aprendizaje emocional no se dan de la misma manera ya que muchos niños que tienen padres que sufren de limitaciones psicológicas no tienen la posibilidad de iniciar un proceso de aprendizaje emocional adecuado, y por lo tanto los hijos pueden desarrollar problemas emocionales.

Salovey (1997) propone, que así como a veces es necesario la intervención de un terapeuta, también puede darse un aprendizaje remedial y preventivo en los colegios, teniendo en cuenta que los maestros pueden servir de modelo para los niños, y que en esta relación se dan aprendizajes muy importantes. Por esto, un lugar para enseñar las habilidades emocionales es el currículo regular del colegio.

Según el autor los programas más efectivos son aquellos que van dirigidos a los pequeños entre los cuatro y doce años, antes de que los hábitos se hayan consolidado, mientras las criaturas son altamente influenciables y cuando todavía existe la capacidad de desarrollar y reforzar el desarrollo de la compasión, el desinterés, la tolerancia, el sentido de la autocrítica y la empatía.

Cohen (1999), sostiene que así como se considera al lenguaje, la matemática, y a la música entre otras, disciplinas que valen la pena promover en los estudiantes, el aprendizaje social y emocional debe ser valorado de la misma manera. De hecho un buen profesor sabe que no se puede separar el estado emocional de los logros académicos.

Durante el último siglo se ha incrementado el reconocimiento, el estudio y la apreciación de las competencias sociales y emocionales debido principalmente a dos factores:(1) Actividades y perspectivas educativas que buscan promover el desarrollo de estas capacidades; y (2) una perspectiva psicoeducacional que se enfoca en los factores que intervienen en el desarrollo social y emocional de los niños y por lo tanto requieren una intervención psicoeducacional. (Cohen 1999).

El mismo autor sostiene que los educadores reconocen la atención que se le debe dar a todas las facetas del niño, incluyendo el intento por descubrir en que recaen las fortalezas y debilidades particulares de cada uno, cuáles son sus intereses y que estrategias de afrontamiento han desarrollado.

En los años sesenta en Estados Unidos, la noción de que las habilidades emocionales podían y deberían ser cultivadas en los salones de clase, obtuvo mucha atención por parte de los movimientos educativos, quienes eran conscientes de como la experiencia emocional y social afectaba profundamente y determinaba la habilidad de los niños para aprender y desarrollarse adecuadamente.

En las dos últimas décadas, los colegios han ido involucrando una serie de programas para promover la competencia social y prevenir problemas emocionales, sociales y de salud. Cohen (1999) menciona tres maneras en las que se basan algunos colegios en Estados Unidos para promover el aprendizaje social y emocional:

- Programas curriculares y no curriculares para todos los niños: El primero se basa en horarios específicos de clase para educar a los niños sobre el valor de las competencias sociales y emocionales y para fortalecer el desarrollo de habilidades específicas en estas áreas. Se enseña a los niños a

comunicarse efectivamente, a colaborar, a resolver conflictos de una manera creativa y adaptativa, a reflexionar en la experiencia propia e interpersonal, al control de la impulsividad y a tomar decisiones que impliquen colaboración y pensamiento social. Muchos de estos programas funcionan como prevención a problemas de adicción, sociales, etc. El segundo se refiere al aprendizaje que puede ser integrado en cual clase que se este enseñando o en cualquier tema de discusión, es decir, no son cursos aparte sino que el aprendizaje social y emocional se incorpora al trabajo que se este dando en la clase.

- Aprendizaje social y emocional por parte de los educadores: Los maestros y educadores deben aprender de su propia experiencia de tal manera que mejoren sus capacidades educativas y empáticas. Es decir, para que un educador pueda comprender a un alumno, o a los padres, es necesario que encuentre el tiempo para reflexionar sobre sí mismo, un maestro no puede ser guía emocional a menos que sea capaz el mismo de reflexionar sobre sus propias emociones. Algunos programas para esto ofrecidos por los colegios son talleres de grupo o seminarios que ayudan a los profesores a promover el clima escolar, y a la vez compartir sus experiencias emocionales y sociales.
- Programas y perspectivas de aprendizaje social y emocional para estudiantes en riesgo: Es importante primero recalcar quienes son los estudiantes en riesgo. Coei en 1993, (Cohen, 1999), sugiere que los factores genéricos del riesgo se pueden agrupar en siete conceptos: *Discapacidad natural* (complicaciones prenatales, inbalances bioquímicas, discapacidad orgánica o sensorial); *Retraso en el desarrollo de una habilidad* (déficit de atención, baja inteligencia, incompetencia social, dificultades de aprendizaje, malos hábitos); *Dificultades emocionales* (inmadurez, conflictos emocionales, pobre autoestima); *Circunstancias familiares* (familia voluminosa, clase social baja, enfermedades mentales en la familia, maltrato infantil, desorganización familiar, stress, vínculos paternos pobres); *Problemas interpersonales* (rechazo social, aislamiento);

problemas escolares (fracaso académico, desmoralización); *contexto ecológico* (pobreza extrema, injusticia racial, desorganización en el barrio, desempleo). Estas categorías se sobreponen unas con otras, incluyen diferentes niveles de funcionamiento y es difícil distinguir el síntoma de la causa.

De acuerdo con Cohen (1999), algunos programas y perspectivas apuntan a atender las necesidades específicas de los estudiantes en riesgo generalmente bajo tres formas diferentes de trabajo:

- Diagnóstico y tratamiento individual; Es más bien un método de salud mental en el que se diagnostica la naturaleza del problema del niño y se genera un plan de intervención individual.
- Detección primaria y prevención secundaria temprana: enfatizan en la detección temprana del problema actual o potencial y aboga por una intervención temprana.
- Esfuerzos de prevención primaria: Actualmente en el mundo entero se ve un incremento en el surgimiento de problemas sociales que incluyen entre otros el involucramiento de adolescentes en abuso de drogas, actividad de alto riesgo, y sobretodo en actos violentos. Comportamientos como estos frecuentemente interfieren con la capacidad de aprender en el colegio, así como con la capacidad de convertirse en miembros constructivos de la familia y la sociedad. Todo esto ha creado la necesidad de que surjan programas de prevención para atender el bienestar físico y emocional de los niños. Si los colegios van a responder a estas necesidades entonces el aspecto social y emocional debe ser integrado y convertirse en foco central de los maestros y la comunidad escolar.

Aunque muchos maestros tratan de implantar este aprendizaje, muchos no tienen el soporte ni el entrenamiento suficiente para hacerlo adecuadamente por lo tanto se requiere de programas sistemáticos y bien diseñados. En los Estados Unidos han surgido algunos de estos programas que se incluyen en el currículo de algunos colegios y han sido muy importantes en este país. Cohen (1999), cita algunos de los programas que más éxito han tenido en ese país:

El Programa de Desarrollo Social de New Heaven: El programa comenzó cuando varios comités escolares de la ciudad se concientizaron del incremento de problemas como abuso de sustancias, enfermedades sexuales, violencia, retiro escolar, era muy alto y por lo tanto necesitaban un programa especial de prevención. Así, psicólogos de la Universidad de Yale diseñaron este programa y en un periodo de seis años desarrollaron un currículo para el aprendizaje social y emocional desde kindergarten hasta doceavo grado, que enfatiza el auto monitoreo, la solución de problemas, la resolución de conflictos y habilidades de comunicación. También enfatiza la promoción de valores como el respeto por sí mismo y por los demás, responsabilidad, cultura y civismo; y por supuesto contiene programas de prevención de abuso de estupefacientes, sexualidad, y salud.

El equipo encargado de llevar esto a cabo en cada colegio conforma el “Departamento de Desarrollo Social” y esta compuesto por personal como administradores, psicólogos, trabajadores sociales. Los profesores reciben entrenamiento especial y son constantemente supervisados y apoyados.

La piedra angular del programa es la instrucción o lección altamente estructurada que se da en el salón de clase con una intensidad de 25 a 50 horas en cada grado.

En los cursos inferiores los niños reciben lecciones fundamentales de autoconciencia, relaciones y toma de decisiones. En cuarto y quinto grado cuando la relación con los compañeros cobra gran importancia, los niños reciben lecciones en empatía, control de impulsos y el manejo de la angustia. Por ejemplo, existe una clase que se llama Habilidades Vitales, que consiste en interpretar las emociones transmitidas por las expresiones faciales de los demás, lo cual constituye una facultad esencial para el logro de la empatía.

En la escuela media y alta se enfatiza en la educación sexual y se instruye en el tema del abuso de sustancias como drogas y alcohol, y además se les instruye en la capacidad de asumir diversos puntos de vista, el suyo propio y el de los demás.

Las evaluaciones sobre el programa han demostrado que en los colegios se ve un progreso en las actitudes y comportamientos lo cual se refleja en un desarrollo social positivo, se ven menos conductas delictivas, así como se han visto cambios en áreas específicas relacionadas con el programa.

El Programa para la Resolución Creativa de Conflictos: Iniciado en 1985 por Tom Roderik y Linda Lantieri, cuya visión se enfocaba en el compromiso de educar a los niños en el camino de la paz, y para lograrlo era necesario apuntar al aprendizaje social y emocional, enseñando la solución de conflictos, habilidades en las relaciones interpersonales e intergrupales.

Una de las estrategias primarias de este programa es llegar a los jóvenes a través de los adultos que se relacionan con ellos diariamente en la casa, el colegio o sus comunidades. El objetivo es fortalecer el desarrollo social y emocional de los jóvenes, basándose en la alfabetización emocional, habilidades en resolución de conflictos y el entendimiento intercultural.

Los componentes del programa son los siguientes:

Componente Curricular: Desde kinder a 12 se enfoca en habilidades claves como son: Escuchar activamente, asertividad, expresión apropiada de los sentimientos, empatía y comunicación, cooperación, negociación, tolerancia a la diversidad. Los métodos de las lecciones incluyen juego de roles, entrevistas, discusión en grupos, lluvia de ideas, y otras estrategias afectivas..

Entrenamiento Profesional: Los profesores reciben un entrenamiento previo en los temas mencionados anteriormente, y además ofrecen soporte a través del año. A cada profesor se le asigna un supervisor quien visita el colegio 10 veces al año ayuda a la preparación de las clases, hace observaciones y seguimiento.

Estudiantes Mediadores: Un éxito en este programa de solución de conflictos ha sido la formación de algunos estudiantes como mediadores, aprenden a manejar peleas, provocaciones, amenazas e incidentes violentos; así cuando estalla la tensión los estudiantes pueden buscar a un mediador que les ayuda a la solución del problema. Estos mediadores son entrenados en estrategias para la solución de conflictos.

Entrenamiento para los Padres: Tiene como objetivo dar soporte a las familias de los niños y darle la oportunidad a los padres de aprender sobre comunicación, relaciones interpersonales, y solución de conflictos. Se ofrecen una serie 4 de talleres llamados Paz en la Familia , cada uno dura 3 horas.

Este programa ha sido uno de los de mayor acogida y es catalogado el más prometedor en cuanto a la prevención de la violencia. Las evaluaciones realizadas han dado como resultado que ha disminuido la violencia en las clases, pocas agresiones verbales en clase, hay un clima más amable, y más empatía.

El Programa de Self Science (Ciencia del Sí mismo): Se enfoca en el reconocimiento y promoción de los aspectos sociales y emocionales del estudiante, lo cual se lleva a cabo a través de un currículo que realza el valor de la autoconciencia, la interacción social, y la solución de problemas. Los nombres de las distintas asignaturas de este programa van desde el “desarrollo social” hasta las “habilidades vitales” pasando por el “aprendizaje social y emocional”.

La enumeración de los contenidos del Self Science coincide punto por punto con los temas fundamentales de la inteligencia emocional y con las habilidades esenciales que constituyen una forma primaria de prevención. Los temas incluyen la toma de conciencia de uno mismo, toma de decisiones personales, dominar las emociones y los sentimientos, manejar el estrés, empatía, habilidades de comunicación, apertura emocional, auto aceptación, dinámica de grupo y solución de conflictos.

Existen muchos más programas de alfabetización emocional, sin embargo estos tres son los que más han tenido éxito en los Estados Unidos, con el término genérico de inteligencia emocional. Tienen como objetivo en común elevar el nivel de competencia emocional y social del niño como una parte de su educación regular. Goleman (1995), sostiene que no se trata de una serie de conocimientos y destrezas que solo deben enseñarse a niños problemáticos sino de algo que es aplicable a todo niño.

Cohen (1999), sostiene que la reducción de la violencia es una meta importante y central en los colegios, donde su amenaza es sobresaliente. Como se describe en los programas mencionados anteriormente, las habilidades que deben promoverse para prevenirla se incluyen en lo que se define como Inteligencia Emocional, y su enseñanza en los colegios se da bajo el término de Aprendizaje Social y Emocional (Emotional and Social Learning, ESL), que buscan educar a los niños sobre el valor de las competencias sociales y emocionales, enseñando habilidades como:

- Control de Impulsos.
- Manejo de la ira.
- Empatía.
- Reconocimiento de semejanzas y diferencias entre las personas auto evaluación.
- Habilidades de comunicación
- Pensamiento positivo
- Solución de conflictos
- Toma de decisiones
- Establecimiento de metas
- Habilidad para resistir la presión de pares

Según Goleman (1995), la base del entrenamiento en inteligencia emocional es la conciencia de las propias emociones o conciencia de uno mismo; es decir, la atención continua a los propios estados internos, la conciencia auto reflexiva en la que la mente se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones. En sus propias palabras el autor dice:

...la observación de uno mismo permite la toma de conciencia ecuánime de los sentimientos apasionados o turbulentos. En el peor, constituye una especie de paso atrás que permite distanciarse de la experiencia y ubicarse en una corriente paralela de conciencia que es "meta", -que flota por encima, o que está junto- a la corriente principal y, en consecuencia, impide sumergirse por completo en lo que está ocurriendo y perderse en ello...La toma de conciencia de la

emociones constituye la habilidad emocional fundamental, y el cimiento sobre el que se edifican otras habilidades como el control emocional". (Goleman, 1995. p. 81-82).

John Mayer, (Goleman, 1995), explica que la comprensión que acompaña a la conciencia de uno mismo tiene un poderoso efecto sobre los sentimientos negativos intensos, sino que también proporciona la oportunidad de liberarse de ellos. En resumen, la conciencia de las propias emociones ayuda al control emocional.

El auto control, definido por Saarni en 1990, (Salovey y Sluyter, 1997), es la habilidad para manejar las propias acciones, pensamientos y sentimientos de una manera flexible y adaptativa en los diferentes contextos, tanto físicos como sociales. El autocontrol óptimo contribuye a un sentimiento de bienestar propio, al sentido de auto eficacia, y a un sentimiento de conexión con los de más. El control de las emociones consiste en un proceso extrínseco e intrínseco responsable por el monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente las intensas y temporales, de tal manera que el individuo logre alcanzar sus metas.

Eisenberg y Fabes (1992), argumentan que las diferencias individuales en cuanto a la intensidad de la activación emocional, y las capacidades de auto control juega un rol muy importante en diferentes aspectos del funcionamiento social. De ahí la importancia de que se incluya en los programas de prevención la promoción de habilidades que incluyen la conciencia de las propias emociones, lo cual lleva al control de las mismas.

Basados en trabajos concernientes a la reacción o inhibición del comportamiento de los infantes y niños cuando son activados por las emociones, estos autores dicen que parece razonable asumir que las personas que se sobreactivan emocionalmente de una manera fácil, probablemente no van a saber como comportarse adecuadamente en situaciones que implican conflicto social o hacia las emociones negativas de los otros. La manera como cada persona maneja este tipo de situaciones varia de acuerdo a la función de dos variables: (1) la intensidad de la respuesta emocional ligada al

temperamento de la persona, (2) La habilidad para regular las reacciones emocionales, el comportamiento y el manejo de la situación evocadora. (Eisenberg y Fabes, 1992).

Esta habilidad para controlar las reacciones emocionales, puede ser enseñada y por lo tanto aprendida. Hay tres tipos de procesos de regulación que son relevantes en la calidad del funcionamiento social: control de la emoción, regulación del contexto, control del comportamiento activado por las emociones. Algunas teorías del auto control exponen que este se refiere a una serie de mecanismos que modulan los estímulos desde afuera del individuo como desde su interior. Algunos de estos mecanismos incluyen cambiar el foco de atención (cambio atencional), sobre los estímulos indeseados, comenzar voluntariamente un proceso de control (enfocar la atención), e inhibir la acción. (Eisenberg y Fabes, 1992).

Los mismos autores sugieren que las personas que pueden mantener su reacción emocional dentro de un rango moderado y tolerable son más dados a experimentar empatía por los sentimientos de los otros, sin dejarse saturar de las emociones negativas de los demás.

Goleman (1995), habla de la empatía como la capacidad de conocer los sentimientos de los demás, ser capaz de ponerse en el lugar del otro, es una capacidad que constituye el fundamento de manejar las relaciones. Para poder dominar esta habilidad, los niños deben poder dominarse previamente a sí mismos, ya que para conectarse con los demás es necesario un mínimo de sosiego interno. Es precisamente en este período cuando, en lugar de recurrir a la fuerza bruta, aparecen los primeros rasgos distintivos de la capacidad de controlar las propias emociones. La base del proceso de socialización son el autocontrol y la empatía.

Saarni, (Salovey y Sluyter 1997), explica que la respuesta empática es uno de los componentes más significativos para promover las habilidades sociales entre las personas y mantener el comportamiento prosocial. Sin empatía no se puede dar el sentimiento de piedad y clemencia cuando se trata de hacer justicia.

Para comportarse de una manera moral, los niños deben desarrollar la empatía lo cual los ayuda a conectarse con los principios abstractos de la moral, las situaciones reales de la vida, y los sentimientos. Sin empatía siempre existe el peligro de que los niños distorsionen la perspectiva de lo que es bien y mal lo que se convierte en una auto justificación racional para la violencia. (Garbarino, 1999).

La empatía, como se mencionó anteriormente es la base de la inteligencia emocional y es una de las habilidades principales que se deben enseñar en los programas de prevención de la violencia. Dice Goleman (1995), que las personas que cometen los delitos más graves suelen carecer de toda empatía, ya que la incapacidad de percibir los sentimientos de los demás les permite contarse las mentiras que les infunden el valor necesario para perpetrar los delitos. La notable falta de actitud empática que presentan estas personas cuando agreden a sus víctimas suelen formar parte de un ciclo emocional que termina precipitando su crueldad.

La falta de empatía es precisamente uno de los focos principales en los que se centran los nuevos tratamientos diseñados para la rehabilitación de delincuentes. Sin embargo, la violencia se puede detener antes de que empiece a través de programas de prevención en las escuelas.

De acuerdo con Dunne (1999), los individuos en estados psicóticos pueden cometer actos violentos impredecibles y las escuelas deben hacer todo el esfuerzo posible para identificar aquellos estudiantes con tendencias documentadas hacia la violencia. Sin embargo, dice el autor, son raros los casos de violencia cometidos por estudiantes en crisis psicóticas y por lo tanto la prevención debe estar dirigida a todos los estudiantes, “a aquellas personas “normales” que sufren en ocasiones de estrés, miedo, e ira y son vulnerables de agredir al otro”. (Dunne 1999, p. 122)

El mismo autor explica, que todos los estudiantes se involucran en conflictos de varios tipos, y por lo tanto todos se pueden beneficiar del aprendizaje de habilidades que incluyen la inteligencia emocional, la cual está totalmente ligada a la resolución de conflictos, antes de que broten los actos violentos.

Linda Lantieri, directora del Programa de Resolución Creativa de Conflictos, (Salovey y Sluyter, 1997), argumenta que la resolución de conflictos se basa en aprender las habilidades de una persona emocionalmente inteligente y por lo tanto un programa de prevención de la violencia no puede centrarse únicamente en recetas para solucionar conflictos, el aprendizaje emocional debe ser la base.

Existen diferentes estrategias para llevar a cabo el aprendizaje social y emocional, estas estrategias se fundamentan en los estudios de entrenamiento en habilidades sociales (EHS). Caballo (1997), explica que este entrenamiento se podría definir como un “enfoque general de la terapia dirigido a incrementar la competencia de la actuación en situaciones críticas de la vida”. O como un “intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos, con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales”. (p. 409)

Según este autor, el proceso de EHS implicaría en su desarrollo completo, cuatro elementos de forma estructurada. Estos elementos son:

1. Entrenamiento en habilidades: donde se enseñan conductas específicas, se practican y se integran en el repertorio conductual del sujeto. Concretamente se emplean procedimientos tales como las instrucciones, el modelado, el ensayo de conducta, la retroalimentación y el reforzamiento.
2. Reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas: Esta disminución se consigue en forma indirecta, llevando a cabo conductas más adaptativas. Se pueden emplear también técnicas de relajación o la desensibilización sistemática.
3. Reestructuración cognitiva: en donde se intentan modificar valores, creencias, y actitudes del sujeto.
4. Entrenamiento en solución de problemas: se enseña al sujeto a percibir correctamente los valores de las situaciones, generar respuestas potenciales, seleccionar una de esas respuestas y ejecutarla de tal manera que proporcione la probabilidad de alcanzar el objetivo.

Goldstein y Keller (1991) exponen que a principios de los años setenta comenzó a emerger el entrenamiento en habilidades prosociales como respuesta a las intervenciones que se venían dando en el manejo de la conducta agresiva. La investigación de Bandura (1973), citado por los autores mencionados, dio un fuerte impulso a esta perspectiva psicoeducacional. Goldstein y Keller (1991), aportan a este movimiento a través de lo que denominaron Aprendizaje Estructurado y se inició en 1973. Mientras progresaba este programa de investigación y se demostraban los efectos de las mejoras de las habilidades, pasaron a centrarse más explícitamente al entrenamiento en habilidades a individuos agresivos, teniendo en cuenta que las conductas asociales y antisociales tienen su origen en un déficit conductual.

Aunque el EHS se llevó a cabo inicialmente siguiendo un formato individual, se ha ido prestando atención cada vez más al formato grupal, ya que el grupo ofrece una situación social ya establecida en la que los participantes que reciben el entrenamiento pueden practicar con las demás personas. (Caballo, 1997).

El aprendizaje estructurado se hace a través de sesiones de grupo y entre las actividades que constituyen su procedimiento están:

- **Modelado:** Según Hidalgo y Abarca (1999) esta técnica deriva del trabajo de Albert Bandura (1969), sobre aprendizaje observacional, y consiste en que el participante observe modelos ya sea en forma directa, filmada o imaginada. La presentación de modelos no sólo muestra el comportamiento de un individuo, sino también el conjunto de situaciones y señales que rodean la situación. Goldstein y Keller (1991) argumentan que las exposiciones del modelado que se presentan a los participantes deben representar de una manera clara y no ambigua los pasos que constituyen la habilidad que se está enseñando.
- **Juego de Roles:** También se le conoce como Ensayo Conductual. Consiste en asumir un papel o una característica de otra persona, animal u objeto, o de uno mismo en otro tiempo, y actuar conforme a ello. Es importante que tanto el entrenador como el resto del grupo entreguen

retroalimentación e instrucciones y propongan ciertos logros para los próximos ensayos. (Hidalgo y Abarca, 1999).

Goldstein y Keller (1991), argumentan que el juego de roles en el aprendizaje estructurado está diseñado para servir como ensayo o práctica conductual para el futuro uso de la habilidad, por lo tanto deberían seleccionarse para la actuación situaciones hipotéticas futuras en lugar de representar acontecimientos pasados. Es fundamental que el actor principal o los actores representen claramente las habilidades que se quieren enseñar, o las situaciones que no se deberían dar, y así mismo los observadores deben observar atentamente la actuación de estas, especialmente en lo que se refiere a postura, tono de voz, expresión no verbal, contenido verbal, etc. Así mismo, un breve periodo de feedback debe seguir a cada juego de roles lo cual estimula a poner en práctica en la vida real las conductas representadas en la representación.

- Instrucciones: Consiste en toda la información verbal y no verbal que reciben los sujetos acerca de la conducta social adecuada. Generalmente las instrucciones son entregadas antes de que el sujeto realice cualquier intento. La complejidad de las instrucciones así como su contenido específico varían de acuerdo con lo que el entrenador juzgue necesario dadas las características del grupo. (Hidalgo y Abarca (1999). Caballo (1997), dice que la información se puede presentar bajo diversas formas, por medio de representaciones de papeles, discusiones, material escrito, videos. Adicionalmente, el autor sugiere que al comienzo de cualquier sesión de entrenamiento en habilidades sociales, es importante transmitir claramente el componente exacto que recibirá atención ese día y dar una explicación sobre su importancia, de tal manera que los participantes comprendan las expectativas del día.
- Estrategias de resolución de problemas: Desde que el concepto de habilidades sociales se ha ampliado para incluir habilidades cognitivas, varios investigadores han incorporado estas estrategias a los programas

de entrenamiento. La finalidad de estas estrategias es proveer a los participantes del conjunto de habilidades cognitivas de resolución de problemas interpersonales que median la calidad de la adaptación social. El solucionar problemas puede ser definido como un proceso conductual, cognoscitivo y afectivo, a través del cual un individuo o un grupo, intenta identificar, descubrir o inventar medios adaptativos o efectivos para enfrentar los problemas que enfrenta en la vida diaria. (Hidalgo y Abarca 1999).

Un modelo de resolución de problemas ampliamente difundido es el de D'Zurilla y Goldfried (Hidalgo y Abarca, 1999). Este incluye cinco pasos: 1) orientación del problema, 2) definición del problema y formulación, 3) generación de alternativas de solución, 4) toma de decisión, y 5) implementación de la solución y verificación.

- Técnicas de Imaginería: Algunos entrenamientos de habilidades sociales incluyen este tipo de técnicas debido a que se ha visto que las imágenes pueden facilitar la toma de contacto con sentimientos, emociones o experiencias del pasado. El trabajo con imágenes permite conocer las ideas irracionales que están en la base de los sentimientos evocados. De igual modo permite conocer como la persona se percibe a sí misma y a los otros. Esta técnica se ha usado también como medio para inducir relajación, ya sea sólo mediante imágenes o bien acompañadas de técnicas tradicionales de relajación progresiva. (Hidalgo y Abarca 1999).

Es importante aclarar, que en sus inicios el entrenamiento de habilidades sociales estuvo ligado al tratamiento de problemas psicológicos severos. Las poblaciones clínicas en las cuales se ha aplicado este tipo de entrenamiento incluyen: pacientes depresivos, personas con problemas de alcoholismo, timidez, niños agresivos y con problemas escolares. (Hidalgo y Abarca 1999).

Estos mismos autores explican que el surgimiento de la Teoría de Aprendizaje de Bandura marcó un giro en torno a la concepción del origen y modificaciones de los problemas psicológicos. Se pasó de un modelo "médico"

a una aproximación constructiva en donde debían entrenarse conductas más adecuadas.

En este nuevo enfoque el EHS se transformó en una herramienta que además de solucionar problemas clínicos servía también para mejorar la calidad de vida de las personas, y de esta manera los programas han sido adaptados para responder a otro tipo de necesidades. Se han propuesto entrenamientos para profesores, personal de salud mental, gerentes, líderes, y en general personas cuyo trabajo requiere de un muy buen manejo de habilidades sociales. Paralelamente, se han impulsado intervenciones de carácter preventivo en instituciones que albergan poblaciones susceptibles de presentar dificultades interpersonales, como son las escuelas. (Hidalgo y Abarca 1999).

Tomando en consideración la investigación teórica presentada, se presenta a continuación una propuesta de actividades que basándose en las técnicas mencionadas pretenden promover la inteligencia Emocional, como herramienta preventiva contra la violencia.

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PREVENTIVA CONTRA LA VIOLENCIA.

Diferentes factores como el abandono, el maltrato infantil, las condiciones socio-económicas, la falta de responsabilidad de los padres, los medios de comunicación, entre otros, han contribuido a que se presente violencia en las escuelas y en las comunidades. Sin embargo, hay un ingrediente interno en los individuos violentos que los predispone a cometer actos violentos. Este ingrediente es una combinación de emociones destructivas y una carencia de habilidades socio afectivas.

La prevención de la violencia debe entonces, preocuparse por la experiencia interna de la persona y facilitar la promoción de la Inteligencia Emocional.

En la medida en que la vida familiar esta dejando de ofrecer un espacio seguro para una gran cantidad de niños, la escuela se convierte en la institución donde se puede promover el desarrollo emocional y social del niño, aunque por supuesto, esto no quiere decir que por sí sola pueda sustituir a todas las demás instituciones sociales.

La escuela debe ser un agente que debe cumplir no solamente con los requisitos académicos sino que además debe cumplir con la función de enseñar a los estudiantes las lecciones esenciales para vivir. Esta tarea exige que los maestros vayan más allá de la misión que tradicionalmente se les ha encomendado e incluyan en su labor la enseñanza de habilidades que incluye la inteligencia emocional.

A continuación se presentan una serie de actividades que pretenden contribuir al aprendizaje social y emocional en las escuelas, facilitando la promoción de ciertas habilidades que pueden prevenir la violencia. Es importante aclarar que un programa completo de prevención en las escuelas

debe incluir, no solo el compromiso de las directivas y maestros, sino que además la participación de los padres.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar un programa de actividades escolares para la promoción y fortalecimiento de habilidades que constituyen la inteligencia emocional, como una herramienta de prevención primaria contra la violencia.

Objetivos Específicos

Promover en la comunidad escolar, es decir, maestros, estudiantes y padres el conocimiento de sus propias emociones, a través de estrategias que facilitan la auto observación.

Proporcionar estrategias de autocontrol para emociones que pueden provocar actos violentos.

Desarrollar habilidades de empatía entre la comunidad escolar.

Población

El programa está dirigido a la población escolar, tanto como instrumento para directivos y maestros, como para los alumnos que recibirán la educación. A su vez, se presentan actividades para los padres, de tal manera que el aprendizaje se generalice y se contextualice en el entorno inmediato del niño

Las actividades para estudiantes están diseñadas para niños en edad escolar entre los 7 años y medio y los 11 años, es decir, a aquellos que se encuentran entre el segundo y quinto grado de elemental.

Según las investigaciones los programas más efectivos son aquellos que van dirigidos a los niños durante los primeros doce años de edad, mientras existe la oportunidad de desarrollar la compasión, la tolerancia, la empatía, es decir aquellas áreas que están incluidas en el concepto de Inteligencia Emocional. (Rojas, 1997).

El entrenamiento para padres y maestros es indispensable y está dirigido a aquellos cuyos hijos y alumnos corresponden a las edades de la población de estudiantes, sin embargo todos los maestros y padres de la comunidad escolar se pueden beneficiar de él.

Metodología

Las actividades que se plantean en el programa están diseñadas para trabajar a través de una metodología activa y participativa lo cual se puede lograr en forma de talleres, permitiendo crear un clima estimulante de confianza y de respeto. Están basadas en técnicas del aprendizaje estructurado como son:

Compartir en Círculo. (Discusión en grupos pequeños). Esta estrategia es una oportunidad para compartir sentimientos y pensamientos, fue impulsada por Joan Caulfield y Wayne Jeninings, hace 27 años, (Cowan y Palomares, 1999) y se sigue utilizando como método para desarrollar la inteligencia emocional ya que ofrece las siguientes características:

- Provee sentimientos de seguridad y apoyo a cada uno de los participantes.
- Los diferentes temas estimulan el cuestionamiento individual en un ambiente de confianza, que con el tiempo ayuda a que las barreras intrapersonales y las defensas interpersonales disminuyan lo cual conlleva a nuevos niveles de cohesión de grupo y creatividad.
- Los temas tiene que ver con experiencias de la vida real y las emociones que están asociadas con ellas.
- La intimidad del grupo asegura que la contribución de cada participante sea escuchada y aceptada en su momento. La atención de los otros miembros del grupo a través de sus reacciones verbales y no verbales, tanto emocionales como cognoscitivas, constituyen una manera legítima de proporcionar retroalimentación.
- El proceso de discusión proporciona a los integrantes del grupo oportunidades para desarrollar la conciencia sobre sí mismos, sobre sus fortalezas, habilidades, y cualidades positivas.
- Desarrolla habilidades de comunicación expresando sentimientos y experiencias que son escuchadas por los otros miembros, y la vez aprenden a escuchar a los demás con respeto.

- Compartir sus experiencias y sentimientos en un ambiente seguro, les da a los jóvenes la posibilidad de observar semejanzas entre los seres humanos, así como diferencias.

El propósito general de los círculos de discusión es promover desarrollo de la inteligencia emocional. Las áreas de crecimiento hacia las cuales están dirigidas incluye, comunicación, conciencia de sí mismo, crecimiento personal y habilidades interpersonales.

Cómo organizar y desarrollar el grupo para Compartir en Círculo

Diferentes autores (Cowan y Palomares, 1999; Dunne, 1999; Akin y Schilling, 2000), mencionan una serie de recomendaciones para llevar a cabo este tipo de dinámica:

Tamaño y conformación del grupo: Cada grupo debe ser relativamente pequeño, se sugiere de seis a ocho integrantes. Adicionalmente, cada grupo debe ser lo más heterogéneo posible en cuestión de sexo, habilidades, personalidad y factores étnicos.

Duración y locación de la discusión: Las discusiones en grupo se deben dar en un lugar donde los participantes se puedan sentar en círculo sin ser interrumpidos por distracciones externas. Se sugiere que se sienten en sillas en lugar del suelo, ya que es más fácil respetar el espacio ajeno de esta manera.

Las sesiones deben ser relativamente cortas, entre 20 y 30 minutos, para los alumnos, y de 30 a 40 para los adultos. Al principio los participantes pueden parecer algo reservados y reacios, pero a medida que transcurre la experiencia van soltando emociones.

Manejo del grupo: La maestra o la psicóloga de la institución deben liderar cada grupo para facilitar la expresión de las emociones de los jóvenes y participantes. Se sugieren algunas formas de realizar esta labor.

1. Trabajar grupo por grupo: Se divide la clase en grupos y se trabaja en cada sesión con un grupo diferente, dando la oportunidad a todos de tener la experiencia. Mientras que la maestra lidera un grupo, el resto de los estudiantes puede trabajar en actividades alternas, por eso es importante tener la ayuda de otro maestro o la psicóloga. El grupo

escogido puede llevar a cabo la dinámica en un rincón dentro del salón de clase o en algún otro lugar propicio para esto.

2. Combinar círculo interno y externo: El grupo escogido será el círculo interno y llevará a cabo la discusión dirigida por la persona encargada. El resto de los estudiantes de la clase conformarán un círculo externo alrededor del interno, observando y escuchando. Luego se van alternando los grupos en las diferentes sesiones asignadas para esto.
3. Grupos Simultáneos: Se divide a los estudiantes en grupos y se hace la discusión simultáneamente en cada grupo. Para niños en los grados de elemental es importante que un profesional, ya sea la maestra, psicóloga o asistente, lidere cada grupo.

Para los adultos se sugiere la dinámica en grupos simultáneos, y uno de los integrantes debe ejecutar el papel de líder. El o la dirigente del entrenamiento debe explicar a todos las normas de esta actividad.

Cómo dirigir cada discusión: Es importante que la persona que dirige la discusión tenga presente que esta dinámica no es una lección de clase, sino una manera de facilitar a los niños la expresión y entendimiento de su mundo emocional, por lo tanto, se debe establecer una atmósfera positiva y relajada.

Se explica a los alumnos y participantes que se va a llevar a cabo una serie de dinámicas de discusión en grupo explicando los objetivos que se buscan.

Al inicio de la primera discusión con cada grupo se deben dar las normas de la dinámica, estas son:

- Cada uno va a tener oportunidad para hablar y expresarse.
- Se deben respetar los turnos.
- Nadie está obligado a hablar si no quiere.
- Escuchar y respetar los comentarios del otro, esto quiere decir que no se debe interrumpir, criticar o burlar de nadie.
- Permanecer en el sitio, y respetar el espacio de los demás
- Respetar la privacidad de lo que se habla en el grupo, evitar el rumor.

De esta manera, los estudiantes se concientizan de que se espera de ellos un comportamiento y una actitud de respeto en cada sesión.

En seguida, se presenta el tema y se dan los ejemplos pertinentes de acuerdo a la madurez de los niños y se da el espacio para la participación de todos, elaborando preguntas que estimulen el pensamiento.

Es importante ofrecer retroalimentación de lo que los participantes expresan, y hacer un resumen al final para clarificar lo que se expuso y agradecer a todos por la intervención en el momento del cierre.

El Juego de Roles. A través de esta actividad los estudiantes y en general todos los participantes de un taller, pueden evidenciar de una manera más tangible sus sentimientos y experiencias. Otros beneficios del juego dramático, de acuerdo con diferentes autores como Dunne, G. (1999), Cowan. D, & Palomares, S. (1999); son entre otros:

- Proporciona la oportunidad a los estudiantes cuyos logros académicos son bajos, de sobresalir en el campo de la creatividad.
- Promueve la expresión tanto corporal como emocional así como las habilidades sociales.
- Los espectadores aprenden a través de la observación y el modelaje.
- Despierta empatía entre los observadores y aquellos que ejecutan el acto.
- La actuación de diferentes situaciones que se asemejan a las de la vida real, proporciona a los observantes maneras de enfrentar situaciones problemáticas.

¿Cómo desarrollar la dinámica de juego de roles?

Para ayudar a los niños a expresarse a través de la actuación, sobre todo en los grados elementales, es recomendable realizar con anterioridad ejercicios de pantomima de acciones físicas, expresión facial y movimientos corporales que reflejen emociones, tal como se propone más adelante en la actividad introductoria.

Se sugiere llevar la siguiente secuencia para la dinámica de juego de roles:

Introducción: Se presenta la actividad y los objetivos a lograr, se hace una breve explicación sobre el tema que se va a desarrollar

Establecimiento de la situación: El dirigente encargado propone el tema y puede permitir a los actores que creen la situación, o se les puede dar una predeterminada.

Actuación: El dirigente escoge los actores a su manera, y ayuda a los caracteres a establecer la escena, lo importante es permitir la mayor participación a los estudiantes y la oportunidad de expresarse con libertad. Se selecciona a los actores de acuerdo a la situación y la opinión del dirigente.

Discusión: Se formulan preguntas acerca de los sentimientos de los personajes, y cuestionamientos relacionados a la situación, estimulando el pensamiento y la participación de la audiencia.

Algunas sugerencias que pueden hacer el juego de roles más efectivo son:

- Recalcar la importancia de respetar la creatividad y la imaginación de los que actúan.
- El esfuerzo de los estudiantes tímidos debe ser retroalimentado.
- Las actuaciones no deben ser muy largas ni muy repetitivas para no aburrir a la audiencia. Así mismo es importante interrumpir la actuación cuando el interés de los estudiantes sigue en pie para establecer la discusión.

La Fantasía Dirigida o Imaginería: A través de esta técnica, se pueden lograr respuestas espontáneas y creativas de los niños, estimulándolos para que realicen interpretaciones propias de cada experiencia. La fantasía permite alcanzar un aprendizaje focalizado, vivencial e individualizado, y si se tiene en cuenta que esta es la base del juego de los niños, se puede alcanzar una buena participación por parte de ellos.

Procedimiento: Después de una breve introducción de la actividad, es conveniente iniciar con un ejercicio de relajación ya que en la medida que los participantes se relajan, es más fácil focalizar o visualizar la situación que se les pida.

Se sugiere utilizar de una manera breve, el método de relajación progresiva de Jacobson, o de respiración profunda (Anexo A); sin embargo el director es libre de utilizar la técnica de relajación que considere conveniente, mientras no se alargue el tiempo destinado para esto más de 10 minutos.

Inmediatamente después de la relajación se pide a los presentes que continúen en la posición cómoda, con los ojos cerrados, y traigan a la mente la situación correspondiente a la actividad específica. El guión de cada fantasía se describe en cada unidad de actividades.

Luego se hace una discusión sobre la experiencia de cada uno para que puedan lograr un insight y entender los beneficios y objetivos de la actividad.

Adicionalmente se sugieren otras actividades de tipo participativo y se presentan también diferentes formatos, para reforzar lo aprendido en la actividad.

Planeación e Implementación del Programa

Teniendo en cuenta los argumentos de Cohen (1999), y Salm (1999), la planeación e implementación de un programa en entrenamiento social y emocional, requiere de un compromiso total por parte del colegio, es decir el rector, los directores, el consejo y los maestros. Juntos deben acordar que el tema es lo suficientemente importante de tal manera que valga la pena la inversión en tiempo y recursos que intervienen en el programa.

La planeación general involucra los siguientes pasos:

1. La Formación del Comité de Planeación.
2. El análisis de la realidad conflictiva dentro del colegio.
3. La planeación del Programa para promover la Inteligencia Emocional.
4. Implementación, ejecución de actividades.
5. La Evaluación del Programa, tanto en objetivos, estrategias y actividades, como en habilidades y actitudes.

1. La Formación del Comité de Planeación: El rol del comité es guiar todo el programa y facilitar la planeación, implementación y evaluación de este. Para el caso específico de este programa, el comité debe incluir un psicólogo orientador, el director de elemental, por lo menos dos profesores de elemental, el rector, y dos padres de familia representantes.

Este comité debe estudiar muy bien la información del programa en cuanto a los objetivos, población, metodología y dinámicas; debe también establecer el cronograma, antes de empezar.

2. El Análisis de la Realidad Social y Emocional dentro del Colegio: Este análisis debe determinar las fortalezas y debilidades del colegio en esta área, así se pueden establecer las necesidades más importantes para comenzar el trabajo.

Además, con el fin de obtener un nivel de comparación, se debe incluir una observación previa, y una adquisición de datos que se puede lograr a través de encuestas y entrevistas tanto a los alumnos, como a los maestros y padres, así como una auto observación de los participantes. Esto permitira obtener una linea base para la evaluación posterior.

3. La planeación del Programa para promover la Inteligencia Emocional:

Una vez se obtiene la información del análisis se plantea de que manera se va a implementar, con qué intensidad, que recursos se van a utilizar.

Se planea el entrenamiento de maestros para luego dar comienzo a las actividades que se plantean en este programa.

Se debe planear reuniones quincenales del comité para llevar un seguimiento.

4. Implementación del programa: Se lleva a cabo el plan de acción, realizando las diferentes actividades que se proponen.

Cohen (1999), explica que hay múltiples maneras de comenzar un programa en Inteligencia emocional, y asegurar óptimos resultados. El autor, propone una serie de principios:

- Los programas en aprendizaje social y emocional, deben simultáneamente dirigirse a la salud mental, social emocional y física de los estudiantes.
- Los programas deben basarse en una instrucción secuencial desde pre escolar hasta secundaria, teniendo en cuenta el desarrollo de los estudiantes.
- Los programas deben involucrar habilidades cognoscitivas, afectivas y comportamentales. Así mismo deben promover las actitudes y valores sobre sí mismos y sobre los demás, y la percepción de las normas sociales.
- Una instrucción efectiva requiere métodos de enseñanza que aseguren un compromiso activo de los estudiantes, enfatizando en el comportamiento positivo, y cambiando la manera como los adultos y los niños se comunican sobre las situaciones conflictivas.
- Se requiere instrucción en varios niveles, a través de los cuales, los estudiantes, padres, educadores y miembros de la comunidad puedan crear un clima de aprendizaje para lograr una instrucción efectiva y generalizada que cubra el contexto de los alumnos.

- Se deben desarrollar políticas prácticas y de apoyo por parte del sistema escolar.

La implementación debe darse bajo la consideración general de todos los aspectos necesarios para llevar a cabo el programa con éxito.

5. Evaluación del Programa: Un aspecto importante de la evaluación es identificar si los estudiantes han incrementado sus habilidades en el manejo social y emocional. Esto se hace a través de la observación de situaciones conflictivas, tanto individuales como en grupo, así como en la observación del ambiente social del colegio tanto en la disminución de conflictos y de comportamientos agresivos. Se va haciendo un registro de peleas, suspensiones, expulsiones y otros indicadores de violencia para evaluar en que forma disminuye al cabo de tiempo.

Otros instrumentos para evaluar son cuestionarios sobre las maneras preferidas, para comunicarse, para controlar emociones, para evitar conflictos.

Los expertos coinciden en que es importante evaluar cada actividad inmediatamente después de su realización en los aspectos de participación, comportamiento, ambiente, y contenido. Sin embargo, la promoción de habilidades es un proceso que toma tiempo por lo cual no recomiendan evaluar este aspecto antes de un año o inclusive dos, pero se requiere hacer medidas en el tiempo. (Salm, 1999).

Entrenamiento en Inteligencia Emocional Para Maestros y Psicólogos Orientadores

Antes de empezar un programa de Inteligencia Emocional con los alumnos, es importante que el maestro y/u orientador estén bien informados de lo que esto significa y hayan reflexionado sobre sus propias emociones.

Un entrenamiento efectivo ofrece a los educadores la oportunidad de explorar y reconocer sus propias habilidades sociales y emocionales, de tal manera que puedan convertirse en un modelo adecuado para los estudiantes. Para enseñar a los estudiantes a entender, manejar y controlar las situaciones y relaciones sociales y emocionales, los maestros y orientadores no sólo deben utilizar técnica y teoría sino también modos adecuados de relacionarse con los estudiantes.

Los educadores pueden desarrollar habilidades y actitudes que les ayuda a ofrecer a los estudiantes retroalimentación adecuada sobre lo que significa la inteligencia emocional.

Según Elis y Zins (1997), un programa de entrenamiento para maestros y orientadores debe incluir los siguientes elementos:

Demostrar preocupación y aprecio: Los maestros y orientadores deben mostrar preocupación, aprecio y respeto por cada alumno. Estas habilidades se pueden lograr de dos maneras fundamentales: sintiendo y expresando empatía con las emociones y problemas de los estudiantes y establecer límites claros.

Demostrar preocupación y aprecio incluye escuchar y valorar lo que cada estudiante puede ofrecer, en vez de buscar únicamente la “respuesta correcta”. Cuando el objetivo es entender más que juzgar y criticar, los maestros pueden enseñar el significado de la aceptación de emociones e ideas, y así los alumnos responden de una manera más cooperativa.

Una enseñanza firme es el otro punto clave en la preparación del maestro para la enseñanza de habilidades sociales y emocionales, ya que la manera interactiva como se desarrollan las actividades que promueven la inteligencia emocional da pie a interrupciones, así que los dirigentes deben encontrar un

estilo de enseñanza que provea límites y estructura para evitar el caos, sin bloquear la expresión de sentimientos.

Expresión de las propias emociones: Ya que los maestros se convierten en modelo que refuerza las habilidades sociales y emocionales, un entrenamiento para ellos debe ofrecer la oportunidad para que expresen sus propias emociones y se sientan cómodos mostrándose más abiertos con sus alumnos.

A los estudiantes les gusta aprender sobre las historias que sus guías comparten sobre sus propias reacciones y dilemas. Así mismo, esta apertura emocional se demuestra en la manera como saben escuchar a sus alumnos y leer sus emociones. Así pues, los maestros deben promover también sus habilidades para interpretar el lenguaje corporal, sus habilidades de comunicación, e ir incrementando así el entendimiento total del estudiante.

Ser responsivos: Los maestros deben aprender a identificar y responder a las necesidades de los estudiantes en un momento determinado. Esto implica ser flexibles, y creativos para poder alcanzar estas necesidades.

Cuando en la clase se da un ambiente de compañerismo y apertura emocional, los estudiantes pueden revelar problemas emocionales que deben remitirse al psicólogo de la institución o a especialistas.

Los entrenamientos para maestros aseguran un soporte por parte del colegio, lo cual permite que se desarrolle un ambiente de cooperación y progreso.

Objetivos del Entrenamiento

Objetivos Generales

Promover habilidades sociales y emocionales en los maestros y psicólogos orientadores para formar modelos óptimos en la enseñanza de la Inteligencia Emocional.

Crear un ambiente escolar adecuado para lograr una educación íntegra que permita el desarrollo mental, cognoscitivo, emocional, social y físico de los estudiantes.

Explicar la importancia del programa de actividades para promover la Inteligencia Emocional como prevención de la violencia.

Objetivos Específicos

Explicar el concepto de Inteligencia Emocional.

Fomentar la conciencia y expresión de las emociones.

Promover estrategias de auto control en situaciones difíciles.

Fomentar habilidades de empatía.

Población

Maestros de los grados segundo a quinto, y psicólogo orientador de la escuela elemental.

Metodología y Plan de Acción.

El entrenamiento para profesores y orientadores se puede realizar con diferentes estrategias de acuerdo a los recursos de las escuelas.

Se puede ofrecer un seminario o talleres. En todo caso la técnica que se utilice debe incluir aspectos teóricos como aspectos prácticos.

Como se mencionó anteriormente la mayoría de las actividades diseñadas, hacen parte de estrategias de aprendizaje social estructurado como se informó en la presentación general del programa.

En situaciones ideales, un especialista en enseñanza de habilidades sociales y emocionales debería liderar el entrenamiento; sin embargo, cuando no existen los recursos el psicólogo orientador se puede comprometer en prepararse para guiar el entrenamiento. Para esto debe leer cuidadosamente el material teórico que acompaña el programa, recurrir a la bibliografía que se ofrece y estudiar detenidamente los objetivos y dinámicas del programa.

A continuación se proponen tres modelos de talleres para trabajar con los maestros, antes de iniciar el programa con los niños; esto permitirá no sólo introducirlos en el programa de Inteligencia Emocional, sino también que adquieran práctica de cómo manejar las actividades. Sin embargo, si existe la posibilidad, es importante realizar más talleres.

Es importante anotar que estos talleres son propicios también para trabajar con los padres, varía únicamente en que algunas situaciones que se plantean en vez de darse en la escuela se dan en el ambiente familiar. La participación de los padres en el programa se comentará más adelante.

El entrenamiento debe introducirse con una exposición del tema. Como se mencionó anteriormente, si no existe la posibilidad de invitar a un especialista, el psicólogo o algún miembro directivo del colegio se debe preparar haciendo uso de la presentación teórica que se hace en este programa y utilizando la bibliografía que se propone.

PRESENTACIÓN DEL TEMA

Objetivos

- Explicar el concepto de inteligencia emocional.
- Aclarar la relación entre las emociones y el comportamiento violento.
- Presentar el programa y sus objetivos.

Procedimiento

El entrenamiento debe iniciarse con una explicación teórica de lo que significa la Inteligencia Emocional, así como la relación entre las reacciones emocionales y el comportamiento violento. Esto justifica el programa de prevención que se presenta e introduce la presentación de los objetivos a lograr.

Es importante ofrecer un espacio para aclarar dudas.

Taller # 1

AUTOCONCIENCIA Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES

Objetivos Generales

- Promover la conciencia en los participantes de sus propias emociones, a través de actividades que estimulan la auto observación.
- Proporcionar un espacio que facilite a los participantes la expresión de sus sentimientos.

Número de Participantes: Se recomienda un mínimo de diez persona y máximo 24.

Duración: Aproximadamente tres horas.

ACTIVIDAD # 1

Objetivos Específicos

Romper el hielo y conocer información interesante sobre los participantes.

Crear un ambiente agradable de colaboración.

Materiales: Ninguno

Duración: 20 a 40 minutos dependiendo del número de participantes

Procedimiento

Los participantes se agrupan en parejas, uno va a ser A y el otro B. Cada uno presenta al otro la siguiente información: nombre, el por qué del nombre, y algo interesante de la vida de cada uno que nadie hubiera sabido si no hubiese contado. Posteriormente A presenta a B al resto del grupo y viceversa, hasta que todo el grupo se presente.

ACTIVIDAD # 2

Objetivo Específico

Aclarar el concepto e importancia de lo que significa tener conciencia sobre las emociones como una habilidad básica de la inteligencia emocional.

Materiales: Papelógrafo y marcadores, implementos para escribir.

Duración: 20 minutos

Procedimiento

El dirigente del taller comienza la actividad con una breve explicación de lo que significa la auto conciencia y auto observación de emociones, así como la

importancia de expresarlas, para refrescar los conceptos que se mencionaron en la conferencia de la introducción del tema. De esta manera se deja en claro cuales son las habilidades primordiales de la Inteligencia Emocional.

Se escriben en el papelógrafo ideas importantes y se anima a los participantes a tomar notas.

ACTIVIDAD # 3

Objetivo Específico

Diferenciar entre tomar conciencia de los eventos externos y la toma de conciencia interior.

Promover técnicas que facilitan la toma de conciencia interior

Materiales: Ninguno

Duración: 25 minutos

Procedimiento

Pedir a los participantes que se ubiquen cómodamente en algún sitio del salón, puede ser en sus sillas o en el piso, en la posición que quieran. El dirigente debe repetir las siguientes instrucciones, en sus propias palabras.

1. Cierren los ojos, en primer lugar concentren su atención en el mundo exterior. Formulen frases como por ejemplo, “soy consciente de que están pasando carros por la calle, soy consciente de que entra un viento”, de esta manera tomen conciencia de los ruidos, olores, temperatura, en fin todo lo que ocurre a su alrededor.
2. Ahora dirijan la atención a su cuerpo y sus sensaciones físicas, formulándose la misma frase, por ejemplo, “soy consciente de que tengo frío, del dolor del cuello, del ruido del estómago,” continúen tomando conciencia de su interior.
3. Una vez que tomó conciencia externa e interna, pase de un tipo a otro de conciencia, por ejemplo. Soy conciente de que estoy sentado con la espalda encorvada, “soy conciente de que hay alguien a lado mío”, y así sucesivamente.
4. Continúen con los ojos cerrados, vamos a hacer un ejercicio de relajación. Primero es importante explorar la tensión del cuerpo, tome conciencia de las

partes del cuerpo que están más tensas, van a empezar a relajarse a través de una relajación progresiva.

5. El dirigente continúa dando las instrucciones de la relajación progresiva (Anexo A). Apenas termine la relajación pedirles que continúen con los ojos cerrados, para continuar inmediatamente con la siguiente actividad.

ACTIVIDAD # 4

Objetivo Específico

Evocar y reconocer emociones.

Materiales: Ninguno

Duración: Aproximadamente 20 minutos

Procedimiento: Fantasía Dirigida

Una vez los participantes estén relajados y con los ojos cerrados se solicitan que visualicen la siguiente escena.

“ Imagínense que están viendo una película sobre sus vidas. A medida que corre van viendo diferentes eventos... ahora paren en un momento en el que se presentó una situación difícil en su vida como profesional.²....una situación que los hizo sentirse mal, tristes.....decepcionados, o tal vez frustrados.....vean lentamente que ocurrió y como fueron sus reacciones.....cómo reflejaron esas emociones corporalmente....como era el rostro, que sensaciones se precipitaron....traten de sentir lo mismo que en aquella ocasión....mantén ese sentimiento y sigue avanzando la película, ahora detente en un momento muy especial también de tu vida como profesional....que ocurrió....como te sentiste.....trata de recordar todo lo que sentiste....alegría...o tal vez orgullo....amor....como te sentías internamente....trata de sentir en este momento lo que sentiste entonces....y mantén ese recuerdo el tiempo que más puedas....tráelo contigo de regreso...visualiza el salón, las personas que están aquí y lentamente abre los ojos”.

Al finalizar preguntar como se sintieron con la experiencia y que tan fácil o difícil les pareció tomar conciencia interior y evocar sentimientos.

² En el taller para padres se cambia el guión por: *Una situación en su vida familiar.*

Esta actividad se hace de antesala y sirve como introducción a la siguiente actividad.

ACTIVIDAD # 5

Objetivo Específico

Facilitar la toma de conciencia de emociones, permitir su identificación y expresión.

Materiales: Implementos para escribir

Duración: Aproximadamente 40 minutos

Procedimiento: Compartir en Círculo: Pequeños grupos de discusión

Se ubica a los participantes en grupos máximo de seis personas, se explica la dinámica y sus reglas, de acuerdo a las instrucciones que se hicieron al inicio del programa. El líder del grupo debe ser alguno de los integrantes quien hace el papel de coordinador pero tiene la oportunidad también de compartir su propia historia. Se recuerda que la importancia de la dinámica es expresar e identificar las emociones que se sintieron en la historia que cada cual comparte.

Temas a compartir:

Recuerdo de un Momento Especial como educador³

Recuerdo de una situación difícil como educador

Después de que cada uno compartió su experiencia deben discutir:

- ¿Cómo se sintieron con la experiencia?
- ¿Qué tan difícil fue compartir los sentimientos?
- ¿Qué tipo de semejanzas encontraron en las diferentes situaciones?
- ¿Qué beneficio encontraron en este tipo de actividad?

El líder del grupo debe anotar las ideas importantes de la discusión para después exponerlas a todo el resto de los participantes.

ACTIVIDAD # 6

Objetivo Específico

³ En el taller para padres se cambia el tema por un momento especial y difícil en la vida familiar.

Permitir la identificación y expresión de emociones a través del lenguaje corporal.

Materiales: Ninguno

Duración: Aproximadamente 45 minutos

Procedimiento: Juego del Roles

Pedir a los participantes que en los mismos grupos de la dinámica anterior que escojan una de las experiencias para adaptarla a un juego de roles corto.

Los actores deben utilizar el mínimo de palabras posible y esforzarse en la expresión corporal. El lenguaje verbal debe utilizarse únicamente para ubicar la situación. Inmediatamente después de que cada grupo haya representado su acto, el resto debe identificar los sentimientos que se manifiestan y que actitudes representadas permitieron identificar estos sentimientos.

CIERRE

Organizar a los participantes en un círculo grande, el líder de cada grupo debe hacer una descripción de cómo trabajó su equipo y exponer las ideas que se discutieron.

Para concluir se deben dejar claros los siguientes puntos.

- Importancia de tomar conciencia de las propias emociones.
- Formas de tomar conciencia de estas, enfatizando en la auto observación.
- La importancia de tomar una actitud abierta en cuanto la expresión de emociones.
- La importancia de tomar conciencia de las emociones para poder controlarlas y manejarlas. Esto como apertura al tema del siguiente taller.

Para reforzar estas actividades, se sugiere entregar una copia de los formatos “Pensando en mis emociones”, “Registro de emociones” y “Quien Soy” Los cuales se presentaran en las actividades para estudiantes, pero que son útiles para cualquier edad. Es importante animar a los participantes a que los

completen en sus ratos libres, de tal manera que se facilite la auto observación y se promueva el auto conocimiento.

Taller # 2
AUTOCONTROL DE LAS EMOCIONES

Objetivo Principal

Proporcionar estrategias de autocontrol para las emociones que pueden provocar actos violentos

Número de Participantes: Se recomienda un mínimo de diez persona y máximo 24.

Duración: Aproximadamente tres horas.

ACTIVIDAD # 1

Objetivo Específico

Aclarar el significado del concepto de autocontrol.

Comprender la relación entre el reconocimiento de las emociones y la regulación de las mismas.

Materiales

Papelógrafo, marcadores o tiza y tablero, implementos para escribir.

Duración: 20 minutos

Procedimiento

El director del taller comienza la actividad con una breve explicación de lo que significa el auto control emocional, recordando los conceptos que se mencionaron en la conferencia de la introducción del tema. De esta manera se deja en claro cuales son las habilidades primordiales de la Inteligencia Emocional.

En esta explicación se debe mencionar también la relación entre el auto conocimiento y regulación emocional.

Se escriben en el papelógrafo ideas importantes y se anima a los participantes a tomar notas.

ACTIVIDAD # 2

Objetivo Específico

Tomar conciencia de la tensión del cuerpo.

Facilitar estrategias para controlarla.

Materiales: Formatos para completar en casa.

Duración: Aproximadamente 20 minutos

Procedimiento

Pedir a los participantes que se ubiquen en una posición cómoda, en cualquier sitio del salón. Dirigir las siguientes instrucciones:

Cierren los ojos, enfoquen su atención en su cuerpo para ubicar las zonas de mayor tensión, empiecen por los dedos de los pies y vaya subiendo.....pregúntense dónde están más tensos.... Allí donde descubran un área de mayor tensión, exagérenla para tomar mayor conciencia de ella....luego díganse a sí mismos por ejemplo, “estoy contrayendo los músculos del cuello, me estoy haciendo daño a mí mismo...cuál es la causa de esta tensión, que situaciones me están causando tanta ansiedad que se reflejan en la tensión del cuerpo”....ahora vamos a liberarla a través de un ejercicio de relajación.

El dirigente continúa con los ejercicios de relajación, (Anexo A).

Se anima a los participantes a repetir este ejercicio en su casa y a llenar el siguiente formato de registro.

REGISTRO DE TENSIÓN

Puntúese Ud. mismo en esta escala de 1 a 10, antes y después de haber realizado los ejercicios.

1	2	3	4	5
Totalmente relajado	Muy relajado	Moderadamente relajado	Bastante relajado	Ligeramente relajado
6	7	8	9	10
Ligeramente Extremadamente Tenso		Bastante tenso	Moderadamente tenso	Muy tenso

Semana de _____	Antes de Relajación	Después de relajación	Comentarios
Lunes			
Martes			
Miércoles			
Jueves			
Viernes			
Sábado			
Domingo			

ACTIVIDAD # 3**Objetivos Específicos**

Reconocer las emociones como la Ira, el miedo y la ansiedad como posibles precipitadoras de comportamientos agresivos.

Identificar estrategias para controlar estas emociones.

Materiales: Ninguno

Duración: Aproximadamente 20 minutos

Procedimiento: Fantasía dirigida

Después de que los participantes están relajados se pide que continúen en la posición cómoda, que cierren los ojos y se solicita que visualicen la siguiente escena.

“ Todos de una manera u otra, hemos perdido el control, traten de traer a su mente y visualizar un momento en la vida en que agredieron a alguien...ya sea física, verbalmente o a través de actitudes.... recuerden la situación....qué pasó, con quién estaban...que sintieron internamente antes de reaccionar...estaban tensos....tal vez asustados....o bravos....cómo se manifestaba su cuerpo.....Qué hicieron....que dijeron....cómo se sintieron después de la agresión....cómo se sintió la víctima....ahora piensen en como hubieran podido evitarlo...qué estrategia hubieran podido utilizar.....imagínense como hubiera cambiado la situación si lo hubieran hecho.....cómo se hubieran sentido.....traten de identificar la diferencia...ahora abran lentamente los ojos”

Esta actividad es una introducción a la siguiente.

ACTIVIDAD # 4**Objetivos Específicos**

Compartir y expresar momentos de pérdida de control.

Identificar las emociones que acompañan estos momentos.

Reconocer estrategias para regular las emociones.

Duración: Aproximadamente 40 minutos.

Materiales: Lista de estrategias de autocontrol. (Anexo C).

Procedimiento: Compartir en Círculo: Pequeños grupos de discusión

Se ubica a los participantes en grupos máximo de seis personas, se explica la dinámica y sus reglas, de acuerdo a las instrucciones que se hicieron al inicio del programa. El líder del grupo debe ser alguno de los integrantes quien hace el papel de coordinador pero tiene la oportunidad también de compartir su propia historia. Se recuerda que la importancia de la dinámica es expresar e identificar las emociones que se sintieron en la historia que cada cual comparte.

Se pide a cada uno de los integrantes que compartan con su grupo la experiencia de la fantasía dirigida, es decir un momento en el que agredieron a alguien. Deben verbalizar lo mismo que se pidió que visualizaran mentalmente. Es decir: descripción de la situación, emociones que precipitaron la pérdida de control, comportamientos, sentimientos de la víctima.

Cada uno debe mencionar una estrategia con la que hubieran podido controlarse. Se puede facilitar la lista de estrategias que se propone (Anexo C).

Se debe concluir dejando en claro que emociones se pudieron identificar y su relación con el acto de agresión.

Hacer un listado de estrategias que se mencionaron.

Identificar semejanzas y diferencias en las experiencias de cada uno.

ACTIVIDAD # 5**Objetivos Específicos**

Identificar situaciones comunes de los educadores⁴ que precipitan emociones difíciles de controlar.

Crear conciencia de las consecuencias de un bajo autocontrol.

Promover estrategias de auto control

Materiales: Lista de Estrategias

Duración: 45 minutos

Procedimiento: Juego de roles

Uno de los grupos crea una situación que se presente en un salón de clase⁵, deben representar las emociones que se disparan y una manera inadecuada

⁴ Para el taller de padres cambiar por situaciones comunes de la vida familiar.

⁵ En el taller para padres cambiar por una situación que se presente en el hogar.

que manifieste bajo control emocional. Así mismo se deben representar consecuencias de este comportamiento.

Un segundo grupo debe repetir la situación mostrando un adecuado control emocional y representar las diferencias en la consecuencia que esto trae. Puede hacer uso de la lista de estrategias.

Si existe un tercer y cuarto grupo se puede repetir la actividad creando otra situación.

CIERRE

Al finalizar se discuten las situaciones y las estrategias presentadas, dejando en claro la manera como este entrenamiento contribuye a lograr el control emocional.

Para reforzar esta actividad se les entrega a los participantes una copia del siguiente formato y se les anima a completarlo y en lo posible repetirlo semanalmente.

Adicionalmente se entrega una copia de sugerencias para mantener el control.

DIARIO DE AUTOCONTROL

Nombre: _____

Fecha: _____

1. Describe brevemente una situación difícil y precipitadora de emociones fuertes, en la que estuviste involucrado durante esta semana.

2. ¿Con quién estabas? _____

3. ¿Dónde estabas? _____

4. ¿Qué emociones sentiste? _____

5. ¿Qué hiciste y qué dijiste? _____

6. ¿Qué pasó al final? _____

7. ¿Pudiste identificar señales de estrés, como las sentiste en tu cuerpo? _____

8. ¿Qué tan controlado estabas antes de decir o hacer algo? Marcar X

1 2 3 4 5

controlado algo controlado regular Tenso y molesto Sin Control

9. ¿Qué aspectos positivos encontraste en lo que hiciste? _____

10. ¿Qué aspectos negativos encontraste en lo que hiciste? _____

GUARDANDO LA CALMA

Cuando una persona te saque de quicio....

2. Recuerda, la agresión y la rabia de una persona pueden disparar estos sentimientos en ti mismo.
3. Acepta tus sentimientos, son reales. Respira profundo y trata de sentir lo que el otro está sintiendo.
4. Di a ti mismo, no voy a pelear con esta persona.
5. Concéntrate en las necesidades del otro antes que en tus propios sentimientos ya que estos pueden distorsionar tu comprensión sobre lo que esta sucediendo.

Cuando sientas que has podido mantener el control de tus emociones adecuadamente, piensa en lo siguiente:

1. La persona está respondiendo a un problema, es algo que él trae o sucedió en la clase o en la casa?
2. Es un incidente característico de este niño?
3. Existe alguna situación en el colegio o en su casa que esté disparando este comportamiento?
4. Es un joven con el que se puede hablar?
5. Está reaccionando hacia algo que yo provoqué, o simplemente soy un blanco de descarga?
6. Qué necesidad está tratando de satisfacer? Qué emociones precipitaron ese comportamiento?
7. Cómo se puede ayudar?

TALLER # 3

EMPATIA

Objetivo General

Desarrollar habilidades de empatía.

Número de Participantes: Se recomienda un mínimo de diez persona y máximo 24.

Duración: Aproximadamente tres horas.

ACTIVIDAD # 1

Objetivo Específico

Aclarar el concepto e importancia de lo que significa la empatía como una habilidad básica de la inteligencia emocional.

Materiales: Papelógrafo y marcadores, implementos para escribir.

Duración: 20 minutos

Procedimiento

El dirigente del taller comienza la actividad con una breve explicación de lo que significa la empatía, como una habilidad básica para la prevención de la violencia. Esto ya se había explicado en la conferencia introductoria del programa, sin embargo es importante refrescar el conocimiento y de esta manera se deja en claro lo que significa la Inteligencia Emocional.

Se anima a los participantes a hacer preguntas y tomar notas.

ACTIVIDAD # 2

Objetivo Específico

Poner en práctica lo que significa “ponerse en el lugar del otro”

Facilitar estrategias para lograrlo.

Materiales: Listado de técnicas para escuchar activamente (Anexo D).

Duración: 45 minutos

Procedimiento

Pedir a los participantes que se agrupen en parejas, en caso de ser número impar, el dirigente del taller debe completar.

Entregar a cada pareja una copia de la lista de técnicas para escuchar activamente (Anexo D), la cual se debe revisar en conjunto.

Luego, cada uno va a contar al otro una situación difícil que hayan vivido, un problema que se le haya presentado. Los participantes deben escoger algo que los haga sentir cómodos para compartir, no se trata de traer intimidades complicadas.

A medida que uno habla, el otro pone en práctica las técnicas de la lista entregada. Cuando el primero termina se intercambian los papeles.

Se enfatiza a la pareja que lo importante es tratar de ponerse en el lugar del otro, es decir, de sentir desde el punto de vista del otro y comprender al máximo lo que comunica, así como identificar emociones.

Cuando todas las parejas han terminado, se hace una mesa redonda y se discute los siguientes puntos.

- ¿Cómo se sintieron, tanto en el papel de mensajero como en el de receptor?
- ¿Pudieron identificar los sentimientos?
- ¿Lograron ponerse en el lugar del otro?
- ¿Qué relación tiene la buena comunicación y la escucha activa con la empatía?

ACTIVIDAD # 3

Objetivo Específico

Resaltar el valor de la empatía.

Reconocer experiencias empáticas.

Materiales: Ninguno

Duración: 30 minutos

Procedimiento: Compartir en Círculo

Se ubica a los participantes en grupos máximo de seis personas, explicar la dinámica y sus reglas, de acuerdo a las instrucciones que se hicieron al inicio del programa. Se nombra como líder a uno de los integrantes quien dirige la actividad pero compartiendo también su propia historia.

Tema para compartir: “Una vez cuando sentí que alguien se puso en mi lugar y me ayudó a sentirme mejor”

Después de que cada integrante del grupo compartió su experiencia, fomentar la discusión con los siguientes puntos:

- Cuáles son las acciones y actitudes de una persona que siente empatía?.
- ¿Cuál es el efecto de la empatía sobre las relaciones?
- Cómo se siente una persona que encuentra apoyo en el otro?

ACTIVIDAD # 4

Objetivos Específicos

Tomar conciencia de que los seres humanos pueden ser iguales y diferentes al mismo tiempo, para fomentar la tolerancia y la empatía.

Reconocer la importancia de encontrar características únicas en las personas.

Materiales: Una bolsa con piedras pequeñas de tal manera que haya una piedra por cada participante.

Duración: 40 minutos

Procedimiento

Al entrar a la sala entregar a cada participante una piedra y decirle que la observe cuidadosamente, le ponga un nombre y la presente con las piedras de los demás. Animar para que disfruten la actividad.

Luego invitarlos a hacer silencio y pedirles que regresen la piedra a la bolsa. Una vez se tengan todas las piedras en la bolsa, colocarlas sobre una superficie plana. Invitar por grupos (los mismos de la actividad anterior) que encuentren su respectiva piedra. Cada grupo tiene su turno.

A continuación se solicita tomar asiento en forma de mesa redonda y discutir los siguientes puntos:

- ¿Antes de encontrar la piedra sintieron seguridad de que la iban a encontrar?
- En que se fijaron para reconocerla?
- ¿Cómo se relaciona este ejercicio con la habilidad para conocer a las personas?

- ¿A veces tenemos la tendencia a agrupar a las personas en categorías, “los inteligentes”, “los necios”, “los populares”, son en realidad los miembros de estas categorías iguales?
- Por qué es importante reconocer las cualidades únicas de las personas y que tiene que ver esto con la empatía.

ACTIVIDAD # 5

Objetivos Específicos

Reconocer que las personas tienen diferentes sentimientos ante la misma situación.

Fomentar maneras de demostrar empatía.

Materiales: Ninguno

Duración: 40 Minutos

Procedimiento: Juego de roles

En los mismos grupos crear una situación de clase⁶ en donde se manifiesten las emociones y reacciones de diferentes estudiantes ante el problema de un alumno. Demostrar las actitudes y acciones del maestro para mostrar empatía Representar la situación en juego de roles.

A medida que cada grupo termine, el resto del grupo debe identificar las emociones, las técnicas del maestro y opinar sobre la escena.

Al finalizar discutir sobre los siguientes puntos:

- Importancia en reconocer y aceptar las maneras diferentes de sentir y actuar para poder en realidad ponerse en el lugar del otro.
- ¿Por qué la empatía puede prevenir la violencia?
- ¿Qué tan fácil o complicado es demostrar empatía?
- Cuáles deben ser las características de una persona que se le facilita sentir empatía por los otros.

CIERRE

Se hace un resumen de los factores importantes que se salieron a discusión, para lo cual el dirigente debió tomar nota en el papelógrafo.

⁶ En el taller para padres cambiar por una situación familiar, en donde los miembros muestren diferentes emociones.

EDUCACION EN INTELIGENCIA EMOCIONAL (Actividades para estudiantes de 2º a 5º elemental).

Sugerencias para poner en Práctica las Actividades

El entrenamiento para los alumnos debe estar dirigido ya sea por el o la maestra de curso o el psicólogo orientador de elemental, quienes ya deben haber recibido una introducción al programa de Inteligencia Emocional. Ellos deben seguir las normas y sugerencias de las estrategias para realizar las actividades que se explicaron ya en la metodología general del programa.

Este plan de actividades consta de tres unidades, el dirigente es libre de adecuarlas a sus necesidades, pero es importante seguir el orden ya que la adquisición de unas habilidades facilita las siguientes.

En una sesión de una hora de clase (aproximadamente 45 minutos), se puede trabajar una o dos de las actividades que se proponen a continuación, el maestro es libre de adecuarlas a sus necesidades.

La introducción del tema de cada actividad está dada en forma de guión para el dirigente de la actividad. Estos guiones se presentan como sugerencia, el maestro(a) o psicólogo(a) son libres de utilizar sus propias palabras y hacerlo de la manera más espontánea posible.

En cada unidad se incluyen unos "Formatos de Práctica", para que el alumno complete ya sea en la casa o como complemento de alguna dinámica. Se debe sacar fotocopia de estas hojas para repartir a cada uno de los estudiantes. Así mismo en los anexos se presentan algunos listados, los cuales también se deben fotocopiar para que cada estudiante tenga su propia lista.

Es importante tener en cuenta que en ninguna de las actividades se enfatiza directamente sobre la violencia, es decir no se plantean situaciones, ni se pide la representación de escenas violentas. Dunn, 1999; Elis y Zins (1997), mencionan que esto no es conveniente para los programas de prevención. Las estrategias de este programa enfatizan la promoción de habilidades para prevenir la violencia antes de que se manifieste. Sin embargo, en las discusiones que se plantean si se puede hacer la relación entre las experiencias

adquiridas y la evitación o control de situaciones desencadenantes de la agresión.

Se sugiere a los maestros y al psicólogo orientador tener presente la siguiente lista de acciones y actitudes para manejar las diferentes dinámicas de tal manera que puedan generar en sus clases un clima afectivo y positivo, donde todos los involucrados se puedan relajar y disfrutar de la actividad.

- ♥ Contactarse con las emociones de los alumnos. Sonreír a cada uno por lo menos una vez al día, sobre todo cuando se ven tristes.
- ♥ Saludar a los niños individualmente y llamarlos por su nombre.
- ♥ Esforzarse por llegar a conocer los gustos, disgustos, talentos e intereses de los alumnos.
- ♥ Tener expresiones de cariño hacia los niños de manera verbal y no verbal. Una palmadita en la espalda de vez en cuando no cae mal.
- ♥ Los dirigentes deben mostrar su lado emocional a los niños, no temer dejarse conocer.
- ♥ Tomar conciencia de las desventajas de la crítica, tratar de ver lo positivo así sea difícil hacerlo. Enfocarse en los logros de los alumnos.
- ♥ Reconocer el esfuerzo
- ♥ Lograr ejercer una autoridad firme pero respetuosa, aceptada y necesitada por los niños.
- ♥ Escuchar, escuchar y escuchar aún más.
- ♥ Reírse con los alumnos y disfrutar con ellos. Tener buen humor!

LLUVIA DE IDEAS

Actividad Introductoria

Objetivo General

Introducir a los estudiantes el tema de las emociones para familiarizarlos con el programa de Inteligencia Emocional.

Objetivos Específicos

Conectar a los estudiantes con sus emociones.

Estimular la reflexión sobre el tema de las emociones.

Materiales

Tiza, tablero,

Duración: 30 minutos aproximadamente.

Procedimiento

El o la dirigente de la actividad, ya sea el profesor(a) o psicólogo orientador, inicia el programa de actividades saludando a los estudiantes de una manera especial, debe incluir cómo se siente en ese día.

Por ejemplo: “Buenos días, hoy es un día importante, me siento feliz de estar aquí y poder hablarles de un tema nuevo, estoy también ilusionada de que les va a gustar”.

Después del saludo, anuncia a los alumnos que va a llamar lista de asistencia. Los alumnos deben contestar: “Presente, hoy me siento_____”.

Una vez se hayan leído todos los nombres de los niños, hacer una lista en el tablero de las emociones que se mencionaron. En seguida estimular la reflexión de otras emociones, preguntando: ¿Qué otras emociones han tenido en esta última semana?, ¿Qué otras emociones conocen?.

A continuación el o la dirigente de la actividad, introduce el tema de las emociones, haciendo una breve explicación, en palabras adecuadas para la edad de los niños, de lo que significa este concepto, cómo lo manifestamos en el cuerpo (se puede pedir a los niños que representen en el rostro ciertas emociones), y como se relaciona con las acciones.

Una vez se tenga claro que el tema son las emociones se estimula la reflexión y el surgimiento de ideas, anotando lo más importante en el tablero:

- ¿Por qué creen Uds. que es importante aprender sobre las emociones?
- ¿Por qué creen que es importante saber lo que sentimos así como lo que sienten los otros?
- Mencionen todas las palabras que se les viene a la mente relacionadas con emoción.
- ¿Creen Uds. que las personas se comportan diferente de acuerdo a lo que sienten?

De acuerdo a lo que se haya dicho, el dirigente de la actividad debe hacer un resumen para redondear las ideas y promover el entendimiento del concepto de emociones. Se recomienda incluir en el cierre los siguientes factores en palabras que entiendan los niños de acuerdo a su madurez:

- Todas las personas tenemos sentimientos, es una manera natural de responder y dar significado a las diferentes circunstancias de la vida.
- Las emociones pueden ser placenteras, molestas, positivas, o negativas.
- Las emociones están ligadas a las acciones, a veces las emociones negativas llevan a acciones destructivas.
- Cuando conocemos nuestras propias emociones conocemos más sobre nosotros mismos y sobre los demás.
- Cuando conocemos las emociones es más fácil controlar las acciones que se derivan de ellas y evitar problemas.

Para finalizar, se explica a los estudiantes que por todas estas razones se va a iniciar una serie de actividades, informando las fechas y sesiones destinadas para esto, que van a permitir el desarrollo de la inteligencia emocional.

Unidad # 1
AUTOCONCIENCIA Y EXPRESION DE LAS EMOCIONES

Objetivos Generales

- Promover en los estudiantes la conciencia de sus propias emociones, a través de actividades que estimulan la auto observación.
- Proporcionar un espacio que facilite a los estudiantes la expresión de sus sentimientos.

Actividad # 1

VOCABULARIO DE EMOCIONES

Objetivos Específicos

Adquirir un vocabulario de emociones e identificarlo con experiencias propias.

Materiales

Listado de vocabulario de emociones, (Anexo B). Lápiz y papel para escribir.

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Introducción: El siguiente guión se presenta como sugerencia para introducir el tema. El dirigente de la actividad debe decirlo en sus propias palabras.

“ A veces las personas no podemos expresar lo que sentimos, no todas las emociones son fáciles de identificar. Otras veces no podemos nombrarlas porque simplemente no conocemos la palabra adecuada. Para conocernos a nosotros mismos y dejarnos conocer de los demás debemos poder identificar y expresar las emociones. La siguiente actividad, los va a proveer de vocabulario importante para reconocer emociones”.

Procedimiento

Repartir a cada estudiante, una copia de la lista de vocabulario de emociones.

Pedir a voluntarios que escojan una palabra de la lista y que traten de describir verbalmente una situación real o hipotética en que hayan sentido tal emoción.

Después de que varios alumnos hayan participado, permitir algunos minutos para que se fijen en aquellas palabras de la lista desconocidas y aclarar su significado con la participación de todo el grupo.

Solicitar a los niños que escoja cada uno, de la lista entregada, cinco emociones poco conocidas y utilizarlas en oraciones escritas, adecuándolas al contexto apropiado. A los estudiantes en grados más bajos se les pide que dibujen.

Se sugiere el siguiente patrón de oración:

“Me siento (nombre de la emoción) cuando (situación apropiada)”

Estimular el humor, la creatividad y el uso correcto de la palabra.

Cuando los estudiantes hayan terminado su tarea pedirles que formen grupos de a cuatro y compartir la lectura de las oraciones, o los dibujos.

Resumir la actividad animando a los niños a pensar en las palabras que describen sentimientos y preguntar porque creen que es bueno conocer palabras para nombrar emociones. Enfatizar en la manera como esto ayuda a conocerse a sí mismo, expresar y a entender los propios sentimientos.

Actividad # 2

EXPRESIÓN CORPORAL DE UN SENTIMIENTO

Objetivos Específicos

Entender el rol del lenguaje corporal y la expresión facial en el reconocimiento y expresión de las emociones.

Materiales

Papel, lápiz, una cajita o bolsa. Escribir el nombre de varias emociones, cada uno en un papelito, doblarlos y meterlos en una cajita o una bolsa. Escoger las emociones que más se adecuen a la madurez de los niños.

Duración: Aproximadamente 40 minutos.

Introducción (Estas palabras sirven de guía para iniciar la actividad).

Las personas expresan las emociones no solo de manera verbal, sino también a través del cuerpo. La manera de caminar, la expresión de la cara, la postura, el tono de la voz, nos dan una guía de lo que los otros sienten, sin que ellos lo digan. Del mismo modo, los demás adivinan los sentimientos propios ya que el ser humano en general utiliza el mismo lenguaje verbal. Por ejemplo, si alguien esta sudando y temblando, con los ojos muy abiertos y la voz quebradiza, probablemente se pueda concluir que esa persona esta asustada. La siguiente actividad ayudará a aclarar la importancia del lenguaje corporal en la expresión de las emociones.

Procedimiento

Cada uno de los estudiantes voluntarios debe sacar de la caja o bolsa uno de los papeles mencionados anteriormente. Por turnos cada uno debe hacer una pantomima expresando la emoción correspondiente. Se les pide únicamente trabajo corporal y expresión facial. El resto del grupo debe tratar de adivinar que emoción se está representando.

Guía de Preguntas para la Discusión

Después de haber finalizado la actuación se hace una mesa redonda para discutir las siguientes preguntas: (el dirigente debe tener en cuenta que estas preguntas son solamente una guía, se puede preguntar lo que se considere pertinente):

- ¿Qué sentimientos creen que son más fáciles de reconocer a través del lenguaje corporal?
- ¿Notaron alguna similitud en la manera que se expresan los diferentes sentimientos?
- ¿Por qué creen que es importante poner atención al lenguaje corporal de las personas?

Para finalizar la maestra o dirigente debe hacer un resumen en forma de conclusión sobre la importancia del lenguaje corporal.

Actividad # 3
UN DÍA EN QUE FUÍ MUY FELIZ...

Objetivo Específico

Evocar y reconocer sentimientos agradables.

Materiales

Tablero y tiza.

Duración: Aproximadamente 20 minutos.

Procedimiento: Fantasía Dirigida

Ya se explicaron al inicio del programa diferentes sugerencias para realizar este tipo de actividad. El maestro u orientador es libre de manejar esta dinámica de acuerdo a estas sugerencias.

Una vez los alumnos se encuentren relajados y con los ojos cerrados se pide que visualicen la siguiente escena:

“ Trae a tu mente un momento de tu vida en el que fuiste muy feliz..... Haz de cuenta que estas viendo una película sobre tu vida y detente en un día especial. , un día en el que sentiste mucha felicidad..... Recuerda bien lo que ocurrió, era de día o de noche?,.... Con quién estabas? Con tu familia?, Con amigos? O de pronto solo?..... Trata de mirarte a ti mismo, como era tu cara, mira tu cuerpo, qué hacías, que decías... A medida que recuerdas trata de sentir la felicidad que sentiste entonces....trata de guardar ese sentimiento en tu corazón y disfrutarlo.

Ahora adelanta la película hasta este momento, visualiza el salón de clase, tus compañeros, la maestra...y lentamente abre los ojos.”

Se puede culminar esta actividad con una discusión con todo el grupo, sobre la experiencia, o se puede realizar como antesala de la discusión en grupos pequeños que se explica a continuación.

El dirigente de la actividad debe ir anotando en el tablero las ideas importantes que vayan surgiendo.

Actividad # 4

UN DÍA MUY ESPECIAL

Objetivo Específico

Ayudar a los estudiantes a verbalizar, compartir y hacer conciencia de emociones positivas.

Materiales

Ninguno

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Procedimiento: **Discusión en grupos pequeños. “Compartir en Círculo”**

Teniendo en cuenta la explicación que se dio al inicio del programa sobre como llevar a cabo la dinámica de grupos pequeños de discusión, el maestro u orientador debe tener en cuenta la sugerencia que le parezca pertinente. Es importante facilitar la expresión de las ideas de los estudiantes a través de preguntas como: qué, por qué, con quién, cómo te sentiste, que pasó antes, después. Así mismo, el dirigente puede compartir su propia experiencia para romper el hielo.

Introducción

Una vez organizado el grupo introducir el tema. A manera de sugerencia se plantea la siguiente introducción, la cual debe ser expresada en las palabras propias del maestro o psicólogo orientador.

“Hoy vamos a discutir en el grupo sobre sentimientos positivos. Seguramente todos ustedes han vivido situaciones especiales, traten de pensar en un día en que fueron muy felices. A lo mejor ocurrió algo muy especial, o de pronto alguien especial hizo algo por ustedes. Tal vez recuerdan un sitio muy especial, o simplemente lograron algo importante. Tomen un momento para recordar y luego vamos a compartirlo con el grupo.”

Después de que se hayan compartido las diferentes experiencias dirigir la discusión.

Guía de Preguntas para la Discusión:

- ¿Consideran que es bueno compartir con los demás momentos felices, por qué?

- ¿Pudieron reconocer las semejanzas y diferencias entre aquello que hace feliz a cada uno?.
- ¿Cómo se sintieron al poder hablar de sentimientos agradables?
- ¿Por qué es importante para una persona tener presente sus momentos felices?

Estas preguntas son sugerencias, el dirigente del grupo es libre de utilizarlas o no, o de agregar las que considere.

Actividad # 5
UN DIA MUY TRISTE EN MI VIDA..

Objetivo Específico

Evocar, reconocer y facilitar la auto observación de sentimientos desagradables.

Materiales: Ninguno

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Introducción

Todas las personas tenemos momentos difíciles y de vez en cuando nos sentimos tristes. La tristeza es una emoción básica y así como la felicidad nos ayuda a valorar y dar significado a los eventos y las personas importantes en nuestra vida. Reconocer esta emoción es un paso para superarla y aprender a manejarla. Además es una forma más de observarnos a nosotros mismos y conocernos mejor.

Procedimiento: Fantasía Dirigida

Ya se explicaron al inicio del programa diferentes sugerencias para realizar este tipo de actividad. El maestro u orientador es libre de manejar esta dinámica de acuerdo a estas sugerencias.

Una vez los alumnos se encuentren relajados y con los ojos cerrados se pide que visualicen la siguiente escena:

“ Imagínate que es un día gris,..... el cielo está muy nublado,..... tu estás en tu dormitorio mirando por la ventana..... Estás ahí parado sin ganas de hacer nada.. sientes como un vacío dentro de ti... de pronto tienes ganas de llorar... sigues mirando por la ventana y tratas de visualizar un día en el que te sentiste así, triste... recuerda qué ocurrió. trata de traer a tu memoria ese momento,.... dónde estabas, con quién, que pasó... a veces es difícil recordar momentos desagradables pero es importante hacerlo para conocernos mejor a nosotros mismos.....ese momento triste pasó, algo sucedió que hizo volver la sonrisa a tu rostro..... ahora vuelves a tu salón de clase,... ubicas tu puesto, al maestro y tus compañeros...abre los ojos.”

Se puede culminar esta actividad con una discusión con todo el grupo, sobre la experiencia, o se puede realizar como antesala de la discusión de grupos pequeños que se explica a continuación.

Actividad # 6
UN DIA MUY TRISTE...

Objetivo Específico

Ayudar a los estudiantes a verbalizar y compartir emociones negativas.

Materiales: Ninguno

Procedimiento: Compartir en Círculo. Discusión en grupos pequeños.

Teniendo en cuenta la explicación que se dio al inicio del programa sobre como llevar a cabo la dinámica de grupos pequeños de discusión, el maestro u orientador puede manejar el grupo como le parezca pertinente.

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Introducción

Una vez organizado el grupo introducir el tema. A manera de sugerencia se plantea la siguiente introducción:

“ Hemos venido trabajando en el conocimiento de nuestras emociones, y las hemos compartido. Es más fácil compartir sentimientos agradables que desagradables, sin embargo hoy vamos a tratar de hablar sobre la tristeza, esto ayuda a sentirse bien. Recuerdan un día en el que estuvieron muy tristes? A lo mejor no recibieron algo que querían, o pelearon con alguien, de pronto se perdió algo que querían, tómense un momento para pensar.....”

Una vez cada cual haya compartido su experiencia se inicia la discusión.

Guía de Preguntas para la Discusión:

- ¿Por qué creen que es importante hablar y compartir emociones desagradables?
- ¿Pudieron reconocer las semejanzas y diferencias entre aquello que causa tristeza en cada uno?.
- ¿Cómo se sintieron al poder hablar de sentimientos desagradable.

Estas preguntas son sugerencias, el dirigente del grupo es libre de utilizarlas o no, o de agregar las que considere. Para finalizar sea hace un resumen de lo discutido y se da retroalimentación a los estudiantes por su participación.

OTROS TEMAS DE DISCUSIÓN E IMAGINERÍA

Objetivo Específico

Identificar momentos importantes en la vida de los estudiantes, y describir los sentimientos que acompañan esos momentos.

Procedimiento

Teniendo en cuenta los ejemplos de fantasía dirigida y la dinámica de discusión en grupos pequeños, se recomiendan los siguientes temas que se pueden utilizar bajo las mismas técnicas:

Un día en el que me sentí muy sólo

Cuando alguien hirió mis sentimientos

Cuando herí los sentimientos de alguien

Un día en el que me sentí muy entusiasmado

Algo que me causó mucha preocupación pero después me tranquilicé

Una gran ilusión

Una gran decepción.

Un día en el que disfruté mucho con mis amigos

Actividad # 7

OTRAS EMOCIONES AGRADABLES**Objetivo Específico**

Promover la conciencia de emociones agradables y permitir su expresión.

Duración: Aproximadamente 40 minutos.

Materiales: Tablero y tiza, lista de emociones (Anexo B).

Introducción

“En la vida de cada cual existen diferentes situaciones que nos hacen sentir bien, son emociones agradables que nos alegran e iluminan la existencia. Así como las circunstancias varían, las emociones placenteras son también diferentes y se pueden reconocer de acuerdo a la situación. Una forma de conocernos a nosotros mismos es saber reconocer estas emociones, y evocarlas en los momentos difíciles, para hacerlos más llevaderos. Las emociones positivas nos dan seguridad y confianza. A continuación realizaremos una actividad para reconocer estas emociones y facilitar la toma de conciencia de las mismas”.

Procedimiento: Juego de Roles

Dividir a los alumnos en grupos para que representen en juego de roles las emociones que se mencionan a continuación. A los estudiantes más pequeños se les ayuda a crear las situaciones para lo cual se dan sugerencias, a los más grandes se les estimula a crear sus propias escenas. Es importante aclarar el significado de las emociones. El resto del grupo debe tratar de adivinar el tipo de emoción que se representa, para eso puede ayudarse con la lista de emociones.

Orgullosa

Sacar buena nota en un examen

Meter un gol en un partido de fútbol

Estrenar un vestido muy lindo en una fiesta

Participar en un acto del colegio

Ilusionada

Esperar un regalo especial de cumpleaños

La llegada de un ser querido

Entrar a una nueva actividad

Esperar una invitación a un sitio especial

Confiado

Estar seguro de los buenos resultados de un examen después de haber estudiado.

Saber que se tiene un buen amigo.

Tener a alguien que se preocupe por uno.

Entrenar fuerte y estar listo para un partido de volleyball.

Estas son sugerencias de situaciones, pero los alumnos son libres de crear una propia, siempre y cuando se refleje la emoción deseada.

Se debe permitir un tiempo prudente para planear el juego de roles. Al finalizar se discute sobre la experiencia, se da retroalimentación a los actores, y se deja en claro la importancia de reconocer y expresar sentimientos agradables.

Guía de Preguntas para la Discusión:

- ¿Cómo se sintieron representando los diferentes papeles?
- ¿Por qué es importante reconocer las emociones agradables?
- ¿Cómo valoramos las cosas que nos producen emociones agradables?
- ¿Se dieron cuenta que hay diferentes formas de sentirse bien?

Al finalizar se hace el cierre con las conclusiones importantes de acuerdo a la discusión, se anotan ideas claves en el tablero.

Actividad # 8

OTRAS EMOCIONES DESAGRADABLES**Objetivo Específico**

Promover la conciencia de emociones desagradables y permitir su expresión.

Duración: Aproximadamente 40 minutos.

Materiales: Lista de emociones (anexo B), tablero y tiza.

Introducción

“En la vida de cada uno existen diferentes situaciones que a ratos nos atormentan y nos hacen sentir mal. Son diversos tipos de emociones que nos hacen pasar ratos o instantes desagradables y a veces nos quitan las ganas y la motivación para hacer cosas. Así como las circunstancias varían, las emociones negativas son también diferentes, pero todas las personas las sienten de una u otra forma. Una forma de conocernos a nosotros mismos es saber reconocer estas emociones, de esta manera las podemos controlar y manejar evitando que el momento se haga aún más difícil. A continuación realizaremos una actividad para reconocer estas emociones y facilitar la toma de conciencia de las mismas”.

Procedimiento: Juego de Roles

Dividir a los alumnos en grupos para que representen en juego de roles las emociones que se mencionan a continuación. A los estudiantes más pequeños se les ayuda a crear las situaciones para lo cual se dan sugerencias, a los más grandes se les estimula a crear sus propias escenas. Es importante aclarar el significado de las emociones

Timidez

Ser un alumno nuevo en la clase.

Tener que decir algo enfrente de muchas personas.

Estar en una reunión donde solo hay mayores.

Invitar a una niña al cine.

Frustración

No poder hacer un ejercicio de matemáticas a pesar de haber estudiado.

Lograr por fin inflar una bomba, y finalmente se tatea.

No poder marcar gol en un penalti.

Tener dificultad en armar un rompecabezas.

Preocupación

Esperar a alguien que no llega.

Romper el adorno preferido de la mamá.

Jugar contra un equipo muy bueno.

Llegar tarde a la clase de un profesor estricto.

Estas son sugerencias de situaciones, pero los alumnos son libres de crear una propia, siempre y cuando se refleje la emoción deseada.

Se debe permitir un tiempo prudente para planear el juego de roles. Al finalizar se discute sobre la experiencia, se da retroalimentación a los actores, y se deja en claro la importancia de reconocer y expresar sentimientos desagradables.

Guía de Preguntas para la Discusión:

- ¿Cómo se sintieron representando los diferentes papeles?
- ¿Por qué es importante reconocer las emociones desagradables?
- ¿Cómo valoramos las cosas que nos producen emociones desagradables?
- ¿Se dieron cuenta que hay diferentes formas de sentirse mal?
- ¿Cómo reaccionan las personas cuando tiene emociones desagradables?
- ¿Cómo están relacionadas este tipo de emociones con la agresión?

Al finalizar se hace el cierre con las conclusiones importantes de acuerdo a la discusión, escribiendo en el tablero palabras claves.

PENSANDO EN MIS EMOCIONES

(Hoja de Práctica)

Repartir una copia de a cada alumno para que complete, como seguimiento de actividades anteriores. Los niños más pequeños pueden hacer dibujos.

Objetivo Específico

Estimular la auto observación y registro de las propias emociones.

Procedimiento

Completar las siguientes oraciones escribiendo la situación correspondiente.

Me siento alegre cuando _____

Me siento triste cuando _____

Me siento preocupado cuando _____

Me siento tranquilo cuando _____

Me siento sorprendido cuando _____

Me siento temeroso cuando _____

Me enfado cuando _____

Me siento aliviado cuando _____

REGISTRO DE EMOCIONES

(Hoja de Práctica)

Objetivo Específico

Facilitar y promover la toma de conciencia de las emociones propias.

Procedimiento

Entregar a los estudiantes una copia de esta hoja para que completen.

Piensa en tus emociones. A continuación encontrarás una tabla con cinco emociones; marca con una X la columna que indica con que frecuencia las has vivido en la última semana.

	Todo el Tiempo	Muchas Veces	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca
Alegría					
Miedo					
Confianza					
Rabia					
Orgullo					

Ahora en una hoja en blanco, escribe un pequeño párrafo con cada emoción describiendo lo que sentiste: Que pasó, cuándo, cómo, con quién estabas?

ATREVETE!!

Trata de llevar un diario de emociones: Por uno o dos días escribe todas las emociones que sientas. Incluye las que más puedas y describe toda la situación que te llevó a sentir a cada una. Vas a encontrar patrones interesantes que te van a ayudar a conocerte mejor!.

Actividad # 9

¿COMO SOY?

Objetivo Específico

Tomar conciencia de las propias fortalezas y debilidades.

Materiales: Tablero y tiza

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Introducción

Todas las personas tenemos fortalezas y debilidades, es decir gozamos de ciertas habilidades para algunas cosas y a la vez, se nos dificultan otras. Lo que es fácil para unos puede ser difícil para otros y viceversa. Tomar conciencia de las propias fortalezas y debilidades promueve el auto conocimiento y a la vez nos permite establecer metas y logros reales. La siguiente actividad les facilitara la reflexión en este aspecto.

Procedimiento: Fantasía Dirigida

Ya se explicaron al inicio del programa diferentes sugerencias para realizar este tipo de actividad. El maestro u orientador es libre de manejar esta dinámica de acuerdo a estas sugerencias.

Una vez los alumnos se encuentren relajados y con los ojos cerrados se pide que visualicen la siguiente escena:

“Imagínate que estás en el patio del colegio, sólo, no hay nadie a tu alrededor... estás esperando a tu amigo, el marciano Tuf, pues te ha invitado a pasar todo el día en su platillo volador... Sin embargo, hay un problema, no puedes faltar a clase. Tu amigo el marciano, que hace magia te dice que va hacer aparecer un niño igualito a ti, así nadie notará tu ausencia... Debes decirle a tu doble como comportarse para que nadie note que no eres tú... debes decirle que materia es la que más te gusta pues eres hábil para entenderla también debes advertirle en cuales te debes esforzar pues se te hace difícil... Debes darle todas las instrucciones que reflejen como eres, que te gusta jugar y en que te destacas... que te gusta pero te cuesta trabajo hacerlo.... Recuerda nadie se debe dar cuenta que no eres tú... trata de ser lo

más exacto posible....ahora te vas tranquilo con tu amigo, y tu doble está aquí en clase... abre los ojos y recuerda todas las instrucciones.”

Una vez terminada la fantasía se puede hacer una mesa redonda para la discusión.

Guía de Preguntas a Discutir:

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Encontraron fácil o difícil la tarea de describirse así mismo.
- ¿Por qué es importante conocer las fortalezas y debilidades propias?
- ¿Que beneficios nos trae conocer estos aspectos de nosotros mismos?

De acuerdo a lo que se discute cerrar con un resumen los aspectos más importantes, destacando la importancia de conocer las debilidades y fortalezas de sí mismos. Escribir en el tablero ideas claves para recordar.

Para hacer un seguimiento de esta actividad se puede pedir a los alumnos que completen el siguiente cuestionario.

ASÍ SOY YO

(Hoja de práctica para alumnos de 2do y 3r grado)

Objetivo Específico

Promover el auto conocimiento.

Instrucciones

1. Dibuja un círculo rojo alrededor de las palabras que describen como eres.
2. Dibuja un círculo azul alrededor de las palabras que nombran lo que te gusta hacer.
3. Dibuja un círculo verde alrededor de las palabras que nombran las actividades que sabes hacer bien.

Puedes dibujar más de un círculo en una sola palabra.

dibujar	niña	tener una mascota
correr	ayudar en casa	coleccionar algo
ver televisión	baja estatura	cocinar
pelo oscuro	leer	comer chocolate
tener amigos	uso gafas	pintar
ojos claros	escuchar música	gatos
ayudar en la clase	estatura alta	tomar gaseosa
jugar fútbol	pelo rubio	niño
yogurt	conversar	montar bicicleta
flores	armar rompecabezas	bailar

escribir

delgado

hacer tareas

aritmética

discutir

molestar

Ahora marca con una X las palabras que describen lo que no te gusta y con un círculo negro lo que te gusta pero se te dificulta hacer.

¿QUIÉN SOY?⁷

(Cuestionario para alumnos de cuarto y quinto elemental)

Objetivo Específico

Promover el auto conocimiento.

Introducción

Un elemento importante para triunfar en la vida es conocerse a sí mismo, ya que tener un sentido adecuado de auto comprensión nos lleva a lograr metas importantes y valiosas que sean a la vez realistas y alcanzables. Por esto, es importante conocer las fortalezas y debilidades propias, los gustos y disgustos, los deseos y las necesidades, las creencias y los valores, que hacen de cada persona un ser único. El siguiente cuestionario te ayudara a reconocer aspectos importantes de ti mismo.

Procedimiento

Piensa sobre algunas de las cosas que has aprendido a hacer a lo largo de tu vida. Las siguientes preguntas te ayudarán a reconocerlas:

- ***Qué has aprendido a hacer fácil y rápidamente? (Anota por lo menos cinco. No tiene que ser necesariamente asuntos escolares)***

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

- ***Describe algo que te costó trabajo aprender, pero que con esfuerzo lo lograste.***

- ***Describe algo que sabes hacer y eres capaz de enseñarlo.***

- ***¿Cuáles son tus mayores habilidades?***

⁷ Este mismo cuestionario sirve para maestros y padres

- ***Cuáles son tus mayores logros?***
- ***Cuál es la materia del colegio en la que mejor te va?***

Reconoce tus debilidades. Recuerda, todo el mundo las tiene. A continuación se enumeran algunas debilidades que tienen a menudo ciertas personas, y que les gustaría superar. Si te identificas con alguna de ellas márcala con una X.

1. ***Ser desorganizado***
2. ***Dificultad en expresar mis opiniones.***
3. ***Superar la timidez.***
4. ***Dificultad para reconocer mis logros.***
5. ***Interrumpir cuando alguien habla.***
6. ***Ponerme bravo cuando pierdo.***
7. ***Admitir que no sé hacer algo.***
8. ***Admitir que alguien hace algo mejor que yo***
9. ***Admitir que me equivoque.***
10. ***Defender mis argumentos.***

- Examina atentamente tu interior e identifica otras debilidades que no se encuentren en la lista anterior.

- Ahora, completa las siguientes oraciones y disfruta el observar y echar una mirada a tu interior

Soy una persona que _____

Algo que me gustaría que otras personas supieran sobre mí
es _____

Me siento orgulloso de _____

Es difícil para mí admitir que _____

Una de mis características más positiva que pudiera decir ahora mismo es _____

Una característica que no acepto en los demás es _____

Algo en lo que necesito mejorar es _____

La manera de hacerlo es _____

Enumera cuatro cualidades que admiras en los demás y señala cual de ellas encuentras en ti mismo.

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

Recuerda, es importante entrar en contacto con nuestro interior y nuestras emociones para conocernos mejor!

Unidad # 2

AUTOCONTROL DE LAS EMOCIONES

Objetivo General

Proporcionar estrategias de autocontrol para las emociones que pueden provocar actos violentos.

Actividad # 10
EL EQUILIBRIO INTERNO

Objetivo Específico

Entender el efecto de las emociones negativas fuertes.

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Materiales: Ninguno

Procedimiento: Pequeños Grupos de Discusión “Compartir en Círculos”.

Teniendo en cuenta la explicación que se dio al inicio del programa sobre como llevar a cabo la dinámica de grupos pequeños de discusión, el maestro u orientador puede manejar el grupo como le parezca pertinente.

Introducción

Empezar la actividad explicando a los estudiantes lo que significa perder el equilibrio. Se recomienda iniciar con ejemplos de actividades físicas, y luego relacionar con las emociones.

Las siguientes palabras se dan como sugerencia; el maestro u orientador debe expresarlo en sus propias palabras:

“Mantener el equilibrio significa que el peso de nuestro cuerpo está distribuido de una manera equivalente. Perderlo significa que hay más peso en un lado del cuerpo que en el otro. Por ejemplo si estamos montando bicicleta y no mantenemos el cuerpo centrado, el peso se va hacia un lado y nos caemos. Pueden pensar en otro ejemplo de lo que significa perder el equilibrio?”

Estos son ejemplos que ocurren a nivel físico, es decir en nuestra dimensión exterior. Sin embargo, podemos perder también el balance interno, esto puede ocurrir cuando tenemos emociones fuertes y negativas, por ejemplo cuando estamos demasiado nerviosos, asustados o furiosos sentimos que hay una fuerza que no podemos controlar, que está mal distribuida y se puede reflejar en acciones también negativas.

Ahora vamos a compartir con el grupo, un momento en el que tuvieron este tipo de emoción y describan por favor como reaccionaron.”

Nota: Ha medida que los estudiantes comparten su experiencia, el dirigente debe facilitarles la expresión de emociones con preguntas cómo, cuando ocurrió, con quién, cómo se sintió, de tal manera que la dinámica cumpla con el objetivo.

Preguntas para la Discusión Final y las Conclusiones

- ¿Por qué es importante identificar cuando perdemos el equilibrio interno?
- ¿Cómo se relaciona la pérdida del equilibrio interno con los comportamientos negativos?
- ¿Cómo afectan las emociones negativas el rendimiento en la escuela?
- ¿Qué creen que se puede hacer para recuperar el equilibrio?

Al finalizar se sacan conclusiones y se hace un cierre con los aspectos más importantes de la discusión.

Actividad # 11

CUANDO ESTAMOS BRAVOS

Objetivo Específico

Identificar el sentimiento de ira y promover estrategias para controlarla.

Materiales: Tablero y Tiza.

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Introducción (En palabras del maestro u orientador)

“La ira es una emoción básica de todas las personas, existen diferentes situaciones que la causan, y también diferentes formas de reaccionar ante ella. Cuando estamos bravos el cuerpo cambia y tenemos sensaciones desagradables. Cuando no las podemos controlar puede desencadenar conflictos a veces graves. El siguiente ejercicio nos ayudará a reconocer sentimientos de ira y estrategias para dominarla”.

Procedimiento: Fantasía Dirigida

En esta ocasión no se hace el ejercicio de relajación antes de conducir la fantasía sino al final. Sin embargo, se les pide a los estudiantes que se coloquen en una posición cómoda y cierren los ojos.

“Mientras estás con los ojos cerrados, trata de concentrarte en lo que voy diciendo, intenta escuchar solo mi voz y deja pasar de lado todos los demás ruidos, escucha bien. con los ojos cerrados trata de visualizar la siguiente escena. Imagínate que estas en la arenera de un parque, y acabas de construir con un amigo un castillo espectacular, te sientes muy orgulloso y compartes este sentimiento con tu amigo. De repente, otro niño pasa distraído y camina encima de tu obra...no lo puedes creer después de todo ese esfuerzo!!... todo está destruido,... empiezas a sentir como un fuego interno....., sientes tu corazón acelerado y tu rostro ardiendo, sientes los ojos grandes y empiezas a gritar.....de pronto escuchas una voz interna que te dice relájate, te retiras a un lado del parque y comienzas a respirar profundo....Cierras los ojos y tomas aire por la nariz, inhalas profundo hasta que sientas que el aire llega al estómago, lo sostienes y empiezas a soltarlo por la boca y la nariz lentamente, repites esta respiración tres veces.

Ahora te sientes más relajado y regresas a la clase....lentamente abre los ojos.”

A continuación se sientan los niños en círculo para la discusión.

Guía de preguntas para la discusión

- ¿Cómo se sintieron en la experiencia?
- ¿Cómo sienten su cuerpo cuando están bravos?
- ¿Cómo pueden reconocer cuando una persona esta con ira?
- ¿Por qué creen que es importante reconocer la ira y controlarla?
- ¿Creen que la relajación ayuda a calmar la rabia?
- ¿Qué hubiera pasado en la historia de la fantasía sino se hubieran relajado?
- ¿Ustedes creen que la ira puede volver a las personas violentas?

Al finalizar se sacan conclusiones y se hace un cierre con los aspectos más importantes de la discusión, escribiendo en el tablero.

Actividad # 12

RAZONES POR LAS QUE ME DA IRA

Objetivos Específicos

Examinar las condiciones y situaciones que generan ira en sí mismos y en los demás.

Describir modos apropiados para manejar o expresar la ira.

Materiales: Ninguno.

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Procedimiento: “Compartir en Círculo”. Pequeños Grupos de Discusión,

Teniendo en cuenta la explicación que se dio al inicio del programa sobre como llevar a cabo la dinámica de grupos pequeños de discusión, el maestro u orientador puede manejar el grupo como le parezca pertinente.

Introducción: (En palabras del maestro u orientador).

Muchas personas reaccionan con ira ante las mismas situaciones o personas una y otra vez, y así pueden reconocer lo que les molesta. Reconocer esto es importante para comprender esta emoción y manejarla adecuadamente.

Piensen en aquello que les molesta y les genera ira y describan la manera como la expresan para comentarlo y compartir en el grupo.

A medida que los niños van hablando el maestro debe ir facilitando su expresión a través de preguntas.

Guía de Preguntas para la Discusión y Conclusiones

- ¿Qué semejanzas notaron en las cosas que nos dan ira?
- ¿Cuáles fueron las reacciones más comunes?
- ¿Qué estrategias identificaron para controlar la ira?
- ¿Por qué es importante encontrar estrategias positivas para calmar la ira?

Para finalizar se hace un resumen de los aspectos importantes que se hablaron y se dan conclusiones encaminadas a la importancia del reconocimiento y manejo de la ira.

Actividad # 13

ESTRATEGIAS PARA CONTROLAR LA IRA Y LAS EMOCIONES QUE LA ACOMPAÑAN

Objetivos Específicos

Identificar sentimientos que normalmente precipitan la ira y maneras de afrontarlo

Estimular una lluvia de ideas de estrategias para controlar la ira.

Materiales

Tablero, tiza, copia de lista de estrategias (Anexo C)

Duración: 60 minutos.

Introducción (En palabras del maestro u orientador).

“Normalmente, existen otras emociones que se dan antes de que surja la ira. A veces pasan tan rápido que son difíciles de identificar, y solamente se refleja la rabia que sentimientos. Sin embargo, tratar de reconocer estas primeras emociones, y manejarlas pueden ayudar a controlar las acciones negativas que se desprenden de la ira.

A continuación se proponen una serie de ejercicios para identificar estos sentimientos y maneras de afrontarlos.”

Procedimiento: Juego de roles

Repartir a cada alumno una copia de la lista de estrategias. A continuación, escoger voluntarios para que representen las siguientes situaciones.

Escena # 1

Laura quiere darle una sorpresa a su mamá para cuando regrese del trabajo. Empieza a limpiar y ordenar el apartamento, de manera que quede como una cajita de cristal. Después de dos horas de intenso trabajo, deja todo listo, mira a su alrededor y se siente orgullosa de su labor. Cuando llega su madre a casa, ni se da cuenta, entra saluda, como si nada. Laura no lo puede creer, después de un rato de esperar una manifestación de su madre, se encierra en su habitación con un portazo. Cuando su hermano pregunta que le pasa, ella contesta de un grito, “déjeme tranquila no se meta en mis cosas”.

Al finalizar la escena se hace un círculo y se discuten las siguientes preguntas:

Guía de Preguntas para la Discusión:

- ¿Cuáles creen que fueron los sentimientos de Laura antes de contestar con ira a su hermano?

(Tratar de llevar a los estudiantes a reconocer la decepción y la frustración como sentimientos que precipitan la ira).

- ¿Por qué se generaron estos sentimientos?

(Hablar de la importancia de recibir reconocimiento de los demás).

- ¿Qué creen que pensó Laura de su madre?

(Discutir el papel del pensamiento en la precipitación de la ira).

Pedir a los niños que revisen la lista de estrategias de control y preguntar cuales hubiera podido utilizar Laura para evitar y/o controlar la ira.

Estimular una lluvia de ideas de otras estrategias posibles que no están en la lista y anotarlas en el tablero para que después los estudiantes las agreguen.

Escena # 2

Jaime llega al colegio listo para pelear. La noche anterior, Manchas, su perro, fue atropellado por un carro y murió. Esa mañana al entrar a clase, Luis, su mejor amigo, lo saluda amigablemente con una palmadita en el hombro. Jaime no responde, se muerde el labio, frunce el ceño, y le dice, “que le pasa? Quíteme las manos de encima, aléjese de mí”. Luis queda sorprendido.

Al finalizar, se hace un círculo, y se empieza la discusión:

Guía de Preguntas para la Discusión

- ¿Qué sentimientos escondía Jaime detrás de la ira?
(mencionar el dolor de una pérdida)
- ¿En que forma expresaba estos sentimientos?
- ¿Qué otras situaciones pueden generar estos sentimientos?
- ¿Cómo creen que se sintió Luis?

Pedir a los niños que revisen la tarjeta de estrategias de control y preguntar que estrategias de la lista hubiera podido utilizar Laura para evitar y/o controlar la ira.

Estimular una lluvia de ideas de otras estrategias posibles que no están en la lista y anotarlas en el tablero para que después los estudiantes las agreguen.

Escena # 2

Jaime llega al colegio listo para pelear. La noche anterior, Manchas, su perro, fue atropellado por un carro y murió. Esa mañana al entrar a clase, Luis, su mejor amigo, lo saluda amigablemente con una palmadita en el hombro. Jaime no responde, se muerde el labio, frunce el ceño, y le dice, “que le pasa? Quítame las manos de encima, aléjese de mí”. Luis queda sorprendido.

Al finalizar, se hace un círculo, y se empieza la discusión:

Guía de Preguntas para la Discusión

- ¿Qué sentimientos escondía Jaime detrás de la ira?
(mencionar el dolor de una pérdida)
- ¿En que forma expresaba estos sentimientos?
- ¿Qué otras situaciones pueden generar estos sentimientos?
- ¿Cómo creen que se sintió Luis?

Pedir a los niños que se fijen en la lista de estrategias, preguntar qué hubiera podido hacer Jaime para sentirse mejor, y estimular una lluvia de ideas para generar otras formas de afrontamiento. Escribir en el tablero las más importantes y pedirle a los niños que las agreguen a sus listas.

Para finalizar hacer un cierre con las ideas importantes, incluir los siguiente aspectos en las conclusiones.

- Existen diferentes situaciones y sentimientos que precipitan la ira.
- Algunas personas tienen dificultad para manejar su ira y actúan de manera agresiva, haciendo que los demás se ofendan y que en ocasiones respondan también de manera agresiva.
- Otras personas son más pasivas, e inclusive se reprimen sus emociones.
- La importancia de reconocer los sentimientos que precipitan la ira.

ESCALA PERSONAL DE LA IRA

(Hoja de Práctica para Completar)

Objetivo Específico

Promover la conciencia del sentimiento de ira, así como estrategias para controlarla.

Introducción

Algunas situaciones desencadenan más ira que otras, hacia las cuales simplemente sentimos molestia. Cuando podemos reconocer que tan bravos nos ponemos en ciertas situaciones, es más fácil manejar la ira, controlar el comportamiento, y afrontar positivamente la circunstancia.

A continuación aparecen una serie de situaciones que ha menudo desencadenan ira en las personas. De acuerdo a la escala siguiente marca con el número correspondiente la manera como te sientes en cada situación.

1- No me molesta. 2-Me molesta un poco. 3-Me molesta mucho. 4-Me da ira. 5-Me pongo furioso.

___ Estás caminando en el colegio y alguien te llama con un apodo con respecto a tu apariencia física

___ Estás trabajando o jugando en un grupo y hay alguien que quiere mandar a todos.

___ Alguien te dice todo el rato lo que tienes que hacer, aunque tu ya lo sepas.

___ Todos están hablando en clase pero la maestra te reclama a ti.

___ Tu mamá te regaña por algo que no hiciste.

___ Tu hermano agarra tus cosas sin pedirte permiso.

___ **Alguien se burla de algún miembro de tu familia.**

___ **Tu mejor amigo invita a otra persona al parque.**

Al respaldo de esta hoja escribe que podrías hacer para controlar la ira en dos de las situaciones que te ponen bravo o furioso.

Actividad # 14

ESCALA DE CONTROL DE LA IRA

Objetivo Específico

Comprender lo que significa bajo y alto auto control de la ira y su relación con la regulación del comportamiento.

Aprender a evaluar el comportamiento relacionado con la ira.

Materiales

Tablero y tiza

Duración: Aproximadamente 60 minutos.

Introducción (En palabras del maestro u orientador).

“Auto control significa la capacidad de regular el comportamiento propio. Algunas veces las emociones son tan fuertes que no podemos controlarnos y las consecuencias son negativas, podemos hacer daño a alguien o a algo, ofender, o precipitar conflictos de los que nos podemos arrepentir. Ciertas personas pierden el control con frecuencia, y existen también algunos que se controlan tanto que su comportamiento está frecuentemente reprimido. Estas personas tienen un bajo autocontrol de sus emociones. En cambio otras saben enfrentar situaciones difíciles con estrategias adecuadas reflejando un alto nivel de autocontrol. A continuación se realizará una actividad que demostrara las diferentes reacciones que se ubican en una escala de auto control.”

Procedimiento: Juego de Roles

Dibujar en el tablero una línea en donde en un extremo esta el nivel bajo de auto control y en el otro el nivel alto de auto control.

Reacciones

Bajo auto control

- 1.
- 2.
- 3.

- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Nivel alto de auto control

Seleccionar voluntarios para realizar representaciones individuales de las siguientes situaciones. Al finalizar cada escena pedir a los demás estudiantes que identifiquen el comportamiento y lo ubiquen en la escala, de autocontrol. Se le pide a un voluntario que lo escriba en el tablero.

Primera Escena: Maria recibe un test de ortografía con una mala nota, no lo puede creer pues había estudiado, coge el papel y lo despedaza y empieza a gritar “Soy una boba” tirando los pedazos de hoja.

Segunda escena: Carlos recibe el mismo test de ortografía y también obtiene mala nota, cierra los ojos cuenta hasta diez respirando profundo, guarda el test y dice, no importa la próxima vez estudio más.

Tercera Escena: Simón no encuentra su lápiz, su hermano se lo cogió sin preguntar, cuando lo ve, le da una patada y lo insulta.

Cuarta Escena: Claudia tampoco encuentra su lápiz, y sabe que su hermano lo cogió, lo busca sin decir nada a nadie, y hace como si nada hubiera pasado. Sin embargo su hermano siempre le coge las cosas sin permiso.

Quinta Escena: Miguel siempre se burla de los kilos de más de Jorge. Jorge se molesta y comenta con su mamá lo que sucede.

Sexta Escena: Juana está participando en una rifa y no gana nada, empieza a llorar y a insultar a los organizadores.

Séptima Escena: Carlos desperdicia un gol, se siente muy mal, camina un rato alrededor de la cancha, respirando profundo y luego habla con sus compañeros.

Se les sugiere a los niños que hagan en sus cuadernos la escala de auto control, y en sus casas piensen en sus propias reacciones y las ubiquen en la escala y concluyan ellos mismos en que nivel de auto control se encuentran.

Al final se hace una discusión.

Preguntas Guías para la Discusión

- ¿Cómo se relacionan las emociones con el comportamiento?
- ¿Qué quiere decir autocontrol y por qué es importante?
- ¿Pudieron identificar las diferentes formas de reaccionar?
- ¿Cómo sería el colegio si nadie pudiera manejar la ira ni controlar su comportamiento?
- ¿Cómo creen que el control de las personas puede ayudar a reducir la violencia?

Actividad # 15

FUE DIFÍCIL, PERO ME PUDE CONTROLAR

Objetivos Específicos

Permitir a los estudiantes que evoquen momentos en sus vidas cuando su habilidad para controlarse superó la necesidad de reaccionar impulsivamente.

Reforzar la conciencia y habilidad para manejar sus impulsos.

Materiales: Ninguno.

Duración: Aproximadamente 30 minutos

Procedimiento: “Compartir en Círculo”, (Pequeños Grupos de Discusión).

Seguir las recomendaciones que se dieron al inicio del programa, y manejar el grupo como se considere pertinente.

Introducción (Decir a los estudiantes en palabras propias)

“El tema de la sesión de hoy es “ Fue difícil pero me pude controlar”.

Traten de recordar un momento en el que pudieron controlarse, a pesar de que no querían. Alguna vez que quisieron pegarle a alguien, o insultar, o romper algo.....una situación que fue tan molesta que casi no pudieron controlarse, pero que finalmente lo hicieron. Tal vez alguien les dijo o les hizo algo, o los dejaron por fuera de un juego, o a lo mejor sintieron que alguien fue injusto. Piénsenlo un momento y luego lo vamos a compartir. Recuerden no es necesario decir nombres, únicamente la situación, y lo que hicieron para controlarse”.

Una vez los niños hayan compartido sus experiencias, se hace la discusión.

Guía de Preguntas para la Discusión

- Cómo se sintieron con ustedes mismos cuando fueron capaces de controlarse?
- Creen que siempre debemos controlarnos?
- Algunas veces hace sentir bien decir o hacer lo que se siente en el momento, cómo podemos decidir cuando hacerlo, o cuando controlarnos y contener los impulsos?
- Qué estrategias identificaron para controlar el comportamiento?

- Para finalizar hacer un resumen de los aspectos importantes, de acuerdo a los objetivos de la dinámica.

Actividad # 16

EL MIEDO

Objetivo Específico

Ayudar a los estudiantes a reconocer sus miedos.

Materiales: Tablero y Tiza.

Duración: Aproximadamente 30 minutos

Introducción (El maestro debe decir en sus propias palabras):

Existen emociones fuertes y desagradables que todos sentimos y debemos afrontar. No solamente la ira puede generar reacciones impulsivas, también el miedo y la ansiedad que muchas veces están unidos.

Todas las personas tienen temores. Algunas le temen a la oscuridad, otras a la altura, también se le teme al doctor o al dentista, lo importante es reconocer que el miedo es un sentimiento básico que todos tanto grandes y chicos sentimos en algún momento.

En algunas ocasiones reaccionamos con comportamientos inadecuados cuando estamos asustados, por eso es importante identificar la causa para poder afrontarlo y controlarnos. Ahora vamos a hacer un ejercicio para reconocer este sentimiento

Procedimiento: Fantasía Dirigida

Una vez los niños estén en posición cómoda y relajados, pedirles que cierren los ojos y dirigir la siguiente fantasía.

“Imagínate que eres un actor o actriz de cine, y te piden que actúes en una película de miedo...es una película especial en la que tu mismo creas la escena.....piensa en algo que te asusta mucho, puede ser un animal.... una persona.... la oscuridad....y mírate a ti mismo en esa situación.... sentiste mucho miedo....una vez tienes la escena concéntrate en ese sentimiento....., como se sentía tu cuerpo....., de pronto estabas sudando, o gritando...o tal vez te quedaste inmóvil....como estaba tu cara....entre más sientes el miedo, mejor puedes hacer tu actuación. Ahora piensa en que hiciste para sentir alivio y darle un final feliz a la película....alguien te ayudó...o te retiraste del lugar....ya te

sientes más aliviado.....respiras profundo y vuelves otra vez al salón de clase, donde están tus compañeros y tu maestro...abre los ojos.”

Al finalizar solicitar a los estudiantes que se sienten en círculo y compartir la experiencia.

Guía de Preguntas para la Discusión

- ¿Cómo se sienten internamente cuando están asustados?
- ¿Por qué creen que es difícil hablar de los propios miedos?
- ¿Por qué creen que es importante identificar a que le tenemos miedo?
- Qué podemos hacer para afrontar el miedo?
- Qué nos ayuda a calmarnos?

Para finalizar se hace un resumen de los aspectos importantes. Se recomienda incluir los siguientes puntos.

- El miedo es un sentimiento desagradable que nos afecta internamente.
- Tener conciencia del miedo, ayuda a controlarlo y disminuirlo.
- Importancia de compartir los sentimientos desagradables.

Para concluir , resaltar las ideas importantes y escribir en el tablero.

Actividad # 17

EL SUSTO MÁS GRANDE DE MI VIDA

Objetivos Específicos

Expresar verbalmente y compartir sentimientos de ansiedad y miedo.
Examinar alternativas para afrontar el miedo.

Materiales: Tablero y Tiza.

Duración: Aproximadamente 30 minutos

Procedimiento: Discusión en grupos pequeños. “Compartir en Círculo”

Seguir las recomendaciones que se hicieron al inicio del programa. Y escoger alguna de las sugerencias que allí se proponen, de acuerdo a las conveniencias.

Introducción (El dirigente debe decir en sus propias palabras).

“ El miedo es un sentimiento que todos hemos vivenciado, por ejemplo yo (el maestro debe compartir una experiencia propia).

Se necesita coraje para expresar y compartir los sentimientos desagradables pero esto nos ayuda a sentirnos mejor y a tomar conciencia de ellos, para manejarlos mejor. Tómense unos minutos para pensar alguno de los momentos más miedosos que hayan vivido, y lo vamos a compartir en grupo. Piensen también en que hicieron para aliviarlo”.

Una vez los estudiantes hayan expresado sus experiencias, formular preguntas para la discusión.

Guía de preguntas para la Discusión. (Utilizar lenguaje de acuerdo a la madurez de los niños).

- ¿Cómo se sintieron al compartir y hablar sobre sus miedos?
- ¿Que semejanzas y diferencias notaron en las situaciones que generan miedo en unos y otros?
- ¿Qué estrategias para enfrentar el miedo pudieron identificar?
- ¿Cómo se comportan las personas cuando tienen miedo?
- ¿Piensan que el miedo puede volver a las personas violentas?

Al finalizar se hace un resumen de los aspectos importantes, tener en cuenta los siguientes puntos.

- Diferentes situaciones generan miedo en las personas.
- Diferentes formas de aliviar y afrontar el miedo.
- Importancia de comprender el miedo en los otros.

EVALUANDO EL MIEDO

(Hoja para completar)

Objetivo Específico

Evaluar el sentimiento de miedo y promover estrategias para manejarlo.

Introducción

El miedo es una emoción que atañe a todas las personas, grandes y chicos. Es una emoción que implica sensaciones desagradables y causa ansiedad. Existen diferentes situaciones que despiertan miedo y lo que asusta a unos es diferente de lo que asusta a otros.

A continuación encontraras una lista de situaciones que con frecuencia temen las personas.

Procedimiento

Lee con cuidado cada oración que describe una situación y en la columna de la izquierda, circula el número que mejor describe que tanto miedo sientes. Si ninguna de estas situaciones te causa miedo, escribe por detrás alguna que si lo haga.

1= no siento miedo

2= siento un poco de miedo

3= siento miedo

4= siento mucho miedo

5= siento muchísimo miedo

En la columna de la derecha escribe una sugerencia para ti mismo de que puedes hacer para aliviar el miedo. Tener en cuenta las diferentes estrategias que hemos compartido.

¿ Cuánto Miedo Siento?

¿ Qué puedo hacer para manejarlo?

1 2 3 4 5 **Miedo a la oscuridad**

1 2 3 4 5 **Estar solo**

¿ Cuánto Miedo Siento?

¿ Qué puedo hacer para manejarlo?

1 2 3 4 5 **Personas extraña** _____

1 2 3 4 5 **Miedo a la altura** _____

1 2 3 4 5 **Hablar en frente de muchas personas** _____

1 2 3 4 5 **Obtener malas nota** _____

1 2 3 4 5 **Ir al dentista** _____

1 2 3 4 5 **Hacer algo mal** _____

1 2 3 4 5 **Miedo a los perros** _____

1 2 3 4 5 **Que se rían de mí** _____

1 2 3 4 5 **El castigo de los los padres** _____

Anímate a hacer un registros de otras situaciones que te despiertan miedo.

Actividad # 17
HISTORIAS DE MIEDO

Objetivo Específico

Crear historias basadas en experiencias propias que resalten situaciones de ansiedad y miedo, de tal manera que permita la expresión de estas emociones.

Reforzar métodos alternativos de afrontar estas emociones.

Materiales: Tablero y Tiza.

Duración: 40 minutos aproximadamente

Introducción (En las palabras propias del maestro u orientador).

Recuerden que la ansiedad y el miedo son emociones básicas que todos hemos sentido alguna vez. Ha medida que hablamos de ello vamos tomando conciencia de nuestras emociones, lo cual es importante para poder afrontar los momentos difíciles. Además, nos vamos a dar cuenta que a veces tememos situaciones que en realidad no son peligrosas, y otras veces en cambio el miedo ayuda a evitar riesgos y tomar precauciones.

A continuación realizaremos una actividad para expresar ideas sobre nuestros propios miedos y ansiedades a través de historia que refleje una situación en la que el peligro es real y otra en la que por el contrario el miedo es irreal, y que estrategias se podrían utilizar para enfrentarlo.

Procedimiento

Solicitar a los alumnos que se sienten en un círculo grande, introducir el tema y luego pedir los estudiantes que mencionen una situación que les cause miedo. Escoger una situación que sea común para tres de los presentes, y empezar a crear la historia.

Por ejemplo, se escogió el miedo a los perros, el o la profesora empieza con una frase y continúa el alumno sentado a la derecha, y así sucesivamente se va agregando frases a la historia:

Profesor: *Estaba caminando a casa cuando vi un perro enorme*

Primer alumno: *El perro empezó a ladrar*

Segundo alumno: *Me dio miedo de que el perro se me tirara encima.*

Tercer alumno: *Cruce a la calle de enfrente*

Etc., así sucesivamente.

Cuando se finalice la ronda para cada situación, facilitar una discusión sobre las situaciones y las estrategias que los estudiantes expresaron y discutir alternativas. Resaltar los eventos probables o reales y los que no.

Guía de Preguntas para la Discusión:

- ¿Por qué las personas sienten miedo?
- ¿Qué beneficios y que desventajas trae esta emoción?
- ¿Qué tan frecuente las situaciones a las que tenemos miedo resultan siendo inofensivas?
- ¿Qué puedes hacer cuando el miedo o la ansiedad te impiden trabajar, o dormir, o cualquier otra cosa?
- ¿Cuándo tienen estos sentimientos con quién pueden hablar en su casa o en el colegio?

Hacer el cierre resaltando las ideas principales que hayan salido de la discusión y anotar en el tablero.

OTROS TEMAS DE DISCUSION

Objetivo Específico

Promover el reconocimiento y la expresión de emociones como el miedo, la ira y la ansiedad.

Procedimiento

Los siguientes son otros temas que se pueden trabajar en pequeños grupos de discusión. El dirigente de la actividad debe atender las sugerencias anteriores para llevar a cabo la discusión. También se pueden utilizar estos temas para realizar dinámicas de Imaginería dirigida.

Algo que me causa mucho estrés.

Algo que me atormentaba y al final resulto bien.

Una noche en que no pude dormir por miedo.

Un día en que insulte a alguien.

Un momento en el que quise golpearle a alguien pero me controle.

Una estrategia especial que ayuda a calmarme.

Un día en el que me sentí mal de ánimo y no entendía por qué.

Unidad # 3

EMPATIA

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar habilidades de empatía entre los alumnos.

Actividad # 18

PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO

Objetivo Específico

Aclarar el significado del concepto de empatía.

Reconocer la importancia de demostrar a los demás que alguien se preocupa por ellos.

Materiales: Tablero y Tiza

Duración: 30 minutos aproximadamente

Introducción (En palabras del maestro).

Sentir y demostrar interés por las emociones de los demás es un componente fundamental de una personalidad cálida y comprensiva. Los niños tienden a ser muy centrados en sí mismos, pero a medida que socializan deben aprender a concientizarse de lo que sienten los demás y así establecer relaciones sanas y duraderas. La siguiente actividad les ayudará a entender lo que significa empatía, es decir ponerse en el lugar del otro. Esta expresión significa comprender y sentir desde el punto de vista de la otra persona.

Procedimiento: Fantasía Dirigida

Seguir las sugerencias que se dieron al inicio del programa. Una vez los alumnos se encuentren en posición cómoda y relajados se les pide mantener los ojos cerrados y visualizar la siguiente escena.

“Estás en el salón de clase, la maestra le pide a Luis que lea el párrafo de un libro...Luis tiene dificultades de lectura y comete errores...Juan empieza a burlarse y le siguen su grupito de amigos.... tu que estas observando lo que sucede, miras a Luis y te das cuenta como se siente de mal....no tiene que decirte nada... puedes ver que esta sufriendo y empiezas tu también a sentirte mal....como estás sentada cerca de él le dices que no les ponga atención.... A la hora del recreo te acercas a Juan y sus amigos y les dices que no esta bien lo que hicieron...aunque para ellos fue una broma, hicieron sentir mal a su compañero....tu los ayudas a ponerse en el lugar de Luis, y se disculpan. Luego discuten la forma de ayudarle a Luis a practicar la lectura. Es hora de volver al salón de clase, abran los ojos”

Al finalizar la fantasía se les pide a los alumnos que se sienten en círculo, y luego de preguntar cómo se sintieron con la experiencia, se inicia la discusión.

Guía de Preguntas para la Discusión

- ¿Cómo creen que se sintió Luis cuando se burlaron de él, pudieron ponerse en su lugar?
- ¿Qué significa ponerse en el lugar del otro?, Creen que es fácil hacerlo?
- ¿Creen que es fácil para una persona pararse y defender a un amigo, o creen que se necesita coraje?
- ¿Por qué creen que es importante preocuparse por los demás?
- ¿Cómo sería un mudo en el que nadie se preocupara por nadie?
- ¿Creen que las personas que son violentas saben ponerse en el lugar del otro?
- ¿Cómo afecta esto las relaciones entre las personas?

Para concluir se hace un cierre con las ideas importantes, dejando en claro lo que significa la empatía. Escribir en el tablero las ideas importantes.

Actividad # 19

DEMOSTRANDO EMPATIA

Objetivos Específicos

Discutir diferentes modos de demostrar empatía e interés por el otro.

Practicar comportamientos que promueven la empatía.

Materiales

Tablero, tiza e implementos para escribir.

Duración: Aproximadamente 60 minutos.

Introducción

En ocasiones es difícil demostrar interés por los problemas de los demás, simplemente no hacemos nada porque no sabemos cómo. Sin embargo hay algunos comportamientos y actitudes que reflejan la preocupación. En esta sesión vamos a compartir algunas de estas estrategias y aplicarlas en situaciones creadas.

Procedimiento

Estimular una lluvia de ideas de modos de demostrar empatía, e ir escribiendo en el tablero, tratar de generar una lista para que los alumnos la copien. Se sugiere incluir los siguientes comportamientos y actitudes:

- Escuchar
- Animar
- Ofrecer ayuda
- Invitar
- Compartir
- Sonreír
- Dar una palmadita en el hombro
- Abrazar
- Reconocer
- Agradecer
- Saludar
- Acompañar
- Estrechar la mano

- Pensar en nuestras propias acciones y sus consecuencias
- Ser justos.

A continuación dividir la clase en grupos pequeños para que escojan una de las acciones y creen una situación para aplicarla en un juego de roles.

Por ejemplo con la acción ofrecer ayuda se puede crear la siguiente situación: La hija se da cuenta de que su madre está muy cansada y ofrece ayudarla poniendo la mesa y alistando la cena.

Estimular a los estudiantes para que inventen situaciones y diálogos en los que puedan practicar las acciones de la lista.

A medida que cada grupo termina su representación, preguntar antes de continuar con la siguiente escena, cómo se reflejó en la actuación el valor de la empatía?

Al finalizar hacer un cierre aclarando la importancia de reaccionar ante las emociones de los demás.

Actividad # 20

EMOCIONES DIFERENTES

Objetivo Específico

Comprender que las personas reaccionan diferente ante el mismo evento.

Reconocer y describir las emociones de los otros.

Materiales

Tablero y tiza.

Duración: Aproximadamente 45 minutos.

Introducción (En palabras del profesor u orientador).

“Todos los seres humano sentimos emociones, en ese sentido todos somos iguales. Sin embargo, también somos diferentes, reaccionamos ante una mismo evento de maneras distintas. Entender la diferencia nos ayuda a relacionarnos adecuadamente con las personas y fomentar lazos de comprensión. En la siguiente actividad vamos a ver como las personas reaccionan diferente ante una misma situación. Traten de ponerse en el lugar de algunos de los personajes y entender su posición.”

Procedimiento: Juego de roles

Solicitar seis voluntarios para representar en un juego de roles la siguiente situación:

Un grupo de niños está jugando pelota en el patio de la vecindad. Se estaban divirtiendo mucho hasta que la bola fue a parar en la ventana de la Sra. Pérez, y se rompió. Laura y Juan se asustaron y salieron corriendo, Juanita se puso nerviosa y empezó a llorar, Jaime quien fue el que invitó a todos se sintió responsable y actuó con seriedad. Mario se sintió aliviado de que no fue él quien patio la bola y se rió. La Sra. Pérez se puso furiosa y empezó a gritar hasta que llegó su marido y calmadamente arregló la situación.

Terminada la actuación, pedir a los alumnos identificar las emociones que se representaron e ir anotándolas en el tablero, a su vez deben compartir con quién sintieron más empatía, por qué, y qué harían para ayudar a esa persona a sentirse mejor?

Al finalizar exponer las conclusiones, y escribir las ideas importantes en el tablero. Se sugiere que incluyan los siguientes puntos:

- La importancia de comprender que las personas sienten y reaccionan de diversa manera ante la misma situación.
- La importancia de ponerse en el lugar del otro.
- Importancia de ayudar al otro a sentirse mejor.

Actividad # 21

UN MOMENTO EN EL QUE SUPE ESCUCHAR

Objetivos Específicos

Reconocer incidentes en los que los estudiantes demostraron habilidad para escuchar.

Comprender la relación entre la empatía y la habilidad de escuchar.

Materiales: Ninguno

Duración: 30 minutos aproximadamente.

Procedimiento: “Compartir en Círculo”. Pequeños grupos de Discusión

Seguir las recomendaciones que se hicieron al inicio del programa en cuanto a las normas y sugerencias para realizar esta dinámica. Una vez se tenga organizado el grupo y estén sentados en círculo introducir el tema.

Introducción (En palabras del maestro u orientador)

Muchas personas apreciamos cuando sentimos que alguien nos escucha verdaderamente, ya que esto refleja comprensión y empatía. Saber escuchar no es una labor fácil, implica poner atención, no interrumpir, no pensar en otras cosas mientras el otro habla, es trata de entender y sentir lo que la otra persona está tratando de comunicar. Alguna vez han tenido la experiencia, diferente a la que tenemos en este grupo, de haber escuchado verdaderamente a alguien?, A lo mejor un hermano, o un amigo. Tómense un momento para pensar y vamos a compartir ese momento en el que pudimos escuchar al otro.

Una vez cada uno haya expresado su experiencia permitir el espacio para la discusión.

Guía de Preguntas para la Discusión

- ¿Cuáles son las características de saber escuchar?
- ¿Por qué creen que es importante hacerlo?
- ¿Qué pueden hacer para mejorar sus habilidades para escuchar?
- ¿Cuál es la relación entre saber escuchar y empatía?
- ¿Cómo se sienten cuando alguien los escucha?
- ¿Cómo podemos vetar conflictos si sabemos escuchar?

Finalizar con las conclusiones importantes que salieron a flote durante la dinámica. Hacer énfasis en el saber escuchar y su relación con la empatía.

ESCUCHAR ACTIVAMENTE

(Hoja para Completar)

Objetivo Específico

Promover habilidades para escuchar al otro.

Procedimiento

A continuación encontraras una lista de características de un buen receptor, es decir de una persona que sabe escuchar. Marca con una X si algunas de estas características las encuentras en ti mismo la mayoría de las veces.

Cuando converso con alguien...

___ Mantengo contacto visual, es decir miro a los ojos de la otra persona.

___ Dirijo el rostro hacia la persona que me habla.

___ Pongo atención, no pienso en otras cosas.

___ No interrumpo.

___ Espero a que la otra persona termine para comentar o preguntar.

___ Trato de visualizar lo que el otro dice.

___ Trato de sentir lo que el otro siente.

¿Cuáles son las dos cualidades más importantes que te hacen un buen receptor (el que escucha).?

Cuáles son dos de tus debilidades como receptor?

Qué puedes hacer para convertirte en un buen receptor?

Actividad # 22

AYUDANDO A LOS DEMAS

Objetivo Específico

Promover estrategias para ayudar a los demás a sentirse mejor.

Identificar las emociones ajenas.

Materiales: Copia de las historias, tablero y tiza.

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Introducción

Así como nos afecta la manera como los otros demuestran preocupación por nuestras emociones, nuestras acciones influyen también en la manera como los demás se sienten. Por eso es importante pensar en cómo ayudar a que las personas para que se sientan mejor y así crear relaciones afectivas sanas y de paz. A continuación vamos a reflexionar sobre formas adecuadas de ayudar al otro en diferentes circunstancias.

Procedimiento

El dirigente de la actividad leerá a los alumnos dos historias que reflejan situaciones problemáticas, al finalizar la lectura de cada una se preguntará a los alumnos como ayudarían al personaje, y que emociones alcanzan a reconocer.

Historia # 1

A Jaime le encantan las actividades al aire libre, juega fútbol, corre rápido, es un buen deportista. Sin embargo, dentro de la clase, cuando le toca el turno de hablar le tiembla la voz y casi no puede terminar las oraciones. Algunos de los compañeros se burlan de él imitándolo, Jaime permanece la mayoría del tiempo en silencio, no se atreve a hablar.

Guía de preguntas para la discusión

- ¿Cómo creen que se sentía Jaime cuando hablaba?
- ¿Cómo se sentía cuando se burlaban de él?
- ¿Qué harían para ayudar a Jaime?
- ¿Pudieron ponerse en el lugar de Jaime?

Historia # 2

Luisa es una niña nueva en la clase y usa muletas, tiene un problema en la cadera desde su nacimiento. La maestra la presenta al resto del grupo. A la hora del recreo, todos salen corriendo y la dejan atrás. Así transcurre la primera semana, Luisa se la pasa sola, no logra alcanzar a los demás y no puede jugar a lo que ellos juegan. La profesora reúne al grupo y pide que muestren empatía hacia Luisa.

Guía de Preguntas para Discutir

- ¿Qué creen que quería decir la maestra con “muestren empatía hacia Luisa?”
- ¿Alguno pudo ponerse en el lugar de Luisa?
- ¿Cómo creen que se sentía Luisa?
- ¿Por qué creen que ninguno se animó a ayudarla?
- ¿Cómo podrían ayudarla a sentirse mejor?
- ¿Cómo sería un mundo en el que nadie se preocupara por los demás?

El maestro u orientador pueden animarse a crear historias como estas que pertenezcan al mundo cotidiano de sus estudiantes y estimular la reflexión en el significado de la empatía.

Estas historias se pueden trabajar también en dinámicas de fantasía dirigida tal como se explicó en la actividad # 18, o en juego de roles, permitiendo que los alumnos representen las historias.

¿CÓMO SE SIENTEN LOS DEMAS?

Parte I

(Hoja para completar)

Objetivo Específico

Fortalecer la toma de conciencia de las emociones ajenas.

Materiales

Lista de Vocabulario de Emociones (Anexo B)

Introducción

A medida que tomamos conciencia de nuestras propias emociones se nos facilita reconocer las emociones de los demás. Así mismo, en la medida que identificamos lo que sienten los otros es fácil comprenderlos y fomentar relaciones estables. Cuando nos ponemos en el lugar de otra persona podemos sentir lo que esta siente teniendo en cuenta su punto de vista. La siguiente práctica ayudará a concientizarnos en las emociones de los demás.

Procedimiento

A continuación encontrarás unas frases dichas por ciertas personas. A su vez encontrarás una lista de personas que podrían decir esas frases. Debes adivinar y escribir quien dice la frase y que emoción está reflejando. Debes tener en cuenta la lista de vocabulario de emociones. La primera oración es un ejemplo.

Lista de personas

Una madre

Un profesor

Un padre

Una abuela

Un niño de cuatro años

Un niño o niña de tu edad

Frases que dicen las personas

1. Ejemplo: “Carlos siempre se gana premios en los concursos, yo en cambio nunca gano nada”

¿Cómo me siento? FRUSTRADO Quién soy? **UN NIÑO DE 4 AÑOS**

2. “Que pena por pensar que tu habías cogido mi lápiz. Ya sé que no lo hiciste”

Cómo me siento? _____ Quién soy? _____

3. “No debiste haber ido al parque!! Tenias que ordenar tu cuarto!!

Cómo me siento _____ Quién soy? _____

4. “Ya te dije que apagues el televisor, me quiero recostar”

Cómo me siento? _____ Quién Soy? _____

5. “Pensé que me iban a regalar unos patines de regalo, pero solo me dieron este suéter”

Cómo me siento? _____ Quién Soy? _____

6. “No quiero dormir solo, puedo quedarme con Uds.?”

Cómo me siento? _____ Quién Soy? _____

7. “Te pedí que no camines distraído, pensé que estabas perdido!”

Cómo me siento? _____ Quién Soy? _____

8. “Te felicito, hiciste muy bien las tareas, es un placer que estés en mi clase”

Cómo me siento? _____ Quién Soy? _____

9. “Le pegué a mi hermano por dañar mi juego, sé que no debí hacerlo”

Cómo me siento? _____ Quién Soy? _____

10. “No se puede más con este tráfico, voy a llegar tarde!!”

Cómo me siento? _____ Quién Soy? _____

¿CÓMO SE SIENTEN LOS DEMÁS?

Parte II

(Hoja para completar)

Objetivo Específico

Reforzar la toma de conciencia de las emociones propias y las ajenas.

Procedimiento

Completar las siguientes oraciones que te harán reflexionar sobre las emociones de tus seres queridos, así como tus emociones propias. Debes escribir las acciones de los demás que despiertan en ti las emociones que se piden, y a la vez lo que los otros sienten de acuerdo a tus acciones. En las últimas oraciones de cada bloque, debes poner la emoción que consideres.

Mi madre me hace sentir....

1. FELIZ cuando ella _____
2. TRISTE cuando ella _____
3. DESILUSIONADO cuando ella _____
4. BRAVO cuando ella _____
5. _____ cuando ella _____

Yo hago sentir a mi madre

1. FELIZ cuando yo _____
2. TRISTE cuando yo _____
3. DESILUSIONADA cuando yo _____
4. ENFADADA cuando yo _____
5. _____ cuando yo _____

Mi padre me hace sentir...

1. FELIZ cuando él _____
2. TRISTE cuando él _____
3. DESILUSIONADO cuando él _____

4. BRAVO cuando él _____
5. _____ cuando él _____

Yo hago sentir a mi padre...

1. FELIZ cuando yo _____
2. TRISTE cuando yo _____
3. DESILUSIONADO cuando yo _____
4. BRAVO cuando yo _____
5. _____ cuando yo _____

Mi hermana(o) me hace sentir....

2. FELIZ cuando ella _____
3. TRISTE cuando ella _____
4. DESILUSIONADO cuando ella _____
5. BRAVO cuando ella _____
6. _____ cuando ella _____

Yo hago sentir a mi Hermana(o)...

2. FELIZ cuando yo _____
3. TRISTE cuando yo _____
4. DESILUSIONADA cuando yo _____
5. BRAVO cuando yo _____
6. _____ cuando yo _____

Un amigo (a) me hace sentir...

2. FELIZ cuando él (ella) _____
3. TRISTE cuando él (ella) _____
4. DESILUSIONADO cuando él (ella) _____
5. BRAVO cuando él (ella) _____
6. _____ cuando él (ella) _____

Yo hago sentir a mi amigo(a)...

1. FELIZ cuando yo _____
2. TRISTE cuando yo _____
3. DESILUSIONADA cuando yo _____
4. BRAVO cuando yo _____
5. _____ cuando yo _____

Anímate a pensar en otras personas allegadas y escribe el mismo formato de emociones!.

Actividad # 23

UN BUEN AMIGO

Objetivo Específico

Fortalecer la conciencia de los estudiantes del significado de una buena amistad.

Materiales: Tablero y Tiza.

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Introducción

A través de la empatía podemos llegar a establecer lazos fuertes, y amistades verdaderas. Un buen amigo es aquella persona que nos escucha, que nos comprende, que sabe compartir momentos buenos y momentos difíciles, una persona en quien confiamos y a la que queremos. Es importante valorar las amistades y reconocer los verdaderos amigos. Hoy vamos a reflexionar sobre un buen amigo y lo que significa para nosotros.

Procedimiento: Fantasía Dirigida

Seguir las sugerencias que se dieron al inicio del programa. Una vez los alumnos se encuentren en posición cómoda y relajados se les pide mantener los ojos cerrados y visualizar la siguiente escena.

“Imagínate que estás en la cima de una colina....el cielo esta muy azul...el sol ilumina el paisaje lleno árboles y flores....una brisa suave sopla sobre las hojas...y la sientes también en tu rostro....de repente llega un amigo....piensa bien en quien es ese amigo....se sienta a tu lado y comparte la vista del paisaje....empiezan a conversar sobre diferentes cosas que les interesa a los dos.....tu le comentas sobre la dificultad que tienes con una tarea del colegio y él (ella) te ofrece ayuda....después deciden correr un rato por la pradera y se inventan un juego que disfrutan mucho....se hace tarde y debes regresar.....piensa en porqué escogiste a esa persona para ser tu amigo(a).”

Abre los ojos.

Guía de preguntas para la Discusión

- ¿De qué manera te ayudo tu amigo a disfrutar el momento?
- ¿Cómo hubiera sido diferente si estuvieras sólo?

- ¿Por qué escogiste a esta persona para ser tu amigo(a)?
- ¿En que forma sentiste que tu amigo te escuchaba?
- ¿Por qué es importante tener amigos?
- ¿Cómo ayudarías a un amigo que fuera algo agresivo?

Terminar la discusión con conclusiones que revelen el valor de la amistad, y escribir las ideas importantes en el tablero.

Actividad # 24

SOY UN BUEN AMIGO

Objetivos Específicos

Fortalecer la conciencia de los estudiantes del significado de una buena amistad.

Comprender el significado de “dar y recibir”.

Materiales: Ninguno

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Procedimiento: Grupos Pequeños de Discusión. “Compartir en círculo”

Seguir las recomendaciones que se hicieron al inicio del programa en cuanto a las normas y sugerencias para realizar esta dinámica. Una vez se tenga organizado el grupo y estén sentados en círculo introducir el tema.

Introducción

“ En toda relación de amistad se comparten sentimientos y acciones. Así como esperamos que los amigos se comporten de cierta forma, nosotros también debemos hacerlo para alimentar la relación. No podemos sólo recibir también tenemos que dar, así como nos cansamos de dar cuando no recibimos nada. Piensen en la manera como cada uno demuestra que es un buen amigo, que dan o como contribuyen a fomentar una amistad”.

Una vez cada integrante del grupo haya compartido su experiencia, establecer las siguientes preguntas para discutir

Guía de Preguntas para la Discusión

- ¿Identificaron las diferentes maneras como cada uno demuestra la amistad?
- ¿Por qué es importante dar y recibir en una relación?
- ¿Cómo te sientes contigo mismo cuando demuestras que eres un buen amigo?
- ¿Cómo se relaciona la empatía con la amistad?

Al finalizar hacer un cierre con los aspectos importantes que hayan surgido de la discusión.

OTROS TEMAS PARA COMPARTIR

Objetivo Específico

Reconocer y promover comportamientos que desarrollen la empatía.

Materiales: Ninguno

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Procedimiento: Compartir en círculo

De la misma manera que se ha manejado esta dinámica a lo largo del programa se puede compartir los siguientes temas

En una ocasión ayudé a alguien a sentirse mejor

Una vez que alguien se preocupó por mis sentimientos

Un día que me conmoví ante el sufrimiento de otro

Pude percibir como alguien se sentía

Una persona que me escucha y me entiende

Una vez cuando mis sentimientos fueron mal interpretados

Una vez que pude ayudar pero no me atreví a hacerlo

Entrenamiento para Padres o Guardianes en Inteligencia Emocional

La familia es la unidad social más importante en la vida de una persona joven. Elias y Zins (1997), sustentan que cuando existe una colaboración por parte de los padres o guardianes con el colegio se obtienen mejores resultados en la educación de los jóvenes, permitiendo que el aprendizaje emocional no permanezca limitado al ámbito escolar, sino que se practique, se intensifique y se generalice a todos los dominios de la vida.

Cuando se seleccionan, se introducen y se implementan programas de entrenamiento social y emocional, los padres o guardianes deben estar informados de los objetivos del programa y sus componentes. Involucrar a los padres de una manera colaborativa así como haciéndolos activos en la planeación e implementación de las actividades siempre ayuda a cubrir la brecha que a veces existe entre las expectativas de los padres y las demandas de colegio. Algunas de formas de involucrar a los padres según Elias y Zins (1997) y Cohen (1999) son:

- Formar parte del comité organizador del programa, colaborando con el planteamiento y desarrollo de los objetivos.
- Participar activamente en programas dirigidos a padres y así promover la conciencia e importancia del aprendizaje social y emocional, poniendo en práctica actividades para desarrollar con sus hijos y reforzar el aprendizaje.
- Trabajar en comités de conseguir fondos y ayuda de la comunidad.

El entrenamiento para padres permite abarcar un contexto más amplio e incrementar el apoyo hacia los esfuerzos de los niños. Da la oportunidad a los padres de experimentar los métodos y dinámicas que trabajan sus hijos, de aprender sobre relaciones intergrupales tanto como comunicación familiar y de adquirir habilidades que se incluyen en la inteligencia emocional.

Objetivos

Objetivos Generales:

- Promover la inteligencia emocional de los padres o guardianes, de tal manera que se generalice el aprendizaje de los estudiantes en su contexto inmediato.
- Promover un ambiente familiar adecuado que contribuya al desarrollo íntegro de los niños y apoye los esfuerzos de los educadores por prevenir la violencia.

Objetivos Específicos

Explicar el concepto de Inteligencia Emocional.

Fomentar la conciencia y expresión de las emociones.

Promover estrategias de auto control en situaciones difíciles.

Fomentar habilidades de empatía.

Promover estilos positivos de crianza.

Población

Padres cuyos hijos pertenecen a la población de estudiantes a los que va dirigido este programa, es decir niños de segundo a quinto elemental.

Metodología y Plan de acción.

Muchos programas implementados en los Estados Unidos como aquellos que se mencionaron en el marco teórico, ofrecen cuatro talleres durante el año lectivo de tres horas de duración cada uno. En estos talleres los padres pueden pensar en su papel y forma de actuar, y encontrar apoyo en otras familias con problemas similares.

Este programa propone realizar los mismos tres talleres que se plantearon para los maestros, utilizando la misma metodología. Únicamente se cambia las situaciones a un ambiente familiar, tal y como se señaló en cada una de las dinámicas. Así mismo, se entregan también a los ayudan a los padres los mismos formatos para completar, ya que son un buen instrumento para desarrollar habilidades en Inteligencia Emocional.

Si hay necesidad de programar más talleres, las actividades que se diseñaron para los niños se pueden adaptar también para los padres o guardianes.

De la misma manera que el entrenamiento para maestros, en condiciones ideales el programa debe ser dirigido por especialistas en el tema, sin embargo si no hay recursos, este debe ser guiado por el psicólogo orientador del colegio.

Es importante controlar el número de participantes, no es conveniente tener más de 30 personas en un taller. Para lograr esto se puede invitar a los padres de acuerdo a los grados de sus hijos, es decir por ejemplo un taller para padres de tercer grado, y repetirlos para el resto. Para controlar la asistencia se debe pedir a los padres que se inscriban y organizar los talleres de acuerdo a estas inscripciones.

Se debe también iniciar el entrenamiento con una conferencia explicando lo que significa la inteligencia emocional y como estas habilidades pueden prevenir la violencia. De esta manera se introduce el programa y sus objetivos.

Se continúa con la realización de talleres; los tres que se propusieron para el entrenamiento de los educadores (p. 85, 91, 99), y por último se ofrece el de estilos de crianza que se explica a continuación.

TALLER PARA PADRES ESTILOS ADECUADOS DE CRIANZA

Objetivo General

Promover estilos adecuados de crianza

Número de Participantes: Mínimo 20, máximo 30 personas.

Duración: Aproximadamente 3 horas.

ACTIVIDAD # 1

Objetivo Específico

Identificar necesidades emocionales básicas del ser humano como ser íntegro.

Materiales: Implementos para escribir, papelógrafo, bolsa con tarjetas de necesidades.

Duración: Aproximadamente 60 minutos.

Procedimiento

Para iniciar el taller se pide a los participantes que se hagan en parejas que no sea el cónyuge, y presentarse uno con otro de la siguiente forma:

Hola soy _____ necesito _____ para sentirme bien

Luego se solicita que se nombren las necesidades que se expresaron y se escriben en el papelógrafo.

A continuación se pide a los participantes que se ubiquen en grupos de 8 personas, a cada grupo se le debe entregar una bolsa con tarjetas. Cada tarjeta debe tener escrito el nombre de una necesidad emocional: 1) AMOR, 2) SEGURIDAD, 3) ACEPTACION, 4) CONTROL, 5) CONFIANZA EN SI MISMO, 6) SINCERIDAD, 7) INDEPENDENCIA, 8) RESPETO POR SI MISMO Y POR LOS DEMAS.

Cada participante debe sacar una tarjeta y comentar con el grupo que entiende por esa necesidad y compartir como identifica esa necesidad en alguno de sus hijos.

Se le pide a uno de los integrantes que escriba las ideas importantes para después compartir con el grupo.

Cuando cada grupo haya terminado hacer el dirigente inicia un seguimiento y discusión de lo que cada grupo comentó sobre las necesidades, y

complementa lo que sea necesario, teniendo en cuenta la teoría planteada en este programa.

Se comparan las necesidades que expresaron los participantes al presentarse y las que se dieron en las tarjetas, para identificar que tan presentes tienen las personas sus propias necesidades emocionales.

Se cierra la actividad recalcando la importancia de reconocer las necesidades afectivas tanto propias como de los niños.

ACTIVIDAD # 2

Objetivos Específicos

Reconocer diferentes estilos de crianza.

Tomar conciencia del estilo de crianza que maneja cada padre.

Materiales: Papelógrafo, marcadores, copia de hoja con historias familiares.

Duración: Aproximadamente 45 minutos

Procedimiento

El dirigente inicia la actividad con una breve explicación de los tres estilos de crianza identificados por los psicólogos (ver marco teórico), se da un espacio para aclarar dudas, anotando las ideas principales en el papelógrafo.

A continuación se solicita a los participantes que formen otra vez grupos de 8 pueden ser los mismos, y se le entrega a cada grupo una de las siguientes historias, y deben discutir las preguntas correspondientes.

HISTORIA NO.1

Laura es una niña de 4 años y le encanta dibujar. La semana pasada le mostró a Álvaro, su papá, una hoja con un círculo y un palito dibujados y le dijo: “papi mira ésta soy yo”.

Álvaro se queda mirando la hoja y le dice de mala manera: “Laura eso está muy feo, tienes que esforzarte por dibujar mejor.”

Discutir

- ¿Qué creen ustedes que sintió Laura en ese momento?
- ¿Qué estilo de crianza identifican?
- ¿Cuál creen ustedes que debe ser la respuesta de Alvaro a Laura?
- ¿Alguno se identifica con este estilo?
- ¿Qué necesidades no están siendo reconocidas?

HISTORIA No 2

Javier es un niño de 8 años, estaba jugando a la entrada de su casa, Nancy, su mamá, lo llamó para comer, cuando lo vio entrar ella se dio cuenta que se sentó a la mesa con la cara y las manos sucias, y que además estaba de mal genio. Lo toma suavemente de la mano lo levanta y dice “ya sabes que no es sano comer así, no puedes sentarte hasta que te laves”. Debes tener hambre así que apúrate, mientras comes me vas a contar porque estas enfadado.”

Discutir en grupos

- ¿Qué sentimientos inspira Nancy a su hijo?
- ¿Qué necesidades identificó Nancy en su hijo?
- ¿Qué estilo de crianza se identifica?
- ¿Alguno se identifica con este estilo?

HISTORIA No 3

Mercedes, es madre de dos hijas, Camila de 10 años y Cristina de 8, acaba de llegar de su trabajo y esta preparando la comida. De pronto la mamá empieza a escuchar una discusión entre las dos niñas, acude a mirar que es lo que sucede y encuentra que las dos están peleando por la misma muñeca, Camila tiene a su hermanita agarrada por el cabello porque la otra no suelta la muñeca.

Mercedes les grita y tira a cada una del brazo separándolas, luego las encierra a cada una en una alcoba diferente.

Discutir en grupo:

- ¿Qué sentimientos y necesidades se identifican?
- ¿Qué piensan de la reacción de la madre?

¿Qué consideran ustedes que debió hacer Mercedes en ese momento?

¿Qué consecuencias puede traer esta actitud en las niñas?

HISTORIA No 4

Antonio y Lucia son los padres de Jaime, un niño de 11 años, cuando Lucia lo recogió en la escuela, la maestra le comentó que Jaime había discutido con su amigo y lo había insultado. Le recomendaron que hablara con su hijo. De camino a casa, Lucia le dice: espera a que lleguemos a la casa y vamos a arreglar cuentas con tu papá; estoy desesperada contigo, eres un desastre.

Discutir en el grupo

- ¿Qué necesidades y sentimientos se identificaron?
- ¿Qué consecuencias tiene esta actitud sobre los sentimientos de Jaime?
- ¿Qué estilo de crianza identifican?
- ¿Cómo sería una actitud adecuada de la madre?

Cuando los grupos terminen de discutir sus historias, el líder de cada uno comparte, sus experiencias y opiniones para finalizar con conclusiones sobre el tema. Se debe tener en cuenta los siguientes puntos.

- Estilos inadecuados de crianza pueden inducir la agresividad.
- En la medida que se tome conciencia de las necesidades y emociones de los hijos, se promueve la empatía y mejoran las relaciones.
- Importancia en tomar conciencia de los estilos de crianza, a veces ni siquiera se piensa en ello.

ACTIVIDAD # 3

Objetivos Específicos

Promover formas adecuadas de implantar el castigo

Materiales: Papelógrafo y marcadores

Duración: Aproximadamente 40 minutos

Procedimiento

Pedir a seis voluntarios de representar la siguiente escena:

Jairo y Claudia son hermanos, él tiene 11 años y ella 9. Pelean y discuten con frecuencia. Un día los padres tienen invitados y los hermanos comienzan a pelear a gritos porque cada uno quería ver un canal de televisión diferente. Sin prestar importancia a la reunión de sus padres. La situación se vuelve muy incomoda, y el padre sube a poner el orden.

El resto del grupo debe dividirse en tres equipos, uno debe ser el de padres punitivos y autoritarios, que debe decir una forma inadecuada de castigar a su hijo; el otro debe ser el de padres indulgentes que proponen un castigo ambiguo y poco coherente; y el otro debe ser el de padres autoritativos, que saben establecer normas y castigan de una forma racional, explicando el motivo de la desaprobación.

Al terminar el dirigente hace una conclusión haciendo énfasis en:

- Las consecuencias negativas de castigos físicos y punitivos.
- Las consecuencias de ser indulgentes y poco claro con las normas.
- Los beneficios de imponer las reglas claras y de castigar de forma coherente, explicando la desaprobación.
- Hacer una relación de esto con la prevención de la violencia.

Para clausurar el taller se entrega a los padres una copia del cuento “*Cariños Calientes*” para que reflexionen sobre la importancia de demostrar amor y cariño a sus hijos.

Y un formato para que tomen conciencia de las emociones de sus hijos.

CARIÑOS CALIENTES

(Claude Steiner)

Erase una vez, hace mucho tiempo, una pareja feliz. Antonio y María, quienes tenían dos hijos llamados Juan y Lucía. Para entender la felicidad de los niños es necesario retroceder a aquella época.

Cada persona, cuando nacía, recibía una bolsita de cariños. Siempre que una persona colocaba la mano sobre la bolsita podía sacar un cariño caliente. Los cariños calientes hacían que las personas se sintieran calientes y cómodas, llenas de cariño. Las personas que no recibían cariños calientes, se exponían al peligro de contraer una enfermedad en la espalda que las hacía marchitarse y morir.

Era fácil recibir cariños calientes. Siempre que alguien los deseaba, bastaba pedirlos. Colocando las manos en la bolsita, surgía un cariño del tamaño de la mano de un niño. Al salir a la luz, el cariño se expandía y se transformaba en un gran cariño caliente que podía ser colocado en el hombro, en la cabeza, en el cuello de la persona. Entonces, se mezclaba con la piel, y la persona se sentía toda muy bien.

Las personas vivían pidiéndose cariños calientes las unas a las otras, y nunca había problemas para conseguirlos, pues se daban gratis. Por consiguiente, durante la mayor parte del tiempo todos vivían felices y llenos de cariño.

Cierta día, una bruja mala se disgustó porque las personas, por ser felices no compraban las pociones y ungüentos que ella vendía. Como esta bruja era muy sagaz, inventó un plan muy malvado. Cierta mañana se acercó la bruja a Antonio mientras María jugaba con Lucía y le murmuró al oído: --mira, Antonio, observa los cariños que María está dando a Lucía. Si ella sigue así consumirá todos los cariños y no quedarán para ti.

Antonio quedó sorprendido y preguntó: --¿Quiere usted decir que no siempre existen cariños calientes en la bolsita?.

Y la bruja contestó: Se pueden acabar, y tu no recibirás más.

Diciendo esto la bruja se fue, montada en su escoba, carcajeándose ruidosamente.

Antonio quedó muy preocupado, y se puso a mirar cada vez que María le entregaba un cariño caliente a otra persona, pues temía perderlos. Entonces empezó a quejarse a María, a quien quería mucho, y él también dejó de dar los cariños a los demás, y los reservó sólo para su esposa.

Los niños lo notaron y también se pusieron a economizar cariños, pues entendieron que no estaba bien entregarlos. Todos se volvieron cada día más mezquinos.

Las personas de ese barrio comenzaron a sentirse menos cálidas y encariñadas, y algunas murieron por falta de cariños calientes. Cada día iban más personas a hablar con la bruja para adquirir ungüentos y pociones. Pero la bruja realmente no quería que las personas murieran porque, si eso ocurría, dejarían de comprar pociones y ungüentos. Entonces tramo un nuevo plan. Todos recibían una bolsita que era muy parecida a la bolsita de cariños, pero era fría y contenía espinas frías. Las espinas frías hacían que las personas se sintieran frías y pinchadas, más evitaban que se murieran.

De ahí en adelante, siempre que alguien decía: “quiero un cariño caliente”, los que temían perder su reserva, contestaban: “no le puedo dar un cariño caliente, pero si usted quiere le puedo dar una espina fría”.

La situación se complicó bastante porque desde la llegada de la bruja había cada día menos cariños calientes disponibles, y estos se estaban volviendo muy valiosos. Esto obligó a las personas a intentar hacer todo tipo de cosas para conseguirlos.

Antes de que llegara la bruja, se reunían en grupos de 3, 4, 5 personas, sin importarles quien estaba dando cariño a quien. Después de aparecer la bruja la gente comenzó a juntarse por parejas y a reservar todos sus cariños calientes exclusivamente para su pareja. Cuando le olvidaban y se daban un cariño caliente a otra persona, se sentían después culpables. Las personas que no lograban encontrar una pareja generosa debían trabajar mucho para obtener dinero para obtener los cariños.

Otras personas se volvían simpáticas y recibían muchos cariños calientes sin tener que corresponder con cariños. Entonces comenzaron a vendérselos a las personas que los necesitaban para sobrevivir. Igualmente otras personas reunían espinas frías, que eran ilimitadas y gratis, las cubrían con un forro blanco, y, calentándolas se hacían pasar por cariños calientes. Realmente eran cariños falsos, de plástico. Se sentían bien en ciertos momentos, pero luego, se sentían muy mal. Como creían que estaban intercambiando cariños calientes, se confundían.

Por consiguiente, la situación se puso muy grave.

No hace mucho tiempo, una mujer muy especial llegó a este lugar. Nunca había oído hablar de la bruja, y a ella no le preocupaba que los cariños calientes se acabaran. Ella los entregaba gratis, inclusive cuando no se los solicitaban. Las personas de ese lugar desaprobaban su actitud porque esa mujer les hacía pensar a los niños que no se debían preocupar porque los cariños calientes no se terminarían y la llamaban LA PERSONA ESPECIAL.

Los niños querían mucho a la PERSONA ESPECIAL porque se sentían bien en su presencia, y empezaron a darle cariños calientes siempre que sentían la necesidad de hacerlo.

Los adultos se preocupaban mucho, y decidieron imponer una ley para proteger a los niños del desperdicio de sus cariños calientes. La ley decía que era un crimen distribuir cariños calientes sin permiso. Sin embargo, a pesar de la ley, muchos niños continuaron intercambiando cariños calientes siempre que lo deseaban o que alguien los pedía. Como había muchos niños, parecía que el intercambio de cariños iba a seguir prosperando.

Todavía no podemos predecir que ocurrirá.

¿Las fuerzas de la ley y el orden de los adultos prohibirán a los niños dar cariños calientes?

¿Los adultos se unirán a la PERSONA ESPECIAL y a los niños y entenderán que siempre habrá cariños calientes, todos los que fueren necesarios?

PENSANDO EN LAS EMOCIONES DE MIS HIJOS

(Formato adicional para padres)

Completar con la pareja (si la hay), las siguientes oraciones escribiendo la situación correspondiente. Responder una copia por cada hijo.

Mi hijo(a) se siente alegre cuando _____

Mi hijo(a) se siente triste cuando _____

Mi hijo(a) se siente preocupado cuando _____

Mi hijo(a) se siente tranquilo cuando _____

Mi hijo(a) se siente sorprendido cuando _____

Mi hijo(a) se siente temeroso cuando _____

Mi hijo(a) se enfada cuando _____

Mi hijo(a) se siente aliviado cuando _____

Compartir esta hoja con el hijo(a) correspondiente.

CONCLUSIONES

La inteligencia humana no se puede reducir a una serie de habilidades intelectuales, ya que toda la esfera emocional hace parte de la integridad del ser, y por lo tanto el desarrollo de capacidades emocionales deben considerarse también como un tipo de inteligencia que actúa interdependientemente con la mente racional para que un individuo logre desarrollarse como un miembro constructivo de la sociedad.

Existe una evidencia clara de que las personas emocionalmente desarrolladas, o sea las que gobiernan efectivamente sus emociones y sentimientos, las que saben interpretar y relacionarse adecuadamente con los sentimientos de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en los dominios de la vida. Quienes por el contrario no pueden controlar su vida emocional se debaten en luchas internas y a veces luchas interpersonales, que pueden llevarlos a cometer actos violentos.

Los descubrimientos neurológicos sobre las emociones han demostrado la influencia que tienen las emociones en la toma de decisiones, en la claridad del pensamiento, y también en el comportamiento agresivo y violento.

Se pudo evidenciar a lo largo del documento que la postura de los diferentes autores coincide en que el establecimiento de un vínculo seguro entre el infante y el cuidador constituye la base primordial en donde se construye el desarrollo emocional del individuo. Los niños que no desarrollan este vínculo tienen problemas a la hora de establecer relaciones emocionales apropiadas. Tienen problema en reconocer y concientizarse de sus propios sentimientos así como de los sentimientos de los demás.

Además, muchas veces carecen de los fundamentos emocionales requeridos para funcionar adecuadamente como un miembro de la sociedad y son dados a caer en las redes de los venenos sociales.

En resumen, muchas veces estos niños tienen dificultades para aprender las bases de la empatía, y preocupación por los sentimientos del otro, lo cual es uno de los rasgos de los jóvenes altamente agresivos o violentos.

No se debe dejar a un lado la vulnerabilidad genética, que está interactuando continuamente con el contexto cultural. La clave es, dicen los autores mencionados anteriormente, entender que existen implicaciones sociales en los comportamientos individuales de base genética, y este impacto social sobre los rasgos biológicos influyen en la supervivencia de los individuos, de los grupos y las personas relacionadas. Los niños presentan diferentes oportunidades y riesgos de acuerdo a sus características mentales y físicas, de acuerdo al entorno social que los rodea y además, de acuerdo a la manera en que sus rasgos innatos se ajustan con lo que la sociedad demanda, ofrece, recompensa y castiga.

Así pues, un temperamento difícil, sobre activo, e irritable, se traduce en comportamiento violento solo cuando el contexto social impulsa su expresión, es decir que es primordial tener en cuenta que el contexto influye en la expresión de las características temperamentales.

La manera como los padres crían a sus hijos hace parte de este contexto, y aquellos estilos punitivos y autoritarios, donde prevalece el castigo físico e inconsistente, parece ser el que más causa agresión en los niños.

Los roles de la familia y los compañeros durante la infancia contribuyen al desarrollo de una agresividad persistente, sin embargo, esto no implica que las personalidades agresivas estén formadas sólo en el hogar. Los padres no convierten necesariamente a sus hijos en criminales frustrándolos de vez en cuando o pegándoles alguna vez, sobre todo si razonan con sus hijos, son consistentes en su disciplina, y por encima de todo son afectuosos y cariñosos. Las personalidades altamente agresivas son producto generalmente de continuas influencias fuertes y adversas.

Existen diferentes tipos de personalidad agresiva o violenta, que a pesar de que tengan rasgos en común, expresan la agresión en formas diferentes, siendo unas más socializadas que otras, y de acuerdo también a la capacidad que hayan desarrollado para auto controlarse.

La familia es pues el eje central donde se da la disposición para tener un desarrollo emocionalmente sano o no, esta puede ser proveedora de los más

altos sentimientos de protección y afecto, o por el contrario convertirse en un infierno como en los casos de los niños maltratados.

Aunque el comportamiento violento se da por toda una acumulación de riesgos, la teoría evidencia que la falta de competencia emocional es una de las razones por las que se puede manifestar la sobre activación del comportamiento violento, debido a una falta de regulación de las emociones, y a una falta de comprensión y empatía por los sentimientos ajenos.

Por todas estas razones, los psicólogos y educadores han empezado a otorgar un papel principal a la educación de las emociones en el ambiente escolar, creando programas que en muchos casos nacieron como herramientas preventivas contra los problemas sociales que se ven en la juventud.

Por los resultados que han dado la aplicación de estos programas, se puede concluir que definitivamente una educación basada en fortalecer las habilidades de tipo emocional mencionadas a lo largo de este trabajo son fundamentales para el desarrollo óptimo e integral del niño, y que además es un arma fundamental para prevenir los problemas de drogadicción, enfermedades sexuales, la agresividad y la violencia.

Existen diferentes estrategias para llevar a cabo el aprendizaje social y emocional, estas estrategias se fundamentan en los estudios de entrenamiento en habilidades sociales, que básicamente buscan mejorar la competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales.

Desafortunadamente muy pocos colegios incluyen en sus currículos estos programas. Se debería tener en cuenta que en un mundo en que la vida familiar esta dejando de ofrecer a un numero cada vez mayor de niños un ambiente seguro, la escuela debe entonces convertirse en una institución donde puedan corregirse los problemas emocionales y sociales del niño, y para esto debe preparar a su personal; esto quiere decir que debe entrenar a los maestros para poder divulgar estas lecciones y adaptar el currículo para que se pueda lograr una verdadera alfabetización emocional, la cual debe involucrar a los padres de familia.

La participación de los padres es fundamental para el éxito de los programas, ya que de esta manera se abarca el contexto inmediato del niño y se generaliza el aprendizaje a su ambiente inmediato.

El entrenamiento de los padres debe incluir no solamente la promoción de habilidades en inteligencia emocional, sino también el desarrollo de pautas de crianza adecuadas, de tal manera que se optimice el ambiente familiar de los hijos.

Una de tantas causas de la violencia en Colombia esta relacionada con la educación. Concientizarnos como futuros psicólogos de la importancia de educar a los niños en el ámbito emocional además de la importancia de divulgar y promover programas educativos que incluyan la inteligencia emocional, constituye contribuir con un granito de arena a la lucha contra la violencia.

Una educación emocional es básica para un desarrollo óptimo e integral de un niño, y siendo los niños el futuro de la sociedad, es en ellos donde debemos poner nuestros esfuerzos para reconstruir a nuestro país.

ANEXO A

Ejercicios de Relajación

Respiración profunda:

El dirigente de la actividad, da una breve explicación de lo que significa estar tensionado y la importancia de relajarse. Se les da los alumnos las siguientes instrucciones.

1. Siéntense erguidos de tal forma que se sientan cómodos, el que quiera puede permanecer de pie.
2. Cada uno debe fijarse en su respiración. Respiren despacio y profundo.
3. Cierren los ojos y tomen aire por la nariz lentamente y tan profundo que pueden sentir como su pecho y las costillas se expanden, y sienten el aire que baja hasta inflar la barriga.
4. Mantengan el aire por unos segundos.
5. Exhalen, vayan soltando lentamente el aire por la nariz y la boca, y traten de sentir como el cuerpo se va relajando, la tensión se va con el aire que sueltan, y el vientre vuelve a su posición inicial.
6. Repitan esta forma de respirar profundamente otras tres veces y sentirán su cuerpo cada vez más y más relajado

Este ejercicio se puede hacer contando hasta siete mientras inhalan y luego otra vez cuando exhalan.

Se puede repetir el ejercicio cinco veces.

Breve relajación muscular progresiva (Jacobson):

Esta técnica de relajación incluye la tensión y relajación sucesiva de los músculos del cuerpo. Para el propósito de la actividad es suficiente hacerlo con ciertos músculos.

El dirigente le pide a los participantes encontrar un espacio en el aula donde puedan acostarse, o recostar sus cabezas en la mesa de sus pupitres de una manera cómoda.

Para empezar se les que respiren tres veces de manera profunda, exhalando cada vez lentamente.

Guión para el dirigente:

“ Muchas veces las personas, tanto adultos como niños, sienten preocupaciones por diferentes motivos; una discusión en casa, un examen, muchas tareas, peleas con amigos, en fin, diferentes situaciones que hacen que nuestro cuerpo se sienta pesado, tensionado. El siguiente ejercicio les va a ayudar a sentir la diferencia entre estar tenso y estar relajado, y a la vez les proporcionará un sentimiento de tranquilidad y descanso.”

Vamos a hacer respiraciones profundas, Cierren los ojos, tomen aire contando mentalmente hasta siete, luego se va soltando, a medida que exhalan vuelvan a contar hasta siete, exhalando lentamente.

Ahora van a cerrar los ojos con fuerza y deben mantenerlos así hasta contar mentalmente hasta cinco (el dirigente cuenta en voz alta) ahora van a soltar la fuerza otra vez contando hasta cinco, hasta que sientan los ojos relajados,

Continúen con los ojos cerrados sin hacer fuerza; ahora van a llevar los hombros hacia arriba, como si fueran a tocar las orejas con los hombros, y manténganlos en esa posición de nuevo contando hasta cinco, relajen lentamente bajando otra vez los hombros lentamente y van a dejar de sentir la tensión.

Fijen la atención ahora en sus manos, aprieten los puños con fuerza hasta contar hasta cinco y luego relajen lentamente..uno...dos...tres...cuatro...cinco.

Continuamos con el abdomen, aprieten fuerte la barriga y cuenten hasta cinco lentamente, ahora relajen y sientan la diferencia.

Ahora tensionen las piernas, manténgalas lo más derechas posible sin doblar la rodilla, uno...dos...tres...cuatro...cinco...otra vez lentamente van soltando la fuerza hasta sentir la relajación.

Por último los pies, pongan los pies en punta, es decir con los dedos mirando hacia abajo fuertemente y mantenerlos hasta contar hasta cinco, ahora van volviendo a su posición despacio hasta sentir la relajación.

Sigan respirando profundo lentamente, su cuerpo ahora está más relajado, a medida que se sienten más tranquilos, van a tratar de visualizar en su imaginación la situación que les voy a pedir.....”

A continuación se dirige la imaginación de acuerdo a la actividad específica.

ANEXO B

Lista de Emociones y Sentimientos

Aburrido	Desilusionado	Malo	Tímido
Activo	Disgustado	Maltratado	Triste
Alegre	Distraído	Molesto	
Ansioso	Disturbado		
Asustado	Dudoso	Nervioso	
Alarmado			
Apático	Enojado	Optimista	
Apenado	Envidioso	Orgullosa	
Arrepentido	Evasivo		
Asombrado	Excitado	Paciente	
	Exhausto	Preocupado	
Bravo		Presionado	
	Feliz		
Cansado	Frustrado	Relajado	
Cobarde	Fuerte	Resentido	
Cómodo	Furioso	Resignado	
Confiado			
Confundido	Impaciente	Seguro	
Curioso	Indeciso	Sensitivo	
	Indiferente	Simpático	
Débil	Infeliz	Solitario	
Decepcionado	Inspirado		
Depresivo	Interesado	Tenso	
Desesperado	Inútil	Tentado	
Diferente	Lastimado	Tierno	

ANEXO C

Lista de Estrategias para Manejar la Ira

- ❖ Alejarse de la situación y respirar profundo
- ❖ Hablar con una persona de confianza que sepa escuchar.
- ❖ Dar una vuelta corriendo alrededor de un sitio cercano.
- ❖ Golpear un cojín, o un colchón.
- ❖ Tomar un vaso de agua.
- ❖ Tomar un baño.
- ❖ Escuchar música suave.
- ❖ Pensar de manera positiva.
- ❖ Contar hasta 100 .

ANEXO D

LISTA DE TECNICAS PARA ESCUCHAR ACTIVAMENTE

1. Obtener información completa y clara

Ejemplos:

¿Qué es lo que te preocupa?

¿Cuándo empezó todo?

¿Hace cuanto se conocen?

¿Cómo te sentiste?

2. Repetir la información que se obtiene.

Ejemplos:

Lo que entiendo es.....

Lo que me quieres decir es....

Lo que piensas es.....

Lo que te gustaría es.....

3. Manifestar los sentimientos que se perciben.

Ejemplos:

Me parece que estas enfadado por todo esto

Percibo que estas triste por esa situación.

Tengo el sentimiento que te asusta el problema....

Te siento tenso.....

4. Estimular al otro para que hable.

Ejemplos:

Por favor continúe.

Gracias por confiar en mí y explicarme.

Dígame más en realidad me interesa y quiero comprender mejor

5. Hacer un resumen de lo que el otro dice.

Ejemplos

O sea lo que entiendo de la situación es....

Lo que quiere que yo comprenda es...

En resumen lo que sucede es.....

REFERENCIAS

- Berkowitz, L. (1996). Agresión. Causas y consecuencias. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Buela-Casal, G. Fernández-Ríos, L. Carrasco, T. J. (1997). Psicología Preventiva. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A
- Caballo, V. (1997). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. España: Siglo XXI.
- Cohen, J. Swerdlik, M. & Philips, S. (1996). Psychological testing and assessment. California: Mayfield Publishing Company
- Cohen, J. (1999). Educating minds and heart: Social Emotional Learning and the passage into adolescence. New York, NY: Teacher's College.
- Cowan. D, & Palomares, S. (1999). Talking with kids. California: Innerchoice Publishing.
- Davidoff, L. (1989). Introducción a la psicología. México: McGraw Hill.
- Davis, M. Robins, E. McKey, M. (1987). Técnicas de autocontrol Emocional. Madrid: Martínez Roca.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J.E. (1997). Developmental Psychopathology: Developmental perspectives on trauma. Rochester: University of Rochester Press.
- Dunne, G. (1999). Preventing violence in our schools. California: Jalmar Press.
- Edens, J. F y Otto, R.K. (1997). Prevalence of mental disorders among youth in the juvenile system. Portland: Portland State University
- Eisemberg, N., y Fabes, R. A. (1992). Review of personality and social psychology: Emotion and social behavior. Newbory Park, CA: Sage
- Elias, M.J. & Zins, J.E. (1997). Promoting social and emotional learning Virginia USA: Association for supervision and curriculum development.
- Garbarino, J. (1999). Lost boys: why our sons turn violent and how we can save them. New York: Free Press
- Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books

- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairos S.A
- Goldstein, A. Y Keller, H. (1991). El comportamiento agresivo: Evaluación e intervención. Bilbao: Descleé de Brower, S.A.
- Harris, J. R. (1998). The Nurture Assumption: Why children turn out the way they do. New York: Free Press
- Hidalgo, C.G. y Abarca, N. (1999). Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales. México, D. F.: Alfaomega S.A.
- Kindlon, D., y Thompson, M. (2000). Raising Cain. New York: Ballantine Books.
- Mayer, J. (1999). Emotional Intelligence. Disponible en www.casel.org
- Neihoff, D. (1999). The Biology of Violence. Disponible en www.eqtoday.com
- Opazo, R. (1984) Cognición y afecto en terapia conductual. Revista de análisis de comportamiento, 2. 213-248
- Papalia, D. & Wendkos, S. (1997). Desarrollo Humano. Mexico:McGraw-Hill.
- Rojas, L. (1997). Las semillas de la violencia. Madrid: Espasa Calpe, S.A
- Salm, R. (1999). La solución de conflictos en la escuela. Sante Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence. New York:Basic Books
- Shapiro, L.
Social & Emotional Education. The Foundation for Character Development & Academic Achievement. The third annual summer Institute 2000 at Columbia University. July 17- 21 2000.
- Spitz, R. (1965). The first year of life. New York: International Universities Press, Inc.
- Valzelli, L. (1983). Psicología de la agresión y la violencia. España: Alhambra S.A