

Programa de Habilidades Socioemocionales



EDUCACIÓN SECUNDARIA | CICLO VII





MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales – VII ciclo

Editado por:

©Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N.º 193, San Borja
Lima 41, Perú
Teléfono: 615-5800
www.minedu.gob.pe

Revisión pedagógica

Aida Violeta Sutta Vargas
Yanira de las Nieves Vásquez Barrios
Diana Milagros Rodríguez Bustamante
Keit Margot Samaniego Núñez
Rocío del Pilar Ramírez Egúsquiza

Corrección de textos

George Axel Torres Queija

Diseño y diagramación de carátula y contraportada

MAB Perú

Mayo, 2022

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

Índice

Presentación

Introducción

CAPÍTULO I:

Marco Conceptual del Programa de Habilidades Socioemocionales

- 1.1. El concepto de habilidad socioemocional (HSE) y su marco de referencia.
- 1.2. Importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales para la vida.
- 1.3. Importancia y pertinencia de un programa de habilidades socioemocionales en los espacios de tutoría grupal
- 1.4. Importancia del desarrollo neurológico en el desarrollo socioemocional en el ciclo VII
- 1.5. Las habilidades socioemocionales priorizadas en el programa

CAPÍTULO II:

Elementos del Programa de HSE en los espacios de tutoría grupal

- 2.1. Experiencias de Aprendizaje de la Tutoría
- 2.2. Planificación de las Experiencias de Aprendizaje de la Tutoría para el desarrollo de las habilidades socioemocionales
- 2.3. Recomendaciones para el proceso de diversificación de las EDAT
- 2.4. Elementos de las EDAT para el programa de HSE y sus consideraciones

CAPÍTULO III:

Orientaciones para la implementación del Programa de HSE

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

CAPÍTULO IV:

Programa para el desarrollo de Habilidades Socioemocionales en el ciclo VII

- “Trabajando con mi voz interior” para el desarrollo del Autoconcepto.
- “La campaña del autocuidado” para el desarrollo del Autocuidado.
- “Verbo y emoción para mi definición” para el desarrollo de la Autoestima.
- “Nuestro proyecto de bienestar común” para el desarrollo del Comportamiento prosocial.
- “Aprendiendo a comunicarnos mejor” para el desarrollo de la Comunicación asertiva.
- “Mi mundo emocional” para el desarrollo de la Conciencia emocional.
- “Nuestra comunidad, nuestras soluciones” para el desarrollo de la Conciencia social.
- “Lo que me conecta con la otra persona” para el desarrollo de la Empatía.

CICLO VII

- “Multiplicar miradas” para el desarrollo de la Creatividad.
- “Gestionando mi conducta a partir de mis emociones” para el desarrollo de la Regulación emocional.
- “Haciéndome cargo del conflicto” para el desarrollo de la Resolución de conflictos.
- “Decidiendo mi futuro” para el desarrollo de la Toma de decisiones responsables.
- “El equipo ganador” para el desarrollo del Trabajo en equipo.

Referencias

Presentación

Trabajar en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de nuestras y nuestros estudiantes en la etapa en que cierran su experiencia escolar es una responsabilidad que trasciende los límites de la escuela, pues estamos preparando a cada estudiante para el resto de su vida (personal, familiar, académica y laboral), consolidando los recursos que ha adquirido a lo largo de su vida escolar. Es el momento en que deberá integrar lo aprendido, reconocer los logros alcanzados y establecer sus oportunidades de desarrollo, revisando sus recursos y considerando la adquisición de nuevas técnicas y herramientas, que podemos facilitarle mediante experiencias diseñadas con esta finalidad.

Este documento busca brindar orientaciones al docente para la implementación de experiencias de aprendizaje de tutoría (a las que llamaremos EDAT) dirigidas al desarrollo de las habilidades socioemocionales (en adelante, HSE) en sus estudiantes, de manera que puedan crear contextos y marcos de acción que les permitan responder de forma adaptativa y positiva a las condiciones que les presente su entorno actual y futuro. Esto resulta de vital importancia en un contexto en el que se pueden dar diversos espacios de aprendizaje, como la virtualidad, semipresencialidad y presencialidad. En cada uno de ellos debemos abordar el desarrollo socioemocional, y fortalecer los recursos internos de nuestras y nuestros estudiantes para que logren mirarse a sí mismos y su futuro con responsabilidad, confianza y optimismo.

El abordaje de estas habilidades socioemocionales en las y los adolescentes les permitirá gestionar sus estados afectivos emocionales, establecer y mejorar vínculos positivos, y relacionarse adaptativamente en su entorno, propiciando la resiliencia y gestión eficiente de sus proyectos de vida. Estos se pueden desarrollar transversalmente en distintos espacios educativos y áreas curriculares; sin embargo, tienen un lugar especial desde la tutoría y orientación educativa, que brindan acompañamiento socioafectivo y presentan en la tutoría grupal una estrategia idónea para su desarrollo.

Introducción

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

El documento está dividido en cuatro partes:

- La primera de ellas se denomina Marco conceptual del programa de HSE, que se enfoca en desarrollar los conceptos generales necesarios para contextualizar el despliegue del programa, como la descripción de las trece HSE priorizadas y un glosario que favorezca el uso de un lenguaje común en torno al programa.
- En la segunda, titulada Elementos del programa de HSE en los espacios de tutoría grupal, se brindan orientaciones para la planificación de una EDAT y se detallan los elementos que la componen.
- Por su parte, la tercera sección se denomina Orientaciones para la implementación del programa de HSE, y se centra en los roles y las respectivas responsabilidades de los actores en el proceso de implementación (antes, durante y después de este).
- Finalmente, en la cuarta y última parte, titulada Programa para el desarrollo de HSE en el ciclo VII, se materializan los contenidos de las partes previas, específicamente en el programa propuesto para las y los estudiantes del ciclo VII. Como anexo se presenta la matriz de las EDAT, que describe los componentes específicos de cada una, así como las actividades.

Por último, este documento es parte del kit de bienestar socioemocional y debe leerse como complementario a las "Orientaciones para la aplicación de la herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo", las cuales se ponen a disposición para que contribuya a la labor que se viene generando en las escuelas para contribuir al bienestar socioemocional de las y los estudiantes.

CAPÍTULO I:

Marco Conceptual del Programa de Habilidades Socioemocionales

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

Como se indica en el documento Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa (MINEDU, 2021), las habilidades socioemocionales son las aptitudes o destrezas de una persona, relacionadas con la identificación, expresión y gestión de sus emociones, la comprensión de las de otras, demostración de empatía, toma de decisiones responsables y relación saludable y satisfactoria con otras personas (Bisquerra, 2009; Busso et al., 2017; OECD, 2015; Banco Mundial, 2016).

1.2 Importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales para la vida.

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

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

1.3. Importancia y pertinencia de un programa de habilidades socioemocionales en los espacios de tutoría grupal

En el último tramo de la educación básica (VII ciclo), el desarrollo de las HSE será un elemento clave para la preparación de la o el estudiante de cara a los nuevos retos que deberá asumir en el proceso de convertirse en un adulto funcional, autónomo y responsable.

El desarrollo de un programa de HSE tiene las siguientes características:

CICLO VII

- Las y los estudiantes viven las experiencias de manera integrada, articulada, tal y como ocurre en sus propias vidas, en las que las HSE se manifiestan en conjunto y difícilmente de forma independiente.
- Permite construir sobre los aprendizajes y desarrollos previos, evitando repeticiones u omisiones, permitiendo un proceso más armónico tanto para estudiantes como para docentes.
- La o el docente cuenta con mayores posibilidades de observar no solo los comportamientos asociados a las HSE trabajadas, sino también los progresos alcanzados y posibles obstáculos para su desarrollo.

1.4. Importancia del desarrollo neurológico en el desarrollo socioemocional en el ciclo VII

La corteza cerebral resulta una pieza fundamental para comprender el rol de las HSE en el trabajo con nuestras y nuestros estudiantes. ¿Por qué es clave esta zona específica del cerebro, que inicia su desarrollo en la parte posterior (lóbulo occipital, lóbulo parietal) y concluye, durante la adolescencia tardía, en el lóbulo frontal? Porque es la zona en que se encuentran las áreas clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas y el control de los impulsos. Por ello, al tratarse de una zona biológicamente aún inmadura en esta etapa del desarrollo, conjugada con otros cambios hormonales y físicos, permitirá el despliegue de la impulsividad y una expresión emocional no controlada. Esto guardará relación también con una percepción menos objetiva del peligro, lo que podría incrementar el desarrollo de conductas de riesgo. A su vez, esta característica se combinará con otras propias de la etapa, como el incremento del egocentrismo, y la búsqueda de la identidad y sentido de pertenencia a un grupo de referencia que le permita a la o el adolescente afianzar su autoconcepto.

Cada una de estas condiciones podría expresarse de una manera más constructiva y creativa mediante el desarrollo de las HSE, especialmente si esto se da por medio de un programa que permita encontrar respuestas a las necesidades e intereses propios de esta edad, expresados en preguntas como “¿quién soy en realidad?”, “¿cómo me ven los demás?”, “¿a qué grupo pertenezco?” o “¿qué haré en el futuro?”, entre muchas otras. ¿Esto quiere decir que nuestra intervención puede generar un impacto significativo sobre el proceso madurativo de nuestras y nuestros estudiantes? Definitivamente, la respuesta es afirmativa.

1.5. Las habilidades socioemocionales priorizadas en el programa

Alineados con las definiciones desarrolladas en el documento Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa (MINEDU, 2021), definimos las trece HSE priorizadas para el desarrollo de este programa de la siguiente manera:

- **Autoconcepto.** Reconoce las propias características y fortalezas (físicas, intelectuales, emocionales y sociales) e identifica sus aspectos por mejorar de manera positiva. Diferencia los mensajes que recibe sobre su persona y toma aquellos que le permiten construir su autoconcepto de forma positiva.

Durante la **adolescencia**, el autoconcepto es puesto a prueba, pues el adolescente cuestiona quién fue para definir quién es (o quién le gustaría ser). Por tanto, trabajar en esta habilidad resulta necesario para el desarrollo de nuestras y nuestros estudiantes, fortaleciendo una vivencia de bienestar integral en el aquí y ahora, sentando las bases de la autovaloración y

autoestima, tanto de las personas que son hoy como en las que se convertirán al llegar a la adultez.

- **Autocuidado.** Reconocimiento de que nosotros somos responsables de nuestro propio bienestar y de todo aquello que se extiende más allá del contexto individual: nuestra familia y comunidad. Propone acciones para prevenir y protegerse de situaciones que afecten el bienestar o vulneren los derechos.

Recordemos que en esta etapa del desarrollo de nuestras y nuestros estudiantes pueden aparecer comportamientos que implicarían algún grado de riesgo, ya sea para ellos mismos o para otras personas. Un caso particular es el comportamiento de exploración: un proceso necesario en el desarrollo humano, ante el que debe actuarse promoviendo la autonomía del adolescente, pero con el acompañamiento pertinente de un adulto para orientarlo en la toma responsable de decisiones que lo protejan de posibles situaciones o conductas de riesgo.

- **Autoestima.** Reconoce sus propias características, las acepta y expresa de forma segura, y las valora. Un proceso bien orientado permitirá a la o el estudiante reconocer el potencial que posee a nivel cognitivo, emocional y social, valorando su individualidad y particularidad, lo que le permitirá desplegar esta habilidad con mayor eficiencia, sentando las bases para su autoestima como adulto.
- **Comportamiento prosocial.** Acción voluntaria cuya intención es beneficiar a otra persona o grupo de personas (Eisenberg y Mussen, 1989).
El desarrollo de esta habilidad constituye la base para la construcción de conductas de solidaridad, apoyo, colaboración, como recurso preventivo ante la discriminación y el *bullying* y, al mismo tiempo, como la fuente para el desarrollo de iniciativas y emprendimientos sociales.
- **Comunicación asertiva.** Expresión sincera y respetuosa de lo que siente y piensa, manteniendo un tono de voz y posición corporal adecuados.
El desarrollo de esta habilidad le permite a la o el adolescente dialogar, argumentar y expresarse con un propósito claro, respetando sus principios, sentimientos e ideas, así como las ideas y sentimientos de las y los demás.
- **Conciencia emocional.** Identificación de nuestras emociones, sus causas y efectos (Goleman, 1995), y saber lo que estamos sintiendo y qué pueden estar sintiendo las y los demás. Esta habilidad nos permite captar el clima emocional de un contexto determinado y generar comportamientos más adaptativos a partir de respuestas adecuadas a los estímulos y experiencias emocionales que viven en su día a día. Así, por ejemplo, si la persona logra identificar lo que siente ante una situación difícil (frustración, tristeza, miedo u otra emoción), podrá elegir las estrategias adecuadas para expresar la emoción experimentada de forma adaptativa, facilitando su ajuste al entorno.
- **Conciencia social.** Comprensión de las perspectivas de personas que provienen de otros contextos y establecimiento de relaciones saludables con ellas. Esta habilidad impacta sobre la identidad de nuestras y nuestros estudiantes, permitiéndoles desarrollar una mirada de su entorno social desde la diversidad, apertura y valoración de las diferencias individuales y grupales. Asimismo, promueve la comprensión de los problemas y necesidades de las personas de su comunidad o grupo social, el desarrollo de relaciones saludables y el orgullo de ser parte de un contexto específico, fortaleciendo su identidad social.

CICLO VII

- **Empatía.** Entender y sentir lo que otra persona está experimentando desde su marco de referencia, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro (Bellet y Maloney, 1991). Esta habilidad responde y confronta directamente al egocentrismo propio de esta etapa del desarrollo, fomentando su moderación, mientras se explora la perspectiva del otro, promoviendo la toma de posiciones diversas para comprender que las experiencias humanas son únicas, todas válidas y merecedoras de respeto. La construcción de una sociedad más justa e integrada pasa por el desarrollo de la empatía.
- **Creatividad.** Mirar las cosas de manera diferente, y producir ideas, técnicas y perspectivas tanto novedosas como apropiadas y útiles, ya sea que se desarrollen de forma individual o colaborativa, y adaptándose a las restricciones de la tarea (Sternberg y Lubart, 1999, citado por Banco Mundial, 2016; Tupes y Christal, 1961; National Research Council, 2012; UNICEF, 2021).

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

- **Regulación emocional.** Manejar eficazmente nuestras emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones (CASEL, 2015). La regulación emocional es la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas; etc. (Bisquerra, 2019). El desborde emocional, comúnmente relacionado con esta etapa del desarrollo, tiene su contraparte en la expresión productiva de las emociones bajo formas tan diversas como el diálogo, trabajo corporal y arte. El desarrollo de esta habilidad, además, se relaciona con el desarrollo de relaciones sociales saludables, fortaleciendo la vida interpersonal o social, fomentando mayor éxito en el mundo laboral y en la mayoría de las actividades de la vida adulta.
- **Resolución de conflictos.** Identifican los conflictos y reconocen la importancia de regular sus emociones para resolverlos.

El conflicto durante la adolescencia va tomando matices previamente no experimentados, pues va evolucionando conforme vamos desarrollándonos y adquiriendo una mayor complejidad como seres humanos; por ello la importancia de promover un enfoque constructivo, de búsqueda de acuerdos y compromisos, que le permita a la o el adolescente reconocer este tipo de situaciones como una oportunidad de crecimiento que se debe gestionar.

- **Toma de decisiones responsables.** Elegir de manera autónoma, consciente y responsable tomando en consideración aspectos éticos y sociales, y orientándose al bienestar propio y de las y los demás.

Durante la adolescencia, la búsqueda de autonomía se relaciona con la capacidad de tomar decisiones informadas, que considere las consecuencias de cada alternativa y su impacto sobre el logro de sus objetivos. Ejercitar esta habilidad tendrá impactos positivos en todos los ámbitos de su vida, y en situaciones tan diversas como la prevención de conductas de riesgo,

CICLO VII

la integración a grupos de pares, la puesta en marcha de hábitos efectivos de estudio, entre otros.

- **Trabajo en equipo.** Reconocen la importancia de la colaboración eficaz, equitativa e interdependiente entre los miembros del grupo, que combinan sus recursos personales para llevar a cabo una meta común. Esta habilidad permitirá a nuestras y nuestros estudiantes no solamente desarrollar vínculos productivos relacionados con el logro de una meta, sino afianzar el proceso de desarrollo de relaciones interpersonales significativas y el sentido de pertenencia que tanto buscan.

CAPÍTULO II:

Elementos del Programa de HSE en los espacios de tutoría grupal

A continuación, se presentan algunas precisiones sobre las características de las EDAT, como guía para las y los docentes tutores y coordinadores de gestión del bienestar.

2.1 Experiencias de Aprendizaje de la Tutoría

Como ya se ha mencionado previamente, en la etapa de la adolescencia, el grupo de amigas y amigos (pares) adquiere mayor importancia e influencia con respecto a la familia y otras figuras de autoridad. El grupo de pares se constituye como un modelo alternativo que provee sentido de pertenencia al adolescente, validando sus acciones y características personales. Es por esta razón que las actividades sobre HSE fortalecen el acompañamiento que se brinda a las y los estudiantes a través de la tutoría grupal, pues permite que dialoguen, reflexionen, compartan emociones y discutan sobre problemas, ideas, situaciones y experiencias comunes. Evidentemente, la guía del tutor será fundamental en las conclusiones a las que el grupo pueda llegar; sin embargo, la validación y opinión del grupo, así como la identificación de las propias vivencias con los pares, representa un escenario que puede ser muy productivo para el desarrollo de las HSE de cada individuo.

Asimismo, se trata de la etapa final de la escuela, donde aparece un nuevo gran reto para las y los adolescentes: decidir sobre su futuro vocacional y/o laboral. Este escenario es también crucial en cuanto al estrés y presión que pueden sentir las y los estudiantes producto de la confusión e inseguridad que pueden experimentar ante estas decisiones tan importantes. Entonces, se plantea que el diseño y desarrollo de las EDAT respondan a esa necesidad de configurar trabajos y dinámica de colaboración, cooperación y discusión grupal, donde las y los adolescentes compartan temores, expectativas y soluciones comunes a estas situaciones normales en su desarrollo. Se propone trabajar con estrategias y formatos como talleres de conversación, proyectos colaborativos, desarrollo de retos grupales, discusión de casos, debates por equipo, juegos de roles, entre otros.

2.2. Planificación de las Experiencias de Aprendizaje de la Tutoría para el desarrollo de las habilidades socioemocionales

Para la planificación de la tutoría grupal con las EDAT sobre HSE en el ciclo VII, se recomienda seguir las siguientes consideraciones:

- Es necesario tener siempre en cuenta la etapa evolutiva del adolescente para determinar las HSE de mayor impacto a trabajar. Por ejemplo, en la pubertad o adolescencia temprana, los cambios físicos experimentados por la o el estudiante se constituyen como el foco de preocupación y conflicto, siendo necesario abordar la HSE autoconcepto, dada la propia percepción del cambio (“soy otra persona; me veo muy diferente a como era antes”) y la HSE autoestima, dada la valoración que percibe de sí mismo en comparación con sus pares (“no soy suficientemente atractivo(a); no me gusta cómo me veo”). En una etapa posterior de la adolescencia, otras HSE pueden tener mayor relevancia en el trabajo, por ejemplo, la toma de decisiones de cara a la elección vocacional. Esto no quiere decir que se trabajan solo algunas HSE, sino que se deben tomar en cuenta las necesidades de orientación y acompañamiento del

adolescente de acuerdo a la etapa evolutiva en la que se encuentra, así como el contexto sociocultural en el que se desenvuelve y cualquier otra característica generadora de contextos particulares.

- Resulta muy útil tomar como guía y referencia para la planificación de las EDAT los resultados de las “Orientaciones para la aplicación de la herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo” en la IE, para poder determinar las HSE que es necesario reforzar con mayor acento. Diferentes realidades individuales y familiares, y diferentes experiencias de vida determinarán diferentes necesidades de trabajo. Por ejemplo, el diagnóstico podría mostrar que en una población escolar existe mucha impulsividad, expresada en comportamientos agresivos o incluso violentos. En este escenario, el foco de trabajo podrían ser las HSE de regulación emocional y manejo de conflictos, sin que ello vaya en desmedro del trabajo de las otras HSE.
- Para la planificación de las EDAT, resulta pertinente también estimar el tiempo y recursos que las y los docentes tutores tienen para su ejecución. Las actividades planteadas en cada experiencia de aprendizaje han sido planteadas para ser desarrolladas en las dos horas de tutoría semanal; por tanto, considerando que cada EDAT propone tres actividades, las experiencias podrían ser desarrolladas en tres semanas de trabajo. Este aspecto es importante para organizar el cronograma de actividades que se plantean en el plan tutorial de aula, promoviendo que las actividades de cada experiencia se desarrollen de forma consecutiva dentro del bimestre o trimestre. Recordemos que se deben incluir en el plan tutorial de aula otras actividades que respondan a las necesidades de orientación de las y los estudiantes según el diagnóstico del aula.

2.3. Recomendaciones para el proceso de diversificación de las EDAT

Al planificar las EDAT que desarrollaremos en el ciclo VII, es importante diversificar su diseño y enfoque para atender a las y los estudiantes en función de sus características y necesidades. Algunas recomendaciones al respecto son:

- Tener en cuenta que las EDAT son recursos que nos ayudarán a abordar una HSE, la cual debe ser articulada con otras EDAT para lograr su propósito. Una vez que hayamos definido el foco de trabajo, es decir, la o las HSE que vamos a trabajar, podemos complementar las EDAT con otras actividades para fortalecer el desarrollo de la habilidad seleccionada.
- Ser creativos e innovadores. En la implementación y/o diversificación de las EDAT se debe considerar que estas sean motivadoras y atractivas para la o el estudiante, por lo que usar siempre un tipo de actividad puede no ser lo ideal. Combinar momentos de reflexión personal con espacios grupales para compartir, crear un *collage* colaborativo sobre un tema sugerido o discutir en grupo cómo hubiésemos reaccionado a un problema leído en un artículo del periódico de la ciudad son ejemplos de actividades que pueden ayudarnos a mantener motivados a las y los estudiantes.
- Ser flexibles y adaptativos. Es probable que, ante un grupo de estudiantes específico, lo planificado no funcione como uno quiere (por situaciones particulares, características de personalidad, coyuntura, etc.). En ese sentido, es fundamental que

las y los docentes tutores y coordinadores puedan adaptar las experiencias de aprendizaje de tutoría a las características de la o el estudiante, y de su entorno familiar y comunal, tomando en cuenta los aspectos socioculturales, ambientales e incluso logísticos. No hay que temer modificar o incluso cambiar las EDAT si es que ello ayuda al desarrollo de las HSE.

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

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

- **Planteamiento de la situación.** La experiencia inicia con la presentación de una situación que resulte relevante para las y los estudiantes (vinculada a sus necesidades, intereses, estilos de vida, expectativas, etc.). El abordaje de esta situación permitirá poner en marcha acciones, técnicas y herramientas que respondan a alguna necesidad observada en clase o reconocida como resultado del diagnóstico realizado. Esta situación asumirá la forma de un reto, un proyecto, una actividad desafiante u otra forma que atraiga el interés y atención de las y los estudiantes.
- **Propósito de aprendizaje.** Explica de manera clara y precisa el logro que persigue la actividad, es decir, qué obtendrán o alcanzarán las y los estudiantes con su participación en la EDAT. Este propósito guarda una triple relación de base: con al menos una de las competencias del CNEB, las dimensiones de la tutoría, y con la habilidad socioemocional a desarrollar (y su respectiva descripción para el ciclo VII).
- **Observación y retroalimentación del proceso.** Detalla los componentes de las producciones o las características observables de las actuaciones evidenciadas en las y los estudiantes como producto de la ejecución de la EDAT, y su relación con las conductas observables del desarrollo de la HSE. A partir de estas evidencias, se genera un espacio de retroalimentación que permite potenciar el aprendizaje generado a través de la EDAT, y la toma de conciencia de las y los estudiantes de los progresos alcanzados.
- **Secuencia de actividades.** Se describe la secuencia de actividades articuladas que componen la EDAT. Esta secuencia o ruta asegura la coherencia y flujo de actividades que conducen al propósito planteado. Cada actividad cuenta con una secuencia de inicio (apertura, instrucciones iniciales), desarrollo (despliegue paso a paso de la actividad) y cierre (reflexiones y revisión de aprendizajes). Además, detalla sus respectivos recursos, materiales y el tiempo que requieren para su realización.

CAPÍTULO III:

Orientaciones para la implementación del Programa de HSE

A continuación, se brindan orientaciones para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje de tutoría (EDAT), partiendo del rol que tienen las y los docentes tutores y coordinadores de gestión del bienestar antes, durante y después de la implementación del programa de HSE.

3.1. Rol del docente tutor

Antes:

- Incorporar en el plan tutorial de aula (tutoría grupal) las experiencias que respondan de manera más adecuada a las necesidades particulares que presenta el grupo de estudiantes, de acuerdo a un diagnóstico previo
- Diversificar las EDAT a partir de las características propias del grupo de estudiantes con el que trabajará estas experiencias
- Socializar con las familias los resultados del proceso de diagnóstico socioemocional y comunicarles la relevancia del programa de HSE, promoviendo la reflexión sobre el impacto y la importancia del soporte socioemocional de la familia para el desarrollo de las HSE en el bienestar de sus hijas e hijos
- Preparar con la debida anticipación las actividades, materiales y recursos de cada EDAT, planificar el tiempo estimado, y comunicar oportunamente a las y los estudiantes cualquier solicitud de materiales o preparación necesaria para la actividad

Durante:

a) Con relación al estudiante:

- Promover la comprensión de la situación actual que propicia el desarrollo de la experiencia y el reto específico planteado por la EDAT a través de un diálogo cercano, generando la motivación e interés por el tema
- Compartir el propósito de aprendizaje de la EDAT, conectándolo con los beneficios que este logro podría generar en las y los estudiantes
- Brindar las instrucciones específicas de cada actividad, explicando el procedimiento o momentos (partes de la actividad, instrucciones o reglas, tiempos, materiales, etc.). Es indispensable continuar con este paso hasta que ningún estudiante tenga dudas.
- Explicar las conductas observables esperadas a lo largo de la experiencia, deteniéndose en aquellas que no queden claras o que despierten la curiosidad de las y los estudiantes. En esta misma línea, compartir los criterios de observación de la EDAT.
- Acompañar y facilitar el desarrollo de las actividades en cada uno de sus tres momentos

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

En el desarrollo, observar el desempeño de sus estudiantes y brindar su apoyo a aquellas y aquellos que presentan dificultades. Al mismo tiempo, motivar con gestos y palabras la participación activa de las y los estudiantes, y reconocer los buenos resultados que observa, retroalimentando de forma permanente el desempeño.

Durante el cierre, conducir el diálogo de reflexión, proponer preguntas retadoras, y facilitar la generación de conclusiones y el reporte de aprendizajes en sus estudiantes, promoviendo las ideas fuerza y los compromisos individuales y grupales

Después:

a) Con relación al estudiante:

- Hacer seguimiento de las actitudes de las y los estudiantes, más allá de la hora de tutoría y las actividades que componen la EDAT, para ajustar la propuesta de dichas actividades según sus necesidades y/o avances, incluyendo la oportunidad de trabajar en tutoría individual o realizar las derivaciones a especialistas ante los casos que lo requieran

b) Con relación a ti mismo/a como docente tutor

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

3.2 Rol del Coordinador/a de Gestión del Bienestar

Antes:

- Trabajar de forma colegiada para asegurar una implementación efectiva del programa HSE
- Promover que las y los docentes tutores socialicen la importancia del desarrollo de un programa de HSE a estudiantes y familias
- Conducir espacios de capacitación con las y los docentes tutores sobre el propósito del programa de HSE y su proceso de implementación. Comunicar al resto de docentes al respecto.
- Promover reuniones de trabajo colegiado y grupos de interaprendizaje para asegurar una implementación efectiva del programa de HSE
- Promover (y asegurar) que las y los docentes tutores incorporen experiencias de aprendizaje de tutoría del programa de HSE en su plan tutorial de aula, acompañando a aquellas y aquellos docentes tutores que muestran dificultades o resistencias, en busca de una mayor disposición que los conduzca a la adecuada puesta en marcha del programa.

Durante:

- Monitorear la implementación flexible y pertinente de las EDAT del programa HSE de acuerdo a los diagnósticos de aula
- Brindar retroalimentación formativa a la implementación de las EDAT a cada docente tutor, a partir de la observación del desarrollo de las actividades de las EDAT (por ejemplo, los comportamientos observados, los niveles de participación y compromiso, entre otras posibles evidencias del trabajo en proceso)
- Promover espacios de reflexión y formación entre las y los estudiantes, y sus madres, padres y cuidadores, mediante talleres, encuentros, etc. para fortalecer y complementar el desarrollo de las HSE
- Desarrollar reuniones de trabajo colegiado de tutoría para la creación de estrategias para el desarrollo y sostenimiento de una cultura de contención y soporte

CICLO VII

socioemocional. De ser necesario, convocar a actores internos o externos que ayuden a fortalecer capacidades para el acompañamiento socioemocional.

- Monitorear el desarrollo del programa de HSE en al menos tres momentos específicos y con indicadores que propicien el proceso de mejora continua durante la implementación del programa
 - Durante el inicio del programa para verificar los niveles de compromiso de las y los estudiantes con la actividad, así como su disposición para la participación y cooperación, a partir de la observación de comportamientos específicos que sugieran condiciones positivas
 - Durante el desarrollo de actividades de las EDAT para reconocer la coherencia en la secuencia de actividades en curso, así como las evidencias de desarrollo de la HSE trabajada
 - Al finalizar una EDAT para verificar el logro de los propósitos propuestos

Después:

- Seguir los resultados del programa de HSE y lo que se puede realizar dentro de las actividades de trabajo colegiado de tutoría.

CAPÍTULO IV:

Programa para el desarrollo de Habilidades Socioemocionales en el ciclo VII

A continuación, se presentan Experiencias de Aprendizaje de Tutoría para el desarrollo de las 13 habilidades socioemocionales priorizadas. De acuerdo con la información recogida a través de las “Orientaciones para la aplicación de la herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo”, las características y cantidad de estudiantes, la disponibilidad del espacio y recursos, se sugiere considerar la adaptación de las actividades para que el Programa responda con pertinencia a sus necesidades de orientación.

- EDAT “Trabajando con mi voz interior” para el desarrollo del Autoconcepto.
- EDAT “La campaña del autocuidado” para el desarrollo del Autocuidado.
- EDAT “Verbo y emoción para mi definición” para el desarrollo de la Autoestima.
- EDAT “Nuestro proyecto de bienestar común” para el desarrollo del Comportamiento prosocial.
- EDAT “Aprendiendo a comunicarnos mejor” para el desarrollo de la Comunicación asertiva.
- EDAT “Mi mundo emocional” para el desarrollo de la Conciencia emocional.
- EDAT “Nuestra comunidad, nuestras soluciones” para el desarrollo de la Conciencia social.
- EDAT “Lo que me conecta con la otra persona” para el desarrollo de la Empatía.
- EDAT “Multiplicar miradas” para el desarrollo de la Creatividad.
- EDAT “Gestionando mi conducta a partir de mis emociones” para el desarrollo de la Regulación emocional.
- EDAT “Haciéndome cargo del conflicto” para el desarrollo de la Resolución de conflictos.
- EDAT “Decidiendo mi futuro” para el desarrollo de la Toma de decisiones responsables.
- EDAT “El equipo ganador” para el desarrollo del Trabajo en equipo.

EDAT:

“Trabajando con mi voz interior”

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

1.1. Descripción de la situación

La adolescencia es una etapa en la cual se configuran cambios significativos de carácter interno y externos propios de la edad que la o el adolescente descubre y desarrolla a partir de la exploración y decisiones que va tomando como parte de su definición personal. En este contexto, la opinión de quienes les rodean, así como sus propias voces internas, podrían fortalecerlos o debilitarlos, llegando incluso a descalificarlos, en el caso de adolescentes con autoconceptos débiles o aún por consolidar. Pensemos, por ejemplo, en una o un estudiante que le atribuye una alta calificación a la suerte y no a su propio esfuerzo, otra u otro que considera que no tiene las habilidades para asumir el liderazgo de su equipo en una actividad académica, o alguien que elige creer que no podrá llegar a ser un profesional exitoso porque en su familia nadie ha realizado estudios superiores. Estos son algunos de los casos que podrían cambiar si fortalecemos oportunamente el autoconcepto de nuestras y nuestros estudiantes.

Para fortalecer su autoconcepto, las y los estudiantes desarrollarán tres actividades en esta experiencia, en las que asumirán el rol de investigadores, responsables por reconocer los mensajes que ellas y ellos mismos se envían con esa voz interior que los motiva o los limita. Esto permitirá que puedan moderarla y convertirla en un recurso para la construcción de su confianza e identidad.

1.2. Reto

¿Cómo podemos reconocer nuestras fortalezas y capacidades?

1.3. Enfoques transversales CNEB

- Inclusivo o atención a la diversidad
- Intercultural
- Búsqueda de la excelencia

2. PROPÓSITO DE LA EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

Las y los estudiantes reconocen la importancia de reconocer sus fortalezas, capacidades y aspectos a mejorar como parte de su proceso de desarrollo personal.

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Construye su identidad.
- Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.

CICLO VII

- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

- Autoconcepto

2.5. Descripción de la HSE para el ciclo VII

Reconoce las propias características y fortalezas (físicas, intelectuales, emocionales y sociales) e identifica los aspectos a mejorar de manera positiva. Diferencia los mensajes que recibe sobre su persona y toma aquellos que le permiten construir su autoconcepto de forma positiva.

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT

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

- Reconoce y menciona sus características físicas, intelectuales y emocionales, así como sus gustos, intereses y actitudes. Identifica características comunes con sus compañeras y compañeros.
- Reconoce y menciona sus fortalezas, talentos y lo que le gustaría mejorar de sí mismo(a).
- Reconoce y menciona los hallazgos y comentarios que sus compañeras y compañeros le expresan, es decir, es capaz de recibir y asimilar de forma positiva aquello que permite mejorar.
- Brinda comentarios constructivos sobre las características, fortalezas y oportunidades de mejora de sus compañeras y compañeros.
- Identifica las características más relevantes de su entorno que aportan a su identidad (lengua, cultura, familia, comunidad, espacio geográfico, etc.).

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES DE LA EDAT

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

Las y los estudiantes alternarán el trabajo individual (de autoanálisis e introspección) con los espacios de socialización de resultados en pequeños equipos y en plenario. Para ello, se propone una secuencia de tres actividades relacionadas con la escucha de la voz interior que todas y todos tenemos, y que es la manifestación más clara de nuestro autoconcepto.

- La primera actividad, de carácter grupal y luego individual, invita a las y los estudiantes a trabajar con pequeñas historias que deberán completar y luego analizar para reconocer su discurso interno y la forma en que este construye su autoconcepto. A partir de este ejercicio buscarán reconocer y mencionar sus características físicas, intelectuales y

emocionales, así como sus gustos, intereses y actitudes propias y comunes con sus compañeras y compañeros.

- La segunda actividad, de carácter individual, conduce a las y los estudiantes a construir un tablero de análisis personal, convirtiendo su voz interior (sus mensajes hacia ellas y ellos mismos) en la materia prima para el desarrollo de un análisis detallado y estructurado del concepto que tienen de ellas y ellos. De esta manera, reconocen sus fortalezas y oportunidades de mejora.
- La tercera actividad, de naturaleza colectiva, permite a las y los estudiantes brindar y recibir información que complementa el trabajo con la voz interior, articulando esta nueva fuente de información al concepto que vienen desarrollando sobre sí mismos. De esta manera, brindan comentarios constructivos sobre las características, fortalezas y oportunidades de mejora de sus compañeras y compañeros.

4.2. Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior se explica a las y los estudiantes que en la próxima sesión desarrollaremos una nueva experiencia de tutoría, la cual consistirá en 3 actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer el autoconcepto, para ello es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver sección 4.4 Materiales y recursos).

Actividad 1: Conociendo sobre la voz interior (90')

INICIO

La o el docente inicia la sesión explicando a las y los estudiantes que se iniciará una nueva experiencia de tutoría, que consistirá en tres actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer el autoconcepto, con el fin de que identifiquen la importancia de reconocer sus fortalezas, capacidades y aspectos a mejorar. Luego, menciona: “¿Alguna vez han oído hablar sobre la voz interior, esa voz que todas y todos tenemos y a la que, en ocasiones, no le prestamos atención? ¿Se han dado cuenta de que, así como conversamos con nuestros compañeros, amigos o familiares, también sostenemos un diálogo interior? Sí, nuestro cerebro genera un continuo diálogo interno. Por ejemplo, cuando estamos por resolver un problema de matemáticas, puede que esa voz nos diga: ‘Es muy difícil, y tú no eres bueno con los números... Te vas a equivocar’ o tal vez nos diga ‘¿Ves? Ya te pusiste nervioso. Te preocupas mucho y eso te hace fallar...’, aunque también podría decirnos ‘Tú eres bueno para los números. ¡Demuestra todo lo que sabes!’. Ya van reconociendo esa voz, ¿verdad? Todas y todos la tenemos, como les he dicho. A veces nos critica, a veces nos halaga. ¿De dónde viene esa voz? Es el resultado de nuestras experiencias, de lo que hemos vivido, y de la influencia de todas las personas que han sido y son importantes para nosotras y nosotros. Nuestro reto será escuchar esa voz y reconocer qué nos dice. Actuaremos como investigadores, atentos y cuidadosos, en busca de esos mensajes, que hablan sobre la forma en que pensamos sobre nosotras y nosotros, sobre lo que creemos sobre nosotros mismos. Esas ideas, juntas, conforman nuestro autoconcepto. Veamos entonces qué tiene que decirnos esa voz”.

Para ello, la o el docente organiza a las y los estudiantes en equipos de máximo cinco integrantes elegidos al azar.

DESARROLLO

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

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

- Mauricio ha aprendido a tocar la guitarra durante sus vacaciones. Lo hizo por su cuenta, viendo algunos tutoriales en Internet y con un viejo libro que tenía un tío suyo. Realmente le gusta mucho tocar, y pasa gran parte de su tiempo libre aprendiendo nuevas canciones y tratando de crear sus propias composiciones. Y, aunque casi nadie lo sabe, se lo ha contado a Pedro, su mejor amigo, quien considera que Mauricio tiene mucho talento. “¡Yo creo que vas a ser muy famoso!”, le ha dicho, pero Mauricio no acepta el halago. “No creo... Yo solo sé tocar un poquito... y mi voz no es tan buena...”. Hoy Pedro ha ido a buscar a Mauricio para contarle que habrá un concurso de talentos en su localidad y que es la oportunidad que necesita para hacerse conocido. Mauricio piensa: “No soy tan bueno y, si participo en este concurso, puede que haga el ridículo. Todos se reirían de mí si algo sale mal. ¡Y muchas cosas podrían salir mal!...”.
- Valeria se considera la mejor estudiante de su clase, es más, la mejor estudiante de todo el colegio. Camila, su mejor amiga, la quiere mucho, y por eso mismo trata de convencerla de que no es así. Sus calificaciones no han sido las mejores, y considera que, si Valeria no se dedica más a sus estudios, podría tener problemas para pasar de año, pero ella no la escucha. “Lo que pasa es que me tienes envidia. Ya te gustaría saber todo lo que sé yo...”. La próxima semana son los exámenes y Camila le pide a Valeria que estudien juntas, que sería importante que repasen muy bien, pero Camila insiste en que no necesita repasar, que está lista para sacarse las mejores notas del mundo. “Si alguna vez he sacado una mala nota es porque no me han sabido enseñar o porque no saben evaluar”. Valeria está muy confiada y Camila, muy preocupada.
- Gustavo tiene una idea para mejorar la situación económica de su familia. Él considera que, si todas y todos se propusieran ahorrar, si no gastasen en pequeñas cosas sin importancia, y si consiguieran alguna pequeña ocupación que les permitiera generar un poco más de dinero, podrían tener una vida mejor y no estar preocupados porque el dinero no les alcanza. Está a punto de proponerle esa idea a su papá, pero, de pronto, piensa: “¿Qué

sé yo de manejar el dinero? ¿Y quién soy yo para decirle a mis papás qué tienen que hacer? No soy yo la persona indicada para enseñarles cómo hacer las cosas...”, y por eso se frena y no les dice nada. Durante la cena, una nueva conversación entre sus papás hace que vuelva a pensar en el tema. Otra vez el dinero no alcanzará. “Pero ¿quién soy yo para que mis ideas sean tomadas en cuenta?”.

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

De ser necesario, la o el docente puede crear otros casos que estén relacionados con las vivencias y experiencias particulares de sus estudiantes y/o también de su contexto cultural para que se sientan identificados con las historias y puedan desarrollarlas con mayor empeño.

Durante el proceso de desarrollo del trabajo, la o el docente acompañará a cada equipo, verificando que el diálogo gire alrededor de esta voz interior, el impacto que podría tener sobre las o los protagonistas y la manera en que influye en el desarrollo de su autoconcepto.

Luego de un tiempo adecuado (recomendamos entre 15 y 25 minutos, pero depende del ritmo de trabajo de las y los estudiantes), los equipos proceden a representar las historias. Luego de cada una de ellas, la o el docente toma nota de los mensajes de la voz interior de los protagonistas, y cómo se relacionan con características personales específicas. Puede realizar esta tarea en la pizarra o un papelógrafo.

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

CIERRE

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

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

La o el docente felicita sus estudiantes por haber llegado a reconocer su voz interior y haber captado algunos de sus mensajes. Su trabajo como investigadores en esta primera sesión ha sido exitosa, y, si no lo fue, en la próxima sesión tendrán una nueva oportunidad para afinar sus sentidos y captar esa voz.

Como una tarea final, recomienda a las y los estudiantes que sigan reconociendo mensajes en su día a día y qué más les dice su voz interior, pues necesitarán de esos mensajes para la siguiente actividad.

Actividad 2: Analizando mi voz interior (90')

INICIO

La o el docente da la bienvenida a las y los estudiantes. Brevemente les recuerda lo que trabajaron en la actividad anterior y les pregunta si lograron reconocer los mensajes de su voz interior durante la semana. Luego, pide a sus estudiantes que piensen en un personaje al que ellas y ellos admiren, no importa si es de la vida real o alguien de ficción (un superhéroe, un personaje de caricaturas, etc.); lo que importa es que realmente lo admiren. Una vez que han elegido su personaje, les presenta el siguiente tablero para que lo completen pensando en dicho personaje.

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

--	--

Luego de algunos minutos, la o el docente solicita a algunos de sus estudiantes que compartan el resultado de su trabajo. También puede dividirlos en pequeños equipos para que intercambien sus resultados. En este último caso, es importante que monitoree el trabajo para asegurar que el intercambio se realice de la manera más adecuada.

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

DESARROLLO

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

Fortalezas (características positivas en las que destaco o en las que sobresalgo)	Debilidades (características en las que necesito mayor desarrollo, en las que mi desempeño no es el mejor)
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
Actividades que realizo muy bien	Actividades que hoy debo mejorar
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Frases positivas que me dice mi voz interior respecto a mi forma de ser/ actuar	Frases negativas o limitantes que me dice mi voz interior respecto a mi forma de ser/ actuar
<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5.

CIERRE

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

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

Finalmente, solicita de manera voluntaria a algunas y algunos estudiantes que compartan sus respuestas, y lo que han reconocido de ellas y ellos mismos. Los felicita por el trabajo realizado y les pide que para la próxima clase traigan el tablero porque servirá como insumo para la actividad final.

Actividad 3: Ampliando mi voz (90')

INICIO

La o el docente inicia la sesión hablando sobre la importancia de escuchar otras voces, no solamente la nuestra. “Imaginen, por ejemplo, que ustedes están realizando una expedición entre las montañas y unas personas que se cruzan con ustedes por el camino les dicen: ‘Por allá hay un abismo; no vayan’. ¿Qué pasaría si no les hacemos caso? ¿Y qué pasaría si les hacemos caso? Aquí es muy importante tomar en cuenta quién nos está brindando la información. Si son habitantes de la zona y tienen la intención de protegernos, deberíamos hacerles caso, pero si estamos, por ejemplo, en una competencia y ellos son integrantes de otro equipo que es reconocido por hacer trampa y jugar sucio, es probable que no les hagamos caso. Lo mismo sucede cuando recibimos información sobre nosotros que proviene de otras personas (esta información se llama retroinformación o *feedback*):

podemos hacerles caso o no, pero siempre es bueno recibirla. Nuestra sesión del día girará en torno a ese tema y de esta forma ampliaremos nuestra voz interior”.

DESARROLLO

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

Nombre de tu compañero o compañera	Nombre de tu compañero o compañera
<p>Te felicito porque eres.... (escribir cualidad).</p> <p style="text-align: right;">Tu nombre</p> <p>Alejandro</p> <p>Te felicito porque eres un buen amigo.</p> <p style="text-align: right;">Andrea</p>	<p>Si desarrollas tu... (escribir cualidad) podrás (escribir el beneficio).</p> <p style="text-align: right;">Tu nombre</p> <p>Lucía</p> <p>Si desarrollas tu responsabilidad podrás trabajar mejor en equipo y tener mejores calificaciones.</p> <p style="text-align: right;">Andrea</p>

Es importante que haya, al menos, una hoja de reconocimiento y otra de recomendación para cada uno de los integrantes del equipo, y en algunos casos, las y los estudiantes podrán transmitir más de un mensaje a la misma persona. Lo importante es que todas y todos reciban al menos una tarjeta de reconocimiento y una de recomendación de cada compañera y compañero.

Durante el desarrollo, las y los estudiantes trabajan de manera individual y en silencio. La o el docente sigue de cerca la actividad. Una vez finalizado el desarrollo de los mensajes, se inicia el intercambio, indicando que no se darán explicaciones ni se comentará por qué brindamos o recibimos un determinado mensaje.

Luego de que todas y todos tengan los mensajes de sus compañeras y compañeros, reciben un nuevo tablero como el que trabajaron en la sesión previa.

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

Las y los estudiantes deben completar este tablero tomando en cuenta la nueva información recibida. La o el docente podría elegir a uno o más de sus estudiantes para compartir algunos aspectos de sus respectivos tableros, mientras comenta la importancia de incorporar los comentarios positivos de las y los demás en el concepto que tenemos sobre nosotras y nosotros mismos.

CIERRE

Al finalizar la actividad, la o el docente conduce una conversación integradora, guiada por preguntas como:

- ¿Cómo se sintieron al recibir el *feedback*? ¿Qué dice eso sobre la forma en que se ven y definen a sí mismos?
- ¿Este *feedback* modificó en alguna forma el concepto que tienen de ustedes mismos?, ¿cómo?
- ¿Cuáles fueron las características y fortalezas personales más mencionadas o presentes en todos nosotros? ¿Qué dice esto de nosotros como grupo? ¿Por qué creen que fueron esas y no otras?

- ¿Cuáles son esas fortalezas de tus compañeras y compañeros que admiras y te gustaría desarrollar también? ¿Qué piensas hacer para que esto suceda?
- ¿Qué han descubierto sobre ustedes mismos a partir de esta actividad?

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

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

Es importante orientar a las y los estudiantes en el desarrollo de esta ficha, y en su posterior monitoreo y seguimiento algunas semanas más adelante.

4.3. Tiempo

Las actividades cuentan con una duración de 90 minutos, de acuerdo con las dos horas pedagógicas de tutoría. Las actividades tienen una duración como propuesta inicial, pero pueden enriquecerse y/o ajustarse con actividades complementarias.

4.4. Materiales y recursos

Actividad 1: Conociendo sobre la voz interior

- Historias (hojas de caso) para ser trabajadas por las y los estudiantes

Actividad 2: Analizando mi voz interior

- Tablero de análisis de la voz interior

Actividad 3: Ampliando mi voz interior

- Cuadrados de papel
- Tablero de análisis de la voz (similar al trabajado en la sesión previa)
- Ficha de compromiso

EDAT:

“La campaña del autocuidado”

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

1.1. Descripción de la situación

Los cambios simultáneos y a distintos niveles que viven las y los adolescentes configuran retos o tareas que deben emprender para lograr su desarrollo pleno e integral. Entre las tareas centrales se encuentran la construcción de una identidad psicosocial y valoración de sí mismos sobre la base de los cambios vividos (Pease y De La Torre Bueno, 2019). Estos retos serán afrontados con mayor solvencia por las y los adolescentes con un adecuado acompañamiento y contención.

Para el desarrollo de esta experiencia, se propone la siguiente situación:

Amigos inseparables

“Sandra, Carlos, Ernesto y Gabriela fueron amigos desde la primaria. Eran inseparables. Conocían todo de sus vidas. Quizá por eso a Sandra le pareció tan extraño que, esa tarde luego de clases, mientras caminaban, Ernesto sacara del bolsillo un cigarrillo y lo encendiera. Se sintió aún más confundida de que Carlos y Gabriela no reaccionaran ni hicieran alguna pregunta al respecto. Ernesto le pasó el cigarrillo a Gabriela, quien dio una pitada. Luego, Carlos hizo lo propio. De la misma manera, como algo sin importancia y cotidiano, le ofrecieron el cigarrillo a ella. Sandra pensó, en fracciones de segundo, todo lo que había escuchado acerca de los peligros de fumar, los consejos de su madre sobre sus riesgos y las fotos horribles que había visto en las cajetillas. Miró a Carlos, aún con la mano extendida con el cigarrillo humeando, y lo aceptó. Sandra pensó: ‘Estoy con mis amigos. Si no acepto, van a pensar que me comporto como una niña, pero si lo hago, no me estaría cuidando y eso va en contra de lo que pienso’. ¿Qué hacer ante una situación tan difícil?”.

1.2. Reto

¿Cómo puedo mejorar mi autocuidado para prevenir y protegerme de situaciones que puedan afectar mi bienestar y el de las y los demás?

1.3. Enfoques transversales CNEB

- Ambiental
- Intercultural

CICLO VII

2. PROPÓSITO DE LA EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

Las y los estudiantes reconocen la importancia de reconocer sus fortalezas, capacidades y aspectos a mejorar como parte de su proceso de desarrollo personal.

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Asume una vida saludable.
- Construye su identidad.
- Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

- Autocuidado

2.5. Descripción de la HSE para el ciclo VII

Es el reconocimiento de que nosotros somos los responsables de nuestro propio bienestar y, también, de todo aquello que se extiende más allá del contexto individual: nuestra familia y comunidad.

El autocuidado se orienta al bienestar propio y de las y los demás al considerar y escuchar sus opiniones o puntos de vista. Propone acciones para prevenir y protegerse de situaciones que afecten su bienestar o vulneren sus derechos.

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE/ criterios de observación y retroalimentación de la HSE:

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

4. SECUENCIA DE LA EDAT

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

- En la primera actividad identificarán los potenciales riesgos a los que se encuentran expuestos las y los adolescentes de su entorno.
- En la segunda actividad identificarán los recursos (personales y sociales) con los que se cuenta para afrontar esos riesgos.
- En la tercera actividad elaborarán una propuesta de acciones concretas y viables para mejorar el autocuidado y minimizar los riesgos encontrados.

4.2. Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior se explica a las y los estudiantes que en la próxima sesión desarrollaremos una nueva experiencia de tutoría, la cual consistirá en 3 actividades dinámicas que ayudarán a mejorar el autocuidado. Para ello, indica que es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.4: Materiales y recursos).

Actividad 1: Riesgos, decisiones y consecuencias (90')

INICIO

La o el docente inicia la actividad explicando el propósito. Luego, presenta la situación inicial “Amigos inseparables” y señala que es una situación que podría ocurrirle a cualquiera. Puede iniciar con una breve reflexión preguntando: ¿Es fácil la decisión de Sandra?, ¿por qué? ¿Qué harían ustedes?

Luego, mencionan algunas otras actividades que podrían conllevar riesgos, como las siguientes:

- Tomar bebidas alcohólicas a escondidas
- Ver pornografía en Internet
- Presentarse a la prueba de selección para el equipo de fútbol
- Hacer un mal uso de las TIC
- Robar algo de una tienda o bodega
- Decir a las amigas o los amigos lo que realmente piensas a pesar de que ellas o ellos no están de acuerdo
- Tener relaciones sexuales con una chica o chico que acabas de conocer
- Convencer a un adulto de que algo no ha ocurrido
- Ir a un casino o lugar de apuestas
- Confesar tu culpa de algo malo que hiciste
- Intentar llegar a un lugar lejano sin dinero en el bolsillo
- Consumir alguna droga
- Ir a una fiesta hasta la madrugada sin avisar a tus padres
- Permitir que tu enamorada o enamorado te trate mal
- Meterte en una pelea

(Se pueden incluir otras actividades dependiendo del contexto y entorno).

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

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

DESARROLLO

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

Luego, da la siguiente consigna:

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

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

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

Riesgo	Pros	Contras	Posibilidad de salir bien	¿Vale la pena?, ¿por qué?
Ir a una fiesta hasta la	Me voy a divertir mucho.	Salir sin permiso hará que me castiguen.	Pequeña: tendré que regresar a mi casa y mis	No, porque puedo encontrar muchas otras formas de

<p>madrugada sin avisar</p>	<p>Veré a mis amigos.</p> <p>Estará la persona que me gusta.</p> <p>Mis padres no me estarán molestando.</p> <p>Puedo tomar alcohol.</p>	<p>Si me ocurre algo, de regreso nadie sabrá dónde estoy.</p> <p>Me expongo a un robo o violencia sexual.</p>	<p>padres se darán cuenta. Vivo en una zona peligrosa y es difícil cuidarte si bebes alcohol.</p>	<p>divertirme o acercarme a la persona que me gusta, sin tener que exponerme a un castigo o defraudar a mis padres por ir a la fiesta.</p>
-----------------------------	--	---	---	--

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

CIERRE

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

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

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

Se deben guardar los productos para la Actividad 2.

Actividad 2: Nuestros recursos (90')

INICIO

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

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

La o el docente indica que continuarán el trabajo a partir de esos productos (los papelógrafos). Señala que la primera actividad estaba enfocada en identificar los principales riesgos, y la sesión del día se centrará en identificar los recursos con los que contamos para afrontarlos.

DESARROLLO

La o el docente pide a sus estudiantes que conformen los mismos grupos de la sesión anterior. Reparte papelógrafos y plumones.

La consigna es la siguiente:

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

Al terminar el trabajo (se les da unos 45' para ello), cada grupo expone su “persona ideal”, compartiendo con los otros equipos los recursos identificados. La o el docente señala puntos en común y comenta los trabajos, siempre rescatando los elementos que aportan al autocuidado.

CIERRE

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

La sesión termina cuando la o el docente pide que algunas o algunos estudiantes enuncien qué consideran que han aprendido con el ejercicio. Además, pide que guarden su trabajo personal para usarlo en la siguiente sesión.

Actividad 3: La campaña del autocuidado (90')

INICIO

Al igual que en la sesión previa, la o el docente inicia con la recapitulación de los aprendizajes de la experiencia de elaborar al “adolescente con recursos de autocuidado” y de realizar su autoevaluación (los dibujos pueden estar pegados en la pared, y pide que tengan su autoevaluación a la mano para revisarla). Las preguntas son similares.

- ¿Qué es lo que más recuerdan de la actividad de la sesión pasada?
- ¿Cómo se sintieron al desarrollar el dibujo e identificar los recursos?
- ¿Qué ideas o sensaciones les dejó su evaluación?
- ¿Cambiarían alguna de sus calificaciones?

Para cerrar este primer momento, la o el docente comenta que han llegado al tercer y más elevado nivel de esta experiencia. Ahora deben plantear acciones que ellas, ellos y sus compañeras y compañeros pueden realizar para mejorar sus conductas de autocuidado, considerando los recursos y riesgos identificados. Las y los anima a sacar el máximo de provecho de ello pensando en un producto que pueda ayudar a otras personas también.

DESARROLLO

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

La consigna es la siguiente:

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

Sugerencias para la o el docente

- Se puede trabajar el afiche a modo de *collage*, pidiendo previamente que las y los estudiantes lleven revistas, goma y tijeras a clase para trabajar con imágenes.
- En entornos híbridos o cuando se cuente con recursos tecnológicos, el afiche puede hacerse en formato digital.
- Todos los afiches, o los mejores (a criterio de la o el docente), pueden ser colocados en el aula o espacios compartidos de la escuela (periódico mural o un soporte similar).

Al terminar los afiches, los colocan en una pared a modo de galería para que la o el docente y las y los estudiantes puedan ver los trabajos de sus compañeras y compañeros antes del cierre de la sesión.

CIERRE

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

- ¿Qué conclusiones podemos extraer de estas actividades sobre el autocuidado?
- ¿Por qué algunos riesgos son más sencillos de afrontar que otros?
- ¿Qué podemos hacer para adoptar nuevos y mejores hábitos saludables?
- ¿Qué comportamientos que hoy realizamos merecen un cambio? ¿Somos conscientes de que hay conductas de riesgo sobre las que debemos trabajar?
- ¿Con qué acciones podemos comprometernos para seguir desarrollando nuestro autocuidado?

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

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

4.3. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente, de acuerdo a las dos horas pedagógicas de tutoría.

4.4. Materiales y recursos

Actividad 1: Riesgos, decisiones y consecuencias

- Papelógrafos
- Plumones
- Lápiz o lapicero

Actividad 2: Nuestros recursos

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

Actividad 3: La campaña del autocuidado

- Papelógrafos
- Lápices y plumones de colores
- Revistas, goma y tijeras (opcional).

EDAT:

“Verbo y emoción para mi definición”

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

1.1. Descripción de la situación

Las y los adolescentes, al encontrarse en un momento de la consolidación de su identidad en la que la opinión de sus pares y otras personas de su entorno cobra vital importancia, pueden verse afectados por comentarios negativos o malintencionados, y también por situaciones particulares, como sentirse ignorados, excluidos o estigmatizados por alguna característica (física, económica, social, etc.). En este contexto, el desarrollo de una autoestima saludable, que permita a nuestras y nuestros estudiantes reconocer su valor y mantener una relación positiva consigo mismos más allá de influencias externas, es un logro que debemos buscar en cada uno de ellos.

Para la consecución de este objetivo, planteamos una secuencia de actividades en las que deberán presentarse de diferentes maneras, siempre desde la mirada apreciativa de sí mismos.

1.2. Reto

¿Cómo fortalecer mi autoestima para sentirme bien conmigo mismo(a)?

1.3. Enfoques transversales CNEB

- Búsqueda de la excelencia
- Igualdad de género

2. PROPÓSITO DE LA EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

Las y los estudiantes reconocen la importancia de valorarse a sí mismos, y desarrollan estrategias para fortalecer su autoestima.

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Construye su identidad.
- Interactúa a través de sus habilidades socioemocionales.

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

- Autoestima

2.5. Descripción de la HSE para el ciclo VII

Es el reconocimiento de que nosotros somos los responsables de nuestro propio bienestar y, también, de todo aquello que se extiende más allá del contexto individual: nuestra familia y comunidad.

El autocuidado se orienta al bienestar propio y de las y los demás al considerar y escuchar sus opiniones o puntos de vista. Propone acciones para prevenir y protegerse de situaciones que afecten su bienestar o vulneren sus derechos.

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE/ criterios de observación y retroalimentación de la HSE:

- Realiza un análisis personal de sus características físicas, intelectuales, emocionales, sociales (tanto las que le gustan de sí mismo como las que no), y se describe a sí mismo con sinceridad y objetividad.
- Describe lo que siente y piensa de sí mismo a otras personas, expresando con sinceridad aspectos de su físico o personalidad que le gustaría cambiar o que le generan cierta incomodidad.
- Identifica los mensajes adversos sobre ella o él que puede recibir de su entorno y los afronta con seguridad, expresando lo que siente y piensa de sí mismo.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

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

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

- En la primera actividad elaboran un *collage* en el que representan sus características y cómo estas los hacen sentir.
- En la segunda actividad desarrollan una presentación creativa para mostrar un producto (que son ellas y ellos mismos).
- En la tercera actividad responden de manera segura e ingeniosa a provocaciones que podrían generarse con sus pares, reforzando su autoestima.

4.2. Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior se explica a las y los estudiantes que en la próxima sesión se desarrollará una nueva experiencia de tutoría, la cual consistirá en 3 actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer la autoestima. Para ello, indica que es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.4: Materiales y recursos).

Actividad 1: Soy una obra de Arte (90')

INICIO

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

Para esta primera actividad, la o el docente solicita con anticipación que sus estudiantes cuenten con los siguientes materiales:

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

Una vez que tienen los materiales listos, se organizan en pequeños equipos de cuatro o cinco estudiantes. De este modo, aunque se trata de una actividad individual, si alguno de nuestros estudiantes no cuenta con los materiales, sus compañeras y compañeros podrán compartir con ellos, y así permitirle participar de la actividad. Por otro lado, al estar en equipo, podrán unir sus materiales e intercambiarlos, si lo consideran productivo. No obstante, es importante recordar en todo momento que el trabajo es personal.

DESARROLLO

La o el docente brinda la siguiente instrucción: “Sobre la cartulina (si no tienen cartulina, pueden hacerlo sobre una hoja de papel; mientras más grande, mejor), de manera individual, deberán dibujar la silueta de su mano. Luego, doblarán la cartulina u hoja en cuatro para generar cuatro secciones, en las que deberán pegar palabras que irán encontrando y recordando, de modo que se agrupen de la siguiente manera”:

Zona límite:
Características que me gustaría tener, pero creo que no podré tener.

Potencial:
Características que quiero y no puedo desarrollar.

Depósito:
Características que no me gustan, pero las tengo.



Comodín:
Características más que no me gustan ni me disgustan. Simplemente soy así.

En el desarrollo de la actividad, la o el docente acompaña a los equipos en el desarrollo de sus productos individuales, asegurando que el resultado cumpla con las características necesarias para trabajar sobre el concepto de autoestima (por ejemplo, que las características no sean “neutras”, sino que despierten alguna emoción o afecto en las y los estudiantes, que sean centrales o importantes para ellas y ellos, y no accesorias, o que sean capaces de poner ejemplos de situaciones en las que estas características se manifiestan o les gustaría que se manifestasen).

Una vez terminados los trabajos, se realizan rondas rápidas de presentaciones, generando duplas al azar. Para ello, la o el docente puede pedirles que caminen con sus *collages* en la mano por el aula o patio (si es posible), y en un determinado momento da una palmada, que es la indicación para que se unan con la o el estudiante que tengan más cerca y presenten mutuamente sus obras. Otra forma (si se cuenta con los equipos necesarios) es poner una pista musical y detenerla como señal de que deben formar equipos.

El número de rondas dependerá de la disponibilidad de tiempo con que se cuente, promoviendo que las duplas que se formen sean diferentes.

CIERRE

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

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

- ¿Qué sienten cuando miran su *collage*?
- ¿Qué características encontraron en común con sus compañeras y compañeros? ¿Qué características que tienen ellas y ellos les gustaría tener?

Es importante que la o el docente explique la importancia de estar atentos y conscientes a lo que sentimos por nosotros mismos y nuestras características, ya que de eso se trata la autoestima, y empezar a reconocernos es una actividad muy importante para ir la desarrollando.

Actividad 2: Soy protagonista de una campaña (90')

INICIO

Al iniciar la sesión, la o el docente consulta a sus estudiantes por algún comercial de televisión o una campaña por Internet o redes sociales (según aplique, a partir del estilo de vida y acceso a estos medios que tengan las y los estudiantes) que les haya parecido ingenioso o conmovedor, un comercial que haya movido alguna emoción, es decir, que los haya impactado más o que les haya impresionado, y preguntar por qué les ha impresionado. Se busca la participación de la mayor cantidad de estudiantes posible, y comentan los ejemplos propuestos. La o el docente también puede proponer algún ejemplo. “Desde la mirada de la publicidad, es importante conmover al cliente y no solo informarlo. Si despiertas una emoción en ella o él, es más probable que compre tu producto. Y justamente sobre eso trata la actividad de hoy”.

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

DESARROLLO

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

CIERRE

Luego de cerradas las presentaciones, se genera una reflexión compartida por todas y todos en torno a preguntas como:

¿Estaban conscientes de estas cualidades antes de hacer este ejercicio o han descubierto alguna que no tenían muy clara?, ¿cuál fue?
¿Cómo se sintieron presentando sus cualidades o fortalezas?
¿Qué tuvieron sus presentaciones que no tuvieron las de los demás?
¿Encontraron algunos patrones o puntos en común?, ¿cuáles?
¿Qué pasaría o qué serían capaces de hacer si recordasen en todo momento y pusieran en práctica esos atributos que han mencionado en sus presentaciones?

Es importante que la reflexión permita a las y los estudiantes reconocer cómo esas características los hacen únicos y valiosos, y que está bien sentirse orgullosos de la forma en que son e, incluso, que alguna característica que no es considerada por otras y otros como una cualidad puede ser un elemento que las y los distinga y represente.

Actividad 3: Soy un genio con ingenio (90')

INICIO

La o el docente inicia la sesión reconociendo el ingenio de sus estudiantes: “El ingenio es un elemento fundamental, pues hace posible que salgamos adelante en situaciones difíciles, permitiéndonos ver soluciones donde otras u otros solo ven problemas. Si nos ponemos a pensar, por ejemplo, en la comida peruana, de la que nos sentimos tan orgullosos, no es más que una demostración de ingenio: a falta de un ingrediente, usamos otros e inventamos nuestros platos. Desde el lomo saltado hasta el arroz chaufa, nuestra comida es fruto del ingenio de alguien que no contaba con los ingredientes de una receta original. Hoy utilizaremos ese ingenio que todas y todos tenemos para responder a bromas, burlas o comentarios negativos y malintencionados sobre nosotras y nosotros”. Entonces, pregunta: “¿Cómo reaccionan ustedes ante este tipo de comentarios? ¿Responden de la misma forma o peor? ¿Se molestan? ¿Evitan a esa persona?”. Luego, promueve que sus estudiantes respondan de manera sincera a estas preguntas. A partir de las respuestas obtenidas, les pregunta: “¿Y qué resultados obtienen reaccionando de esa forma? ¿Habrá alguna forma más inteligente de responder, alguna manera en la que su respuesta les permita sentirse seguros, bien con ustedes mismos? Si un comentario nos afecta o daña, es porque nosotras y nosotros lo permitimos. Entonces, depende de nosotros ser fuertes e inteligentes, y saber responder con habilidad en estas situaciones. Para ello, es importante tener presente quiénes somos y lo valiosos que somos. Recordemos aquellas características personales que trabajamos en las actividades anteriores”.

“Pensemos, por ejemplo, en Martín, un compañero suyo que acaba de ganar un concurso de poesía. Su docente, al enterarse, lo felicita en clase. Dos de sus compañeros, en lugar de celebrar este logro, deciden molestarlo: ‘Ah, ¿poeta

eres? ¿Y eso para qué sirve? ¿Acaso vas a vivir de eso?', 'La poesía no es de hombres, Martín. ¿Qué pasó?'. ¿Qué podría hacer Martín?''.

La o el docente solicita a algunas o algunos de sus estudiantes que se pongan en el lugar de Martín y respondan a la pregunta. A cada respuesta, contestará con dos nuevas preguntas: ¿Qué resultado podría traer esta respuesta o reacción de Martín? ¿Cómo se sentirá Martín luego de hacer lo que propones?

Algunas alternativas de respuesta son las siguientes:

- “Tranquilos, amigos. La poesía es como la música. Y, como todavía no sé tocar ningún instrumento, estoy empezando por componer las letras...”. (De esta manera, no pierde el orgullo por su logro, y ayuda a sus compañeras y compañeros a comprender su afición por el arte).
- “Vallejo, Valdelomar, Chocano... Si supieras la cantidad de hombres que han hecho poesía. Me gustaría mucho ser como ellos”. (De esta forma, descarta con un argumento basado en la realidad la “crítica” errada de sus compañeras o compañeros).
- “Yo creo que ustedes quieren que les dedique algún poema... No se preocupen, que se los preparo pronto”. (Esta respuesta funciona si Martín es amigo de esas compañeras o esos compañeros, y apela a una broma para aliviar tensiones).

La o el docente puede proponer otras soluciones posibles, siempre resaltando el impacto de una autoestima consolidada para el manejo de situaciones de este tipo.

DESARROLLO

Las y los estudiantes son divididos en equipos de cuatro o cinco personas, y cada grupo recibe dos tarjetas de situaciones (casos) para las que deberán ensayar respuestas asertivas e inteligentes. La o el docente indica: “Para responder a estas situaciones, deben poner en marcha su ingenio a fin de dar una respuesta inteligente y, sobre todo, que sean capaces de mantener la confianza en ustedes mismos”.

Antes de iniciar, indica que estas situaciones serán representadas para que todos sus compañeros vean cómo actuarían en cada una de estas situaciones, así que deberán seleccionar quiénes serán los actores que representarán la situación y su solución.

Algunas situaciones de ejemplo podrían ser las siguientes:

- Brenda se ha hecho un corte de pelo que le gustó mucho cuando lo vio en una de sus artistas favoritas. Su mamá la llevó a la peluquería y ella aprovechó la oportunidad. “Me deja igual a ella, por favor”, pidió. La peluquera hizo un gran trabajo, pero Norma, una compañera suya, no opina lo mismo: “¡Qué horrible corte! ¿Cómo has podido venir con ese pelo? Yo me hubiese puesto una gorra o venía con una caja de cartón en

la cabeza...". Otros compañeros que están cerca ríen al escuchar el comentario.

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

La o el docente puede desarrollar otros casos que respondan a necesidades o situaciones particulares de su grupo de aprendizaje, de modo que puedan abordarse situaciones que estén sucediendo en el aula o la institución, siempre con respeto y cuidado. Asimismo, es importante que acompañe de cerca a los equipos, orientándolos para que las respuestas no incluyan burlas, insultos o situaciones que generen distorsiones o malentendidos. La consigna es que generen una respuesta, un diálogo que mejore las cosas, fortaleciendo, así, la autoestima de la o el protagonista.

Luego de cada representación, la o el docente conduce una breve conversación al respecto, pidiendo opiniones y sugerencias de otras formas de abordar la situación.

CIERRE

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

- Luego de todo lo trabajado, ¿de qué características te sientes orgulloso/a?
- ¿Qué piensas hacer con esas características tuyas que hoy no te gustan tanto?
- Así como no te gustaría que te molesten, ¿qué piensas hacer para no caer en la tentación de molestar a otras u otros?
- ¿Qué puedes hacer para fortalecer tu autoestima?

Para finalizar, esta última pregunta puede convertirse en un compromiso: cada estudiante propone una acción específica para fortalecer su autoestima, y se registra de alguna forma en que se puedan ver todos los compromisos (un papelógrafo en el que todas y todos escriben, por ejemplo). Semanas más adelante, la o el docente revisa estos compromisos para ver cómo les ha ido y establecer próximos pasos.

4.3. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente, de acuerdo a las dos horas pedagógicas de tutoría.

4.4. Materiales y recursos

Actividad 1: Soy una obra de arte

- Periódicos, revistas, encartes, folletería o cualquier material impreso
- Tijeras
- Goma
- Medio pliego de cartulina

Actividad 2: Soy protagonista de una campaña

- Papelógrafo o cartulina
- Plumones gruesos
- Cinta adhesiva (masking tape o cinta de embalaje)
- Todos los materiales que la o el estudiante tenga a mano
-

Actividad 3: Soy un genio con ingenio

- Hojas de caso.

EDAT:

“Nuestro proyecto de bienestar común”

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

1.1. Descripción de la situación

La adolescencia es una etapa de mucho conflicto interno e introspección. En ese escenario, resulta fundamental proponer a las y los adolescentes la oportunidad de pensar más allá de sí mismos, mirando su entorno y los problemas que ellas y ellos pueden intentar solucionar, promoviendo la empatía. En esta edad, las y los jóvenes tienen mayor capacidad cognitiva no solo para plantear un proyecto de acción comunitaria, sino que cuentan con las herramientas para llevarlo a cabo.

Alguien lo arreglará

“Alberto está por terminar el colegio. Nunca ha sido un estudiante extraordinario, pero tampoco ha sido malo. Se podría decir que siempre pasó inadvertido. A menudo, ha vivido situaciones que podrían llamarse ‘problemáticas’ o, al menos, incómodas en la escuela, y su reacción siempre ha sido la misma: encogerse de hombros y pensar ‘alguien lo arreglará’. Cuando hace tres años hubo recorte de personal de limpieza en la escuela y los baños estaban permanentemente sucios, Alberto pensaba ‘alguien lo arreglará’; cuando se enteró de dos casos de acoso (*bullying*) en su promoción el año pasado, pensó ‘alguien lo arreglará’; cuando hubo aquel huaico en el pueblo y dos caseríos se quedaron incomunicados y necesitados de comida, Alberto pensó ‘alguien lo arreglará’. Alberto está por terminar el colegio, y ahora que vuelve la mirada atrás, se da cuenta de que esos y otros problemas siguen sin solución; incluso han empeorado. Nadie los arregló. Alberto ahora piensa: ‘¿Y si yo hubiese arreglado algo?’”.

1.2. Reto

¿Cómo puedo emprender acciones de ayuda a otras personas para contribuir al bien común?

1.3. Enfoques transversales CNEB

- Orientación al bien común

2. PROPÓSITO DE LA EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

Las y los estudiantes identifican y reflexionan acerca de la importancia de practicar el comportamiento prosocial para contribuir al bien común.

CICLO VII

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

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

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión Social

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

- Comportamiento Prosocial

2.5. Descripción de la HSE para el ciclo VII

Acción voluntaria cuya intención es beneficiar a otra persona o grupo de personas (Eisenberg y Mussen, 1989).

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE/ criterios de observación y retroalimentación de la HSE:

- Identifica problemáticas reales y comunes a su comunidad, explicando de manera básica sus posibles causas.
- Plantea acciones para resolver total o parcialmente el problema identificado.
- Organiza los recursos que necesita, tanto personales como materiales, para llevar a cabo el proyecto.
- Reconoce y menciona de qué manera el proyecto lo motiva personalmente, evidenciando su compromiso.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

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

Las y los estudiantes desarrollarán las siguientes actividades:

- En la primera actividad, identifican situaciones en las cuales han observado personas involucradas en apoyar o realizar acciones en beneficio de las y los demás, reconociendo la importancia del comportamiento prosocial.
- En la segunda actividad, identifican un problema de su entorno (comunidad o escuela), lo delimitan y comprenden sus causas para poder tomar acción sobre él.
- En la tercera actividad, proponen una acción de ayuda a otras u otros a través del planteamiento de un proyecto que genere bienestar.

4.2. Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior se explica a las y los estudiantes que en la próxima sesión se desarrollará una nueva experiencia de tutoría, la cual consistirá en 3 actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer el comportamiento prosocial. Para ello, indica que es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.4: Materiales y recursos).

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

INICIO

El objetivo de esta actividad es que la o el estudiante identifique y reflexione acerca de la importancia que tiene ayudar a otras personas como fuente de sana convivencia, y de crecimiento y bienestar comunes.

La o el docente plantea la situación inicial “Alguien lo arreglará”, abriendo la conversación con las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles creen que son las razones por las que Alberto siempre repetía la frase “Alguien lo arreglará”?
- ¿Cuáles consideran que son los obstáculos o pensamientos que impiden que Alberto tome acción sobre los problemas que observa?
- ¿Han estado en el lugar de Alberto? ¿Tienen frases similares?

Tras el diálogo libre, cierra esta introducción con el siguiente mensaje: “En estas sesiones, vamos a tener la oportunidad de intentar comprender aquellos problemas que observamos pero que dejamos de lado. A partir de ello, trataremos de brindar propuestas de solución”.

DESARROLLO

La o el docente propone un espacio de trabajo personal. Pide a sus estudiantes que se relajen y recuerden al menos una situación de su vida en la que han sentido que alguien, que no sean sus padres, cuidaba de ellos o los ayudaban desinteresadamente con algún problema, sin buscar nada a cambio. Les pide redactar sus ideas en un papel o cuaderno, partiendo de las siguientes preguntas:

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

Tras el trabajo personal, pide a sus estudiantes que se dividan en grupos de tres personas para compartir sus respuestas, poniendo énfasis en dos ideas: por qué alguien ayudaría a otra persona sin esperar nada a cambio y cómo se siente ser ayudado. Luego, cada grupo comenta dos o tres conclusiones a las que han llegado en su conversación, enfocándose en definir, justamente, las

características del comportamiento prosocial. La o el docente puede anotar las ideas principales en la pizarra o un papelógrafo.

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

CIERRE

A manera de cierre y preparación para la siguiente actividad, la o el docente presenta un caso de éxito en el que una persona muy joven ha generado un emprendimiento social que busca ayudar a una comunidad a solucionar un problema puntual. El objetivo es lograr que las y los estudiantes empaticen con una persona cercana a ellas y ellos en edad, tomando conciencia de que el comportamiento prosocial no es “cosa de adultos” o de “personas con muchos recursos”, sino que todas y todos somos capaces de generar formas de ayuda a otras personas.

La o el docente presenta el caso de Fernando Tamayo, quien creó la marca Yaqua, la única 100 % solidaria del Perú: antes de cumplir los 20 años, Fernando ya estaba concibiendo la idea de ayudar a tener agua a las más de 8 000 000 personas que no contaban con ese recurso en el Perú. Para ello, creó la marca de agua embotellada Yaqua, cuya venta hoy financia diversos proyectos para proveer agua potable a más de 1000 personas. Fernando tuvo el sueño de ayudar a otras personas y, con el apoyo inicial de 24 jóvenes voluntarios, echó a andar el proyecto.

Sugerencias

- Es necesario que la o el docente conozca más detalles del proyecto. Pueden servir la página web de Yaqua (<https://www.yaqua.pe/nosotros/>) o la siguiente entrevista a Fernando Tamayo para la revista “Jóvenes Perú” (SENAJU, edición 5, setiembre-noviembre 2015, p. 12): <https://juventud.gob.pe/wp-content/uploads/2017/12/Edicion-05.pdf>
- De contar con medios electrónicos, la o el docente puede ver estos recursos en línea junto a sus estudiantes o sugerirles que en casa busquen videos y entrevistas a Fernando Tamayo.

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

Actividad 2: Haciendo nuestros los problemas de la comunidad (90')

INICIO

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

- ¿Cómo podemos definir el comportamiento prosocial?
- ¿Qué beneficios genera en nosotros y en la persona que ayudamos?
- ¿Qué ejemplo tomamos del caso de Fernando Tamayo y Yaqua?
¿Podimos investigar más sobre ello?
- ¿Conocemos otros emprendimientos similares?

La o el docente indica que se continuará el trabajo a partir de estas ideas. Señala que la sesión del día se centrará en delimitar y comprender algún problema de la escuela o comunidad que les interese trabajar.

DESARROLLO

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

Para ello, sigue la siguiente ruta:

1.° Los equipos deben elaborar una lluvia de ideas, identificando los problemas o necesidades relevantes que existen en su entorno y que, de alguna forma, los afecta o afecta a las personas de su comunidad. Es importante que esos problemas sean reales, relevantes y que, de solucionarse, generen un impacto positivo en las personas que lo sufren.

2.° Luego de la identificación de las situaciones problemáticas, solicita que cada grupo seleccione uno de los problemas identificados, el que más les interese o el que crean que puede tener un mayor impacto.

3.° A continuación, reparte papelógrafos y plumones a cada grupo y brinda la siguiente consigna: “Cada grupo va a analizar el problema elegido aplicando la herramienta ‘árbol de problemas’. Esta técnica usa la metáfora del árbol para identificar las partes de un problema específico, donde las raíces son las causas, el tronco es el problema en sí, las ramas son los efectos producidos por la situación y los frutos son las consecuencias a futuro. Se trata de que ustedes dibujen ese árbol, coloquen el problema en el tronco e identifiquen las partes indicadas”. Luego de elaborar el árbol, cada grupo lo expone en plenario.

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

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

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

CIERRE

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

- ¿Cómo se han sentido al identificar los problemas que existen en su comunidad o escuela?
- ¿Qué sienten al identificar las causas de esos problemas?
- ¿Cómo se sienten trabajando en estos posibles proyectos de intervención para solucionar esos problemas?
- ¿Cuál es su principal motivación para realizar estos proyectos?
- ¿Qué otras acciones pueden realizar para solucionar estos problemas?

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

Actividad 3: Nuestro proyecto de bienestar (90')

INICIO

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

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

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

DESARROLLO

La o el docente divide a sus estudiantes en los mismos grupos de trabajo de la sesión anterior y plantea la siguiente consigna: “Vamos a imaginar que ustedes son un grupo de viajeros del tiempo. Vienen del año 2025, donde han logrado consolidar un proyecto de bienestar de alto impacto en la escuela o comunidad. De vuelta al 2022, nos van a contar cómo fue su proyecto.

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

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

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

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

La o el docente dirige las presentaciones de cada equipo y brinda retroalimentación.

CIERRE

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

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

- ¿Cuáles serían los siguientes pasos? ¿Cómo pueden implementar sus proyectos?

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

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

4.3. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente, de acuerdo a las dos horas pedagógicas de tutoría.

4.4. Materiales y recursos

Actividad 1: Qué significa ayudar a otros

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

Actividad 2: Haciendo nuestros los problemas de la comunidad

- Papelógrafo o cartulina
- Plumones

Actividad 3: Nuestro proyecto de bienestar

- Papelógrafo o cartulina
- Plumones

EDAT:

“Aprendiendo a comunicarnos mejor”

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

1.1. Descripción de la situación

Nuestras y nuestros estudiantes afrontan el reto de comunicar sus pensamientos, conocimientos, emociones y sentimientos en diversos contextos. Aunque en algunos casos pareciera que prefirieran guardar silencio, es muy probable que estemos ante la tensión que tienen entre expresarse, y consolidar una imagen de fortaleza ante las y los demás. Es el caso de aquella o aquel estudiante que prefiere no hacerte una pregunta por temor a “quedar en ridículo” delante de sus compañeras y compañeros (o que pienses mal de él); que no expresa su opinión cuando no está de acuerdo con sus compañeras o compañeros porque teme que la o lo aparten del grupo; o que no encuentra las palabras para decir con precisión aquello que quiere dar a conocer. En todos estos casos, la expectativa negativa genera una experiencia emocional y comportamiento distinto al deseado, que podría cambiar si la o el estudiante cuenta con recursos propios de una comunicación efectiva.

1.2. Reto

¿Cómo expresar lo que deseamos y sentimos sin temor?

1.3. Enfoques transversales CNEB

- De derechos
- Orientación al bien común

2. PROPÓSITO DE LA EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

Las y los estudiantes expresan sus necesidades, preocupaciones e inquietudes de forma asertiva, en diversos diálogos con sus compañeras, compañeros y docentes.

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

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

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión Social

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

- Comunicación asertiva

CICLO VII

2.5. Descripción de la HSE para el ciclo VII

Expresa lo que siente y piensa con sinceridad y de forma respetuosa, manteniendo un tono de voz y posición corporal adecuados.

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE/ criterios de observación y retroalimentación de la HSE:

- Identifica y menciona el estilo de comunicación que utiliza (pasivo, agresivo o asertivo), asociándolo a situaciones o entornos específicos.
- Expresa con claridad y seguridad sus ideas y opiniones, dándose a entender a sus compañeras y compañeros.
- Expresa sus emociones y estados de ánimo con seguridad y transparencia.
- Su discurso tiene un propósito claro y preciso, alineado al logro de la tarea propuesta.
- Expresa al equipo sus ideas con asertividad, incluso cuando discrepa de sus compañeras y compañeros.
- Reconoce y menciona sus fortalezas y oportunidades de mejora respecto a su comunicación.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

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

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

- La primera actividad, invita a las y los estudiantes a identificar los distintos estilos de comunicación existentes (pasivo, agresivo y asertivo), reconociendo el asertivo como el más efectivo para el logro de sus objetivos.
- La segunda actividad conduce a las y los estudiantes a reconocer el valor de sus recursos no verbales (gestos, movimientos, posturas) como soporte para la comunicación asertiva, descubriendo y reconociendo oportunidades para transmitir lo que quieren dar a conocer a las y los demás con un mayor impacto.
- La tercera actividad, las y los estudiantes reconocen y generan formas de comunicarse integradamente, preparando un guion de un programa de radio en el que trabajan sobre casos de su día a día.

4.2. Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior, la o el docente explica a las y los estudiantes que en la próxima sesión desarrollarán una nueva experiencia de tutoría, la cual consiste en tres actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer la comunicación asertiva. Para ello, indica que es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.4: Materiales y recursos).

Actividad 1: Estilos y resultados (90')

INICIO

La o el docente inicia la sesión manifestando lo siguiente:

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

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

- Imagínense que acaban de terminar de hacer deporte con sus amigas y amigos, y ustedes han llevado su pelota para usarla en el juego, pero una de las personas que estuvo en el juego toma la pelota y se la lleva. ¿Qué le dirían? (Solicita que algunas o algunos respondan qué harían en ese caso). Pensemos ahora qué nos responde que esa pelota es suya y que no lo molesten más. ¿Qué le dicen ahora? (Nuevamente, algunas y algunos responden).
- Ahora, piensen que en ese mismo juego estaba también su hermano(a), un primo o una persona que también vive con ustedes en tu casa, y ven que toma la pelota y se la lleva. ¿Qué le dirían? (Solicita la respuesta de las y los estudiantes). Y si les dice que la pelota es suya, ¿cómo le responderían? (nueva ronda de respuestas).
- Ahora, piensen que es su papá o mamá, o un adulto con el que viven, y ven que toma la pelota y se la lleva. ¿Qué le dirían? (Solicita la respuesta de las y los estudiantes). Y si les dice que la pelota es suya, ¿cómo le responderían? (nueva ronda de respuestas)”.

Existen tres formas básicas de comunicarnos, tres estilos de comunicación. Incluso, es posible que desarrollemos dos o hasta los tres estilos en función de la situación en la que nos encontremos. Estos tres estilos de comunicación son pasivo o inhibido, agresivo y asertivo.

“Existen muchos estilos. ¿Qué saben sobre estos?”. La o el docente inicia un diálogo para recoger sus ideas al respecto. Luego, propone un nuevo ejemplo para seguir reflexionando sobre los tres estilos mencionados.

“Patricia ha llegado tarde a su casa de vuelta del colegio porque se distrajo en la calle escuchando la música que hacía un conjunto de artistas ambulantes. Eran muy buenos, tanto que hicieron que se olvide del tiempo y se diera cuenta media hora después. Su mamá la espera con un rostro de gran molestia: ‘¿Dónde has estado? ¡Tú sabes que no puedes demorarte en la calle! ¡Seguro te has ido a

perder el tiempo con tus amigas! Espero que no estés en malos pasos... ¿No habrás estado fumando o bebiendo, ¿no? Ven que quiero comprobar que no lo has hecho...'. ¿Cómo sería la respuesta de Patricia si tuviese un estilo pasivo? ¿Y si fuese un estilo agresivo? ¿Y cómo sería el estilo asertivo?". La o el docente pide a sus estudiantes que respondan las preguntas y conversan sobre sus respuestas para verificar que han comprendido los tres estilos. Si es necesario, refuerza los conceptos.

DESARROLLO

La o el docente divide a sus estudiantes en cuatro equipos de cuatro o cinco integrantes cada uno. Luego, explica la instrucción del ejercicio: "Así como en el caso que les presenté hace unos instantes, ahora ustedes deberán demostrar su conocimiento sobre cada estilo de comunicación, poniéndolos en práctica. A cada equipo le entregaré un caso y su tarea será plantear tres escenarios o continuaciones posibles: una en la que la o el protagonista utiliza el estilo pasivo, otra en la que utiliza el estilo agresivo y otra en la que usa el estilo asertivo. Para que todos podamos observar su trabajo, deberán representar cada una de las escenas (un juego de roles). Es importante que todas y todos participen en la generación de los diálogos".

A continuación, algunos ejemplos de casos posibles.

- Ángela tiene muchas ganas de participar de un taller de arte que se realiza por las tardes, dos veces por semana, fuera del horario escolar, pero sabe que sus papás son bastante estrictos con el tema de estar fuera de casa y con las tareas propias del hogar que tiene que realizar cada integrante de la familia. ¿Cómo le diría Ángela a sus papás que quiere ser parte del taller?
- Rodrigo no tiene ganas de inscribirse con sus amigos en un campeonato de fútbol que está organizando la municipalidad de su distrito, pero todos quieren que participe porque "sin él no estarían completos" y no se podrían inscribir. No conocen a nadie que podría ocupar su lugar. ¿Qué podría hacer Rodrigo para no ser parte del equipo, sin perder a sus amigos?
- Lucía tiene un compromiso familiar importante y quisiera pedirle a Marcela que le preste una blusa elegante que le gusta mucho. Marcela, aunque es la mejor amiga de Lucía, no es de las personas que prestan su ropa y, en general, es muy celosa con sus cosas. Es extraño, porque sí pide cosas prestadas e incluso olvida devolverlas. ¿Qué podría hacer Lucía para conseguir el préstamo de la blusa?
- Pedro se acaba de dar cuenta de que la señora de la bodega en la que ha comprado algunas cosas para su casa le ha dado el vuelto incompleto. Entonces, vuelve y le comenta lo sucedido. La señora de la bodega le indica que eso no es cierto, que ella le ha dado el vuelto completo y que no venga a mentir. Pedro sabe que, si llega a casa con tan poco vuelto, podría estar en problemas. ¿Cómo podría solucionar la situación?

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

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

A partir de lo representado, profundiza más en los tres estilos.

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

CIERRE

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

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

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

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

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

Actividad 2: Más que palabras (90')

INICIO

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

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

Luego, propone nuevas frases, como: “¡Cómo me gustaría que las clases fueran los siete días de la semana!”, “¡cómo me gusta limpiar toda mi casa!”, “¡cómo me gustaría viajar por el mundo!”. Lo importante es que las frases generen diferentes emociones y reacciones, resaltando, de esta manera, la importancia de lo paraverbal y no verbal en el proceso comunicativo.

La o el docente concluye esta preparación explicando la importancia de prestar atención no solo a lo que decimos, sino también a cómo lo decimos: “La comunicación es más que las palabras y, para comprenderlo mejor, realizaremos una actividad que nos ayude a reconocer el valor de **sus recursos no verbales (gestos, movimientos, posturas)** como soporte de la comunicación asertiva,

descubriendo y reconociendo oportunidades para transmitir lo que quieren dar a conocer a las y los demás con un mejor impacto”.

DESARROLLO

Las y los estudiantes son divididos en pequeños equipos de cuatro o cinco integrantes cada uno. Luego la o el docente les explicará que en esta ocasión realizarán una nueva ronda de juegos de roles, pero que el énfasis debe encontrarse esta vez en la comunicación no verbal (cómo lo dicen).

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

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

CIERRE

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

- ¿Es fácil o difícil ser asertivo con la comunicación no verbal?, ¿por qué?
- ¿Qué características posee mi comunicación no verbal? ¿Cómo es recibida e interpretada por las y los demás?
- ¿He descubierto alguna oportunidad de mejora en mi comunicación no verbal?, ¿cuál?

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

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

INICIO

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

DESARROLLO

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

- El objetivo es desarrollar las habilidades comunicativas de sus oyentes, que son adolescentes como ustedes.
- La duración del programa debe ser de, al menos, cinco minutos.
- Para asegurarnos del correcto desarrollo de los temas, deberán elaborar un guion del programa, que será revisado por la o el docente antes de poner el programa en vivo. El guion podría contar con las siguientes partes o segmentos:
 - Bienvenida o introducción
 - Casos de la vida real (y cómo abordarlos asertivamente)
 - En conclusión, recomendaciones o tips para ser más asertivos en nuestro día a día
- El programa debe incluir conversación y casos específicos.
- Es importante que todas las y todos los integrantes del equipo participen en el programa como presentadores, locutores o invitados.

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

CIERRE

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

- ¿Qué aprendimos sobre la comunicación asertiva? ¿Qué beneficios nos puede traer?
- ¿Comunicarse asertivamente es sencillo?, ¿por qué? ¿Qué impide que seamos asertivos en ciertas ocasiones? ¿Qué podemos hacer ante estos obstáculos?

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

Estos compromisos podrían colocarse en un papelógrafo, de manera conjunta, o cada estudiante podría escribirlos en su cuaderno con la finalidad de revisar su nivel de cumplimiento más adelante.

4.3. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente, de acuerdo a las dos horas pedagógicas de tutoría.

4.4. Materiales y recursos

Actividad 1: Estilos y resultados

- Hojas de caso
- Papelógrafos
- Plumones

Actividad 2: Más que palabras

- Hojas de caso
- Papelógrafos
- Plumones

Actividad 3: Te escucho, me escuchas

- Cuadernos y lapiceros

EDAT:

“Mi mundo emocional”

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

1.1. Descripción de la situación

Las y los adolescentes experimentan diversas e intensas emociones, que muchas veces pueden ser percibidas como desagradables. Es por ello que suele resultarles difícil entenderlas, verbalizarlas y aceptarlas. Llamarlas por su nombre es el primer paso para proceder a analizarlas, ordenarlas y, luego, manejarlas.

Para el desarrollo de esta experiencia, se propone la siguiente situación:

Si supiera lo que siento...

“Ha iniciado un nuevo año de clases y hay caras nuevas en el colegio. Viviana se ha fijado que, entre los nuevos, hay un chico muy sonriente, pero que parece no conocer a nadie en el aula. Quiere conversar con él, pero le da un poco de vergüenza, no sabe bien por qué. Justo hoy, él se ha acercado a pedirle prestado un lapicero. Se han quedado conversando un buen rato. Viviana no entiende bien qué es lo que siente, pero le gustaría quedarse horas conversando con él. Siguen las clases, y Tito (así se llama el chico nuevo) le hace una seña y le lanza un papelito doblado. En el papel, ha escrito unas pocas líneas invitándola esa misma noche a una reunión en casa de su primo. Le ha dejado su número de celular para que le avise si puede ir. En ese momento, Viviana siente que le “quema la cara”; se pone tensa, pero no entiende bien qué es lo que siente. Ya en casa, les comenta a sus padres de la reunión a la que la han invitado. Ellos se oponen a que vaya, con el argumento de que no conoce a Tito ni a su familia, vive en otro barrio y puede ser peligroso. Viviana reacciona discutiendo y gritándole a sus padres: ‘Es que ustedes no me entienden, no quieren que salga, ¡no quieren que sea feliz!’. Viviana se encierra en su habitación, se tira en su cama y se pone a llorar. Ella misma se sorprende de esa reacción, pues no llega a entender exactamente por qué llora: ¿es por sus papás?, ¿es por Tito?, ¿es porque sabe que tienen razón y puede ser peligroso?, ¿es porque nunca un chico la había invitado a salir?... Lloro sin control y sin capacidad de pensar qué debe hacer ahora”.

1.2. Reto

¿Cómo puedo reconocer e identificar mis emociones y sentimientos?

1.3. Enfoques transversales CNEB

- Orientación al bien común
- Búsqueda de la excelencia

2. PROPÓSITO DE LA EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

CICLO VII

Las y los estudiantes identifican y nombran sus emociones, reflexionando sobre la consecuencia de estas en sus acciones y cómo podrían impactar sus reacciones en otras personas.

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

- Construye su identidad.

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

- Conciencia emocional

2.5. Descripción de la HSE para el ciclo VII

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

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE/ criterios de observación y retroalimentación de la HSE:

- Reconoce y nombra sus propias emociones correctamente. Va más allá de decir “me siento bien” o “me siento mal”, mencionando emociones precisas como “estoy alegre, triste, molesto, cansado, intranquilo, etc.”.
- Identifica y menciona las situaciones o personas que provocan las emociones que percibe en sí mismo/a (por ejemplo, “la pelea con mi enamorada me hace sentir muy molesto, pero también triste”).
- Reconoce y menciona las emociones que observa en sus compañeras, compañeros, familiares y toda persona con la que interactúa.
- Reconoce y expresa las emociones que siente a partir de la interpretación o evaluación que da a las situaciones que vive, comprendiendo y mencionando los comportamientos que derivan de dichas emociones (por ejemplo, “estaba tan furioso con mi madre por no darme permiso para ir a la fiesta, que le grité y le hablé de muy mala manera”).

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

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

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

- En la primera actividad, reconocen la manifestación y expresión de sus emociones ante diferentes situaciones, reflexionando sobre la importancia de darles nombre y contrastarlas con las emociones de las y los demás.
- En la segunda actividad, identifican los pensamientos que provocan sus emociones, reconociendo el impacto que ambos tienen en su conducta.
- En la tercera actividad, aprenden y ponen en práctica una rutina que les permite reconocer sus emociones y los pensamientos que originan, para luego aprender a regularlos.

4.2. Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior, la o el docente explica a las y los estudiantes que en la próxima sesión desarrollarán una nueva experiencia de tutoría, la cual consiste en tres actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer la conciencia emocional. Para ello, indica que es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.4: Materiales y recursos).

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

INICIO

La o el docente presenta la nueva experiencia de aprendizaje. Menciona que se desarrollarán tres actividades que les ayudarán a reconocer sus emociones y cómo las viven, así como su impacto en distintos aspectos de la vida.

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

Luego, las y los estudiantes inician la actividad presentando la situación inicial “**Si supiera lo que siento...**”, señalando que es una situación que podría haberle ocurrido a cualquiera. Después de leer la historia de Viviana, la o el docente realiza una breve reflexión preguntando: “¿Es extraño o común lo que le pasa a Viviana?, ¿por qué? ¿Qué es exactamente lo que ella está sintiendo? ¿Por qué reaccionan así sus padres? ¿De qué manera lo han vivido ustedes?”.

Después de la reflexión, la o el docente pide a sus estudiantes que se levanten, caminen por el espacio (evitar que hagan círculos constantes), respiren, se estiren y muevan el cuerpo, y salten (hacerlo junto a ellos). Las y los motiva a que se muevan mucho y se disipen. Les invita a que tomen asiento y les pregunta: “¿Cómo se sienten?” (lo más probable es que indiquen que se sienten relajados, tranquilos, etc. debido a la dinámica anterior). Escucha y valida sus emociones. Invita a que las respuestas sean algo más que “bien” o “tranquilo”, que no reflejan emociones directamente. Puede mencionar que no siempre es fácil verbalizar la emoción o encontrar la palabra exacta.

La o el docente deberá promover la idea del reconocimiento emocional como un paso fundamental para lograr gestionarlas y ser conscientes de ellas como parte importante de nuestras vidas.

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

DESARROLLO

La o el docente indica que se realizará un ejercicio de conciencia emocional. Para ello, pide a sus estudiantes que cada uno, en su sitio, cierre los ojos y respire profundamente cinco veces. Da la consigna: “Quiero que cada uno piense en todo lo que ha pasado en su vida en la última semana. Vamos revisando día por día... qué hice el lunes desde que me levanté hasta que me dormí en la noche, a quién vi en casa, qué hice al salir, cómo me fue en el colegio, qué almorcé... Vamos recorriendo todo el día. Conforme recordamos ello, también recuerden qué emociones sintieron en cada uno de esos momentos. Traten de recordar, sentir nuevamente, cada una de esas emociones, las más intensas, constantes y duraderas...”.

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

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

Pueden trabajar de dos maneras: colocando un puntaje del 1 al 10 a cada emoción, según si estuvo más o menos presente en nuestra semana, o bien colocando un porcentaje a cada emoción, de tal manera que todas sumen 100 %.

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

- ¿Pudieron sentir y reconocer sus emociones? ¿Fue sencillo darles nombre?, ¿por qué?
- ¿Cuáles son las emociones que más experimentan en su día a día?

- ¿Se sienten cómodos con los puntajes/ porcentajes colocados en sus ruedas? ¿Les gustaría poder experimentar más o menos alguna de las emociones?
- ¿En qué creen que les puede ayudar reconocer sus emociones?

CIERRE

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

- ¿Por qué es importante que aprendamos a reconocer e identificar las emociones que sentimos y las situaciones que provocan determinadas emociones?
- ¿Qué podemos poner en práctica para ser más hábiles en nuestro reconocimiento de emociones y situaciones?

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

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

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

Actividad 2: El origen de mis emociones (90’)

INICIO

La o el docente inicia la actividad recordando lo trabajado en la actividad anterior. Luego, pregunta a sus estudiantes lo siguiente:

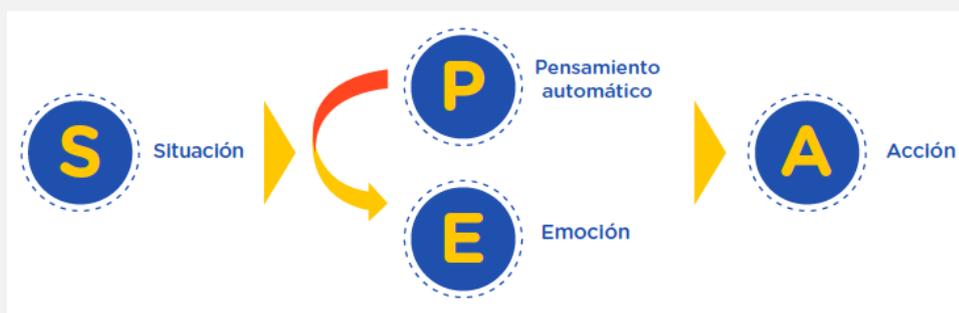
- ¿Cómo se sienten hoy? ¿Qué emoción trajeron?
- ¿Qué han avanzado en torno a su conciencia emocional? ¿Han descubierto alguna emoción más presente que las demás?
- ¿Hay alguna emoción a la que no saben cómo llamar?

El diálogo debe conducir a las y los estudiantes a reconocer la amplia variedad de emociones que experimentamos y que son parte de nuestra vida cotidiana. La o el docente les explica que en esta sesión trabajarán sobre los pensamientos que provocan las emociones, y que nos predisponen a sentirnos de determinada manera ante la interpretación de las situaciones o sucesos en los que estamos inmersos.

DESARROLLO

El ejercicio central de esta sesión consistirá en reconocer los pensamientos, ideas o creencias que llevan a una persona a sentir una emoción fuerte. Para ello, la o el docente debe explicar el esquema de conducta emocional:

“La conducta emocional se inicia en el momento en que la situación (S), entendida como la propuesta del entorno o suceso que escapa de nuestro control, dispara un pensamiento automático (P), es decir, lo primero que pasa por nuestra mente al evaluar la situación. Este pensamiento automático nos lleva directamente a sentir una emoción (E), que surge de esa lectura o interpretación que le damos a la situación. Lo que esta emoción nos haga sentir impacta directamente en la acción (A) que realizaremos en respuesta a la situación presentada. Mientras más intensa es la emoción, más fuerte e intensa será la acción”.



La o el docente absuelve dudas o preguntas sobre el modelo que servirá de guía (puede revisar más información al respecto en el documento *Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo a las y los estudiantes*, p. 24). Luego, comenta que en esta sesión se hará énfasis en los pensamientos automáticos, emociones y situaciones que los disparan. Las acciones y su manejo se trabajarán a profundidad en una EDAT posterior (regulación emocional).

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



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

CIERRE

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

- ¿Por qué es importante que aprendamos a reconocer e identificar no solo las emociones que sentimos, sino los pensamientos que las provocan?
- ¿Qué podemos poner en práctica para ser más hábiles en nuestro reconocimiento de esos pensamientos automáticos?
- ¿Cómo podemos hacernos cargo de nuestros pensamientos y emociones?

Es importante recalcar que el origen de esos pensamientos automáticos está en nuestra propia personalidad, carácter, crianza, en lo que hemos aprendido y nuestra experiencia sobre distintas situaciones de la vida.

Antes de terminar, se sugiere retomar la situación inicial y hacer la siguiente pregunta: En el caso de Viviana, ¿cuáles son sus emociones, pensamientos automáticos y acciones? ¿Cómo podría reconocerlos?

La o el docente solicita a cada estudiante que presente una conclusión de la sesión para reflexionarla durante la semana y retomarla la próxima clase. Sugiere que escriban esa idea en su cuaderno o portafolio para no olvidarla.

Actividad 3: Mi diario de emociones (90')

INICIO

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

DESARROLLO

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

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

“Paso 1. Toma una hoja de papel y un lapicero. Luego, en casa, podrás seleccionar un cuaderno (este puede ser reciclado) o una aplicación que te guste del celular para poder escribir el diario. Tiene que ser de fácil acceso y uso.

Paso 2. Ahora, debes pensar cómo ha sido tu día, qué ha pasado y qué emociones se han ido suscitando (para este ejercicio, pensaremos en lo ocurrido en el día de ayer). Trata de identificar las situaciones que han alterado o impactado tus emociones, ya sea positiva o negativamente. Debes seguir un orden cronológico, es decir, pensar desde que iniciaste tu día hasta que te dormiste por la noche. Posteriormente, ya en casa, este ejercicio debes hacerlo al final del día, antes de dormir.

Paso 3. Registra esas situaciones y emociones en un cuadro. En la primera columna pondrás la situación que provocó la emoción, luego el pensamiento que atribuíste a dicha situación y, finalmente, la emoción generada. En una cuarta columna, coloca la acción o el comportamiento que tuviste. Agrega también una columna

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

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

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

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

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

CIERRE

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

- ¿Qué has descubierto sobre las emociones?, ¿y qué has confirmado?
- ¿Qué actividades podrían ayudarte a ser más consciente de lo que sientes?
- ¿Qué efectos esperarías ver en ti si sigues desarrollando tu conciencia emocional?
- ¿Por dónde empezarás tu mejora en la habilidad de la conciencia emocional?
- ¿Cómo lo pondrás en práctica en tu vida personal?

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

CICLO VII

4.3. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente, de acuerdo a las dos horas pedagógicas de tutoría.

4.4. Materiales y recursos

Actividad 1: La rueda de emociones

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

Actividad 2: El origen de mis emociones

- Pizarra o papelógrafos para realizar los gráficos y ejemplos

Actividad 3: Mi diario de emociones

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

EDAT:

“Nuestra comunidad, nuestras soluciones”

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

1.1. Descripción de la situación

Las diferencias de origen, costumbres y tradiciones entre las y los adolescentes son oportunidades para intercambiar experiencias y fortalecer las relaciones interpersonales; sin embargo, pueden convertirse en fuentes de prejuicio y discriminación si ellas y ellos no son capaces de asumir una mirada apreciativa del valor de la diversidad en nuestras comunidades.

El temor hacia lo diferente o el deseo de suprimir lo distinto puede tener consecuencias negativas en personas y comunidades, especialmente durante esta etapa particular de la vida, en la que la necesidad de pertenencia podría generar conflictos interiores en la o el adolescente que desea encajar en un entorno que parece no tener espacio para quienes difieren de la norma o la expectativa. El desarrollo de la conciencia social podría ser la solución, al crear entornos en los que la comprensión y valoración de las individualidades y diferencias de perspectiva sean el fundamento para el establecimiento de relaciones saludables.

1.2. Reto

¿Cómo aprender a entender la perspectiva del otro desde su propia experiencia?

1.3. Enfoques transversales CNEB

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

2. PROPÓSITO DE LA EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

Las y los estudiantes identifican el sentir de otros grupos humanos que piensan, creen, vivencian y sienten de diferente manera.

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

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

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

CICLO VII

- Conciencia social

2.5. Descripción de la HSE para el ciclo VII

Comprender las perspectivas de personas que provienen de otros contextos y establecen relaciones saludables con ellas.

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE/ criterios de observación y retroalimentación de la HSE:

- Reconoce y menciona la diversidad de realidades que viven otras y otros adolescentes a partir de su cultura, región de origen, costumbres y otras características que las y los hacen diferentes.
- Identifica problemáticas dentro de su propia comunidad, generando propuestas para hacerse cargo de ellas.
- Propone acciones específicas para generar conciencia sobre las problemáticas que existen en su comunidad.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

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

Las y los estudiantes trabajan en una secuencia de tres actividades que, desde distintos enfoques, los acercan al reconocimiento de los demás, sus características y diferencias, para considerarlas y valorarlas en el desarrollo de retos en equipo.

- En la primera actividad, reconocen y mencionan la diversidad de comportamientos y experiencias que pueden tener por medio de videos (o la narración de historias) en los que reconocerán adolescentes de diferentes comunidades y realidades, para que puedan proyectar qué sienten, piensan o necesitan. Luego, elaboran su propia presentación sobre qué significa ser adolescentes en su comunidad.
- En la segunda actividad, identifican problemáticas propias de sus comunidades, generando alternativas de solución, para que puedan reconocer cómo hacerse cargo de lo que sucede en su entorno inmediato.
- En la tercera actividad, pasan de la idea a la acción, proponiendo acciones específicas para generar conciencia, en este caso, mediante una campaña de sensibilización de los temas seleccionados durante la actividad previa (u otros de interés en su entorno inmediato), dejándola lista para ponerla en marcha en su comunidad.

4.2. Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior, la o el docente explica a las y los estudiantes que en esta sesión desarrollarán una nueva experiencia de tutoría, la cual comprende tres actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer la conciencia social. Para ello, indica que es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.4: Materiales y recursos).

Actividad 1: Las diferencias que nos unen (90')

INICIO

La o el docente inicia la sesión mencionando que desarrollarán la experiencia de aprendizaje denominada “Conciencia social”, habilidad que permite empatizar y entender perspectivas de personas que provienen de otros contextos, y así establecer relaciones saludables con ellas y ellos. Para comprender mejor, propone a las y los estudiantes el siguiente ejercicio:

“Piensen por un momento en las características que comparten las personas de su localidad, distrito, barrio o comunidad. ¿Qué tienen en común? ¿Qué hace que las demás personas las reconozcan o distinguan de otros? ¿Realmente hay características que los hacen únicos?”. Pide a sus estudiantes que conversen al respecto durante algunos minutos en pequeños equipos de tres o cuatro personas, y que luego compartan sus conclusiones. Es importante que la o el docente les ayude a comprender que, si bien podemos ver algunas características comunes, nuestras diferencias son muchas: el origen de nuestros padres o abuelos, nuestras costumbres, raza, cultura, y las fuentes de diferencia pueden continuar, y no por ello dejamos de ser una comunidad unida que busca salir adelante. La idea de la comunidad como una unión de diferencias que aportan riqueza podría hacer una gran diferencia.

DESARROLLO

La o el docente presenta a las y los estudiantes una nueva pregunta: “¿Todas las y todos los adolescentes del país pasarán por las mismas situaciones, tendrán las mismas vivencias e inquietudes, y seguirán los mismos sueños? Para responder esta pregunta, observaremos algunos videos (colocamos dos a continuación como referencia) en los que se aprecia a adolescentes, como ellas y ellos, de diferentes comunidades y orígenes”.

Katia y su maravillosa cultura asháninka: https://youtu.be/Rknz_BfZNN4

Si la institución educativa no cuenta con los recursos tecnológicos para proyectar videos, la o el docente puede narrar la historia de estos personajes, a partir de los siguientes recursos que podría revisar y que acompañar con imágenes de los personajes.

Solischa Secca Noa:

La historia de Solischa: campesina, universitaria, quechuahablante e influencer
<https://somosperiodismo.com/la-historia-solischa-campesina-universitaria-quechuahablante-influencer/>

¿Cómo sería la vida de un adolescente de Pozuzo?

Pozuzo: el edénico pueblo de colonos alemanes en la selva central

<https://andina.pe/agencia/noticia-pozuzo-edenico-pueblo-colonos-alemanes-la-selva-central-754856.aspx>

¿Cómo sería la vida de un joven pescador de la costa peruana?

Historia de un pescador tradicional de la comunidad de Huanchaco, costa norte el Perú

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8341274.pdf>

Luego de observar cada video (o narrar cada historia), la o el docente propone una serie de preguntas para responder en plenario.

- ¿Cómo podrían describir la vida de la o el protagonista?
- ¿En qué piensa la o el protagonista?
- ¿Cómo se siente la o el protagonista? ¿Qué emociones son las más comunes en su vida diaria?
- ¿Qué podría necesitar?
- ¿Qué tienen en común ustedes con la o el protagonista?
- ¿Qué tiene la o el protagonista que les gustaría tener a ustedes?

Es importante que la o el docente tome nota de las principales conclusiones o descubrimientos de las y los estudiantes en la pizarra o un papelógrafo.

Luego, divide a sus estudiantes en equipos de cuatro o cinco integrantes y les propone desarrollar un video (que no será grabado, pero sí representado) en el que presenten cómo es su vida diaria, tal como los protagonistas de los videos previos, en un espacio de al menos dos minutos. Los equipos trabajarán durante algunos minutos y todos sus integrantes deberán participar en la puesta en escena.

CIERRE

Concluido el ejercicio, se genera un diálogo, partiendo de preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo aportó cada uno de ustedes en el desarrollo de este “video”?
¿Sus diferencias son una fuente de valor, una fortaleza?
- ¿En qué se parecieron sus “videos”?
- ¿Qué características diferentes presentaron sus “videos”?
- ¿Qué sienten al presenciar sus “videos”?

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

INICIO

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

Del diálogo se obtiene una primera lista de problemas detallados que la o el docente podría presentar en la pizarra o un papelógrafo. Luego, explica que estos problemas suelen estar presentes en muchas localidades, distritos o comunidades. Lo que hace la diferencia es la forma en que se les hace frente. Entonces, propone ver juntos el video de Elizabeth Cuya Benites, titulado “Que alguien me explique el Perú” (ver <https://youtu.be/8BNd4QXmy0w> hasta el minuto 6:40).

Después de ver el video, plantea la pregunta: ¿Cuáles de los problemas formulados en el video son parte de nuestra realidad? En caso de no contar con los medios tecnológicos necesarios para reproducir el video, la o el docente puede leer a sus estudiantes el texto “Bicentenario: ¿Qué significa para ti ser peruano? Quince escritores, arqueólogos, artistas y otras personalidades responden”.

<https://elcomercio.pe/somos/bicentenario-fiestas-patrias-que-significa-para-ti-ser-peruano-escritores-arqueologos-artistas-y-otras-personalidades-responden-peru-noticia/>

Luego, pregunta: ¿Cuáles son los problemas formulados en esta lectura, que son parte de nuestra realidad más cercana?

DESARROLLO

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

- **Descripción de la problemática**
 - ¿Cuál es el problema? Formular con precisión y claridad el problema que desean abordar (por ejemplo, algunas familias no cuentan con recursos económicos para alimentarse bien). Evitar generalidades o definiciones vagas.
 - ¿Por qué es un problema? Explicar los motivos por los que consideran que se trata de un problema que debe ser abordado (en el ejemplo propuesto, es un problema porque puede tener un impacto en la salud de los integrantes de estas familias, especialmente en niñas y niños, causando desnutrición y otras situaciones).

- Evidencias del problema. Formas en que pueden observar que el problema es real, que existe (en el ejemplo, ver a una persona pidiendo dinero para comer, conocer niñas y niños que no desayunan o que tienen que trabajar, etc.).
 - Posibles causas del problema. ¿Cuáles podrían ser los orígenes de esta situación? ¿Por qué sucede? Es probable que no los conozcan, pero pueden plantear algunas hipótesis (en el ejemplo, la falta de empleo, crisis económica, migrantes que no tienen familia o amigos en la zona, etc.). Mientras más causas posibles, mejor.
 - Consecuencias del problema (especialmente el impacto sobre las personas de la comunidad). ¿Qué resultados podría generar este problema? Al igual que con las causas, es probable que no las conozcan de manera directa, pero pueden generar hipótesis (en el caso, problemas de salud, delincuencia como resultado de la desesperación por conseguir dinero, etc.).
- **Propuesta de intervención**
 - Objetivo. ¿Qué quieren lograr con su propuesta? Plantearlo como un futuro deseado, eso que quieren conseguir (en el ejemplo, que las familias con escasos ingresos de la comunidad tengan acceso a alimentos).
 - Ideas para abordar el problema. Este segmento se realiza a través de una lluvia de ideas, en la que la mayor cantidad de ideas es mejor. Todas las ideas deben ser registradas.
 - Propuesta final. A partir de las ideas del paso previo, seleccionan la mejor, o combinan dos o más de ellas y la registran. Se trata de la propuesta de intervención que podrían llevar a cabo (para el ejemplo, podría ser que, luego de la generación de ideas, decidan poner en marcha un plan de acción en el que los padres de estas familias intercambian trabajo para la comunidad por alimentos). Es importante desarrollar esta idea (cómo se pondría en marcha).
 - Impactos esperados. Finalmente, indicar qué esperan que suceda a partir de la implementación de la solución propuesta.

En el desarrollo de esta actividad, la o el docente debe acompañar a cada grupo para resolver algunas inquietudes que puedan surgir.

Concluido el ejercicio, cada equipo presenta el problema y su propuesta de solución. Si aún queda tiempo, pueden exponer algunas otras secciones de su trabajo.

La o el docente conduce la conversación a partir de preguntas como las siguientes:

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

Actividad 3: Sensibilizar para cambiar (90')

INICIO

La o el docente inicia la sesión pidiéndoles que recuerden los proyectos presentados en la sesión pasada. ¿Cuál les pareció más interesante o creativo? ¿Cuál es el más urgente o necesario? ¿Cuál es el que generaría un impacto positivo directo en ellos mismos, sus familias o personas cercanas?

Luego, menciona cómo algunas personas fueron capaces de llevar sus ideas a la acción y generar cambios en sus comunidades, e incluso ir más allá de ellas. Para ello, podría apoyarse en ejemplos como los propuestos en estos videos.

- José Quisocala – Primer banco ecológico para niños y adolescentes: <https://youtu.be/iUxqV-XXxDY>
- Perú: Retrato de un país adolescente: <https://youtu.be/ttQWEEahDR4>

En caso la institución educativa no cuente con los recursos tecnológicos necesarios para proyectar los videos, la o el docente podría proceder con la lectura de la historia de José Quisocala: El niño banquero.

https://cronicaglobal.elespanol.com/pensamiento/espejos-de-hoy/nino-banquero_571497_102.html

Una historia alternativa es la de Leslie Espinoza, una peruana de 18 años que consiguió una beca en Stanford y en otras 12 universidades de Estados Unidos.

<https://www.entornointeligente.com/la-peruana-de-18-aos-que-consigui-una-beca-en-stanford-y-en-otras-12-universidades-de-ee-uu/>

Luego de observar los videos o revisar las historias y comentarios, la o el docente invita a las y los estudiantes a reunirse en nuevos equipos de cuatro o cinco estudiantes (distintos a los de la sesión previa) para desarrollar una nueva tarea.

DESARROLLO

Los equipos asumen un nuevo reto: desarrollar una campaña creativa para sensibilizar a su comunidad sobre alguna problemática que está afectando a alguna población vulnerable de su comunidad. Es importante clarificar el concepto de “población vulnerable” antes de proseguir. “Hablamos de un conjunto de personas que se encuentran desprotegidas o en condición de

desventaja ante una amenaza a su integridad psicológica, física y/o psicológica. Así, por ejemplo, migrantes de una comunidad nativa que se han asentado en nuestra localidad y que son discriminados por su origen, sería un ejemplo de este concepto”. Es importante que la o el docente proponga un ejemplo claro dentro de la comunidad en la que se encuentra el centro educativo. También podría ser que sus estudiantes elijan continuar con el proyecto que plantearon en la sesión previa, siempre que se trate de una problemática para una población vulnerable.

La campaña de sensibilización debe contar con los siguientes componentes:

- **Objetivo.** ¿Qué queremos lograr con esta campaña? ¿A quiénes vamos a sensibilizar? ¿Qué queremos comunicar/ difundir? (por ejemplo, en el caso de elegir trabajar en el problema de los adultos mayores en estado de abandono en la localidad, sería lograr que la comunidad sea consciente de la importancia de cuidar a todos los adultos mayores).
- **Mensajes centrales.** ¿Cuáles son las ideas principales que queremos dar a conocer o que deben quedar claras? (por ejemplo, los adultos mayores son personas que necesitan de nuestra ayuda; todos seremos adultos mayores en algún momento; es responsabilidad de la comunidad cuidar a todos sus integrantes, en especial a los que son más vulnerables; tenemos vecinos por los que nadie hace nada y nosotros podríamos hacer la diferencia; etc.).
- **Frase principal, lema o eslogan.** ¿Qué frase breve y de fácil recordación usaremos para que quede grabada en nuestro público objetivo? (por ejemplo, “Nuestros adultos mayores son motivo de orgullo”).
- **Estrategia de difusión.** ¿Qué medios utilizaremos para hacer llegar el mensaje a nuestro público? (afiches, volantes, campaña por redes sociales, radio, etc.).
- **Pieza gráfica principal.** Elaborar un afiche que refleje lo principal de la campaña. Este afiche será presentado por el equipo al finalizar la actividad.

Luego de algunos minutos de trabajo guiado por la o el docente, los equipos presentan sus propuestas y reciben comentarios de sus compañeras y compañeros.

CIERRE

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

- ¿Qué han descubierto sobre la conciencia social? ¿Qué idea que tenían antes ha cambiado o se ha transformado?

- ¿Cuál es el valor de tomar en cuenta el punto de vista del otro y considerar su perspectiva cuando se trabaja en equipo?
- ¿Cómo pueden contribuir a desarrollar una mejor comunidad?
- ¿Qué podrían hacer a partir de hoy para incluir la conciencia social en su día a día?

La o el docente concluye indicando que, ahora que conocen el verdadero impacto que pueden llegar a tener sobre su realidad inmediata, pueden emprender algunos cambios a favor de todas y todos, hacia el logro de los objetivos comunes que se busca alcanzar.

4.3. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente, de acuerdo a las dos horas pedagógicas de tutoría.

4.4. Materiales y recursos

Actividad 1: Las diferencias que nos unen

- Videos seleccionados
- Cuadernos y lapiceros

Actividad 2: Los problemas de mi comunidad son mis problemas

- Ficha de estructura del proyecto
- Papelógrafos
- Plumones

Actividad 3: Sensibilizar para cambiar

- Materiales diversos para la producción de afiches: papelógrafos, cartulinas, plumones, lápices de colores, témperas, etc.

EDAT:

“Lo que me conecta con la otra persona”

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

1.1. Descripción de la situación

En la adolescencia, los mecanismos neurológicos que regulan la empatía están en pleno y franco desarrollo. A las y los adolescentes les cuesta aún “ponerse en el lugar del otro”, entendiendo y comprendiendo lo que piensa y siente su interlocutor. Por ello, es necesario ayudarlos a desarrollar herramientas para escuchar atentamente a la otra persona y así poder empatizar con ella.

La ventana del hospital (Autor anónimo)

Dos hombres ya mayores compartían habitación en un hospital. Los dos estaban muy enfermos, pero uno de ellos aún podía levantarse de vez en cuando para mirar por la ventana a la que estaba pegada su cama. El otro anciano, sin embargo, estaba postrado en la cama y apenas tenía fuerzas para incorporarse.

Los dos se entretenían hablando, contando mil historias de su pasado y presente. Pero el momento favorito de ambos en todo el día era cuando el hombre que estaba junto a la ventana miraba por el cristal y narraba a su compañero de cuarto todo lo que veía por ella:

— ¡Es un día estupendo! El parque se está llenando de niños que ríen muy felices, de parejas que llegan con los dedos entrelazados... Los sauces están frondosos y las mariposas revolotean entre las flores. Ay, amigo, qué hermoso jardín tenemos ahí afuera, con un lago de aguas cristalinas y pájaros que se acercan tímidos a beber...

Y mientras el hombre narraba lo que veía, su compañero cerraba los ojos e intentaba imaginar todo lo que escuchaba. Sonreía y sentía una gran paz y felicidad interior.

Y así, los días parecían menos grises, menos duros y más amables. Hasta que un día, o, mejor dicho, una mañana, la enfermera encontró el cuerpo sin vida del hombre de la ventana.

Todos sintieron mucho su pérdida, pero sobre todo su compañero de habitación. Al cabo de unos días, pidió que le trasladaran a la cama de la ventana. Quería ver todo aquello que su compañero narraba con tanto entusiasmo. Los médicos accedieron a su deseo y una vez en la cama, a pesar del dolor, se incorporó para mirar por la ventana.

Pero... ¿qué veían sus ojos? ¿Y el parque? ¿Dónde estaba el estanque? ¿Y los sauces? Para sorpresa suya, la ventana solo daba a una pared blanca... Preguntó a la enfermera.

— ¿Por qué mi compañero narraba todas esas historias sobre un parque si no existe?

La enfermera le miró compasiva:

— Tal vez solo quería animarlo y verlo feliz...

1.2. Reto

¿Cómo comprender los sentimientos y necesidades de otras personas para apoyarlos?

CICLO VII

1.3. Enfoques transversales CNEB

- Intercultural
- Orientación al bien común

2. PROPÓSITO DE LA EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

Las y los estudiantes identifican el sentir de otros grupos humanos que piensan, creen, vivencian y sienten de diferente manera.

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

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

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

- Empatía

2.5. Descripción de la HSE para el ciclo VII

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

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE/ criterios de observación y retroalimentación de la HSE:

- Identifica y comprende las necesidades, sentimientos y puntos de vista de las y los demás al percibir atenta y activamente sus expresiones verbales y no verbales.
- Escucha atentamente al interlocutor, sin interrumpirlo ni emitir comentarios que representen un juicio de valor o un consejo del tipo “yo haría esto”.
- Identifica y parafrasea lo que escucha de su interlocutor, demostrando entendimiento y comprensión por lo que la otra persona siente y piensa.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

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

- En la primera actividad, las y los estudiantes reconocen su capacidad de ponerse en los zapatos del otro, tratando de entender sus sentimientos y pensamientos.
- En una segunda actividad, las y los estudiantes aplican la escucha activa como herramienta de empatía, para entender y comprender a las y los demás.
- En la última actividad, las y los estudiantes reconocen los momentos en que no han sido empáticos, e identifican comportamientos que les permitan afrontar situaciones difíciles desde la empatía (por ejemplo, injusticias, discriminación, etc.).

4.2. Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior, la o el docente explica a sus estudiantes que en la próxima sesión desarrollarán una nueva experiencia de tutoría, la cual consiste en tres actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer la empatía. Para ello, indica que es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.4: Materiales y recursos).

Actividad 1: Yo tengo tu problema (90')

INICIO

La o el docente se dirige a las y los estudiantes y manifiesta lo siguiente: “Hoy iniciamos una nueva experiencia de aprendizaje relacionada con nuestra capacidad de comprender a las otras personas, poniéndonos en su lugar. Para iniciar esta actividad, revisaremos el cuento ‘La ventana del hospital’”. Luego de leer el cuento, plantea algunas preguntas.

- ¿Cómo se han sentido al leer el cuento?
- ¿Qué les llama la atención de las conductas de las diferentes personas que aparecen en el cuento?
- ¿Por qué creen que el paciente junto a la ventana comentaba a su compañero de cuarto una escena bella de la calle? ¿Cuál creen que era su propósito?
- ¿Qué creen que sintió esta persona al ayudar a su compañero a “ver la calle”?
- ¿Alguna vez han tenido la oportunidad de ayudar desinteresadamente a alguien? ¿Cómo se sintieron?

La o el docente promueve que las y los estudiantes expresen libremente algunas respuestas y luego refuerza que se está hablando de la empatía o, como normalmente lo conocemos: el poder “ponernos en los zapatos del otro”.

Continúa preguntando sobre el significado de la palabra “empatía”. Recoge las respuestas de sus estudiantes y busca los puntos comunes. Luego, pregunta si ellas y ellos se consideran empáticos o no, y pide ejemplos específicos de algunas experiencias en las que han sido empáticos. Se sugiere que la o el docente vaya más allá del concepto clásico de “es ponerse en el lugar del otro”. Indagar sobre qué significa eso y si aplica a todos los escenarios. “¿Qué significa para ustedes ponerse en el lugar de otra persona?”.

DESARROLLO

La o el docente indica que realizarán un ejercicio para poner a prueba la capacidad de empatía de sus estudiantes. Solicita que tengan a la mano una hoja de papel y lapicero, y pide que, de manera personal y en silencio, describan un conflicto o problema que tengan o hayan tenido con otra persona (puede ser una amiga, un amigo, familiar, conocido, etc.) con el mayor número de detalles. Les indica que escriban algo que luego puedan compartir en público, no que quieran que se mantenga en confidencialidad. Pide que coloquen su nombre al final y conformen parejas para intercambiar sus hojas. Luego de leerlas en silencio, cada uno puede preguntar por turnos sobre algunos detalles para entender mejor el problema. La o el docente les da unos minutos para que reflexionen sobre el problema y sus causas, pero, particularmente, que intenten entender qué piensa y siente su compañera o compañero protagonista de la historia.

Ya en plenario, pide que algunas o algunos expliquen al grupo el problema que han leído, pero como si fuese propio, entrando en sus sentimientos e ideas, “metiéndose” en la situación. Al leer los problemas, es importante que cada estudiante lo cuente en primera persona.

Puede ser que, al inicio, las y los estudiantes refieran que “no tienen conflictos que contar”. Frente a ello, la o el docente puede motivarlos a encontrar algo que escribir.

CIERRE

A partir del ejercicio, la o el docente recoge sus sensaciones al ponerse en el lugar de sus compañeras y compañeros.

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

Es muy importante hacer un esfuerzo por imaginar qué es lo que la otra persona puede estar sintiendo, así como también por intentar sentirlo nosotros mismos para así poder comprender mejor. Esto nos ayuda a percibir con precisión las emociones y sentimientos de las y los demás, de implicarse en sus vivencias y ofrecerles ayuda cuando la necesitan.

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

Actividad 2: Escuchando con empatía (90')

INICIO

La o el docente inicia la sesión consultando a sus estudiantes acerca de las ideas o sensaciones que les dejó la sesión anterior. Recibe comentarios y preguntas para luego reforzar algunos aspectos que no hayan quedado claros.

Indica que realizarán una dinámica de “calentamiento” para seguir trabajando el tema de la empatía. Luego, solicita a sus estudiantes que se coloquen en parejas, elegidas al azar. Comenta que, para este ejercicio, es muy importante la observación y concentración en lo que su compañera o compañero quiere comunicar, así como respetar la expresión de sus sentimientos y emociones, evitando comentarios fuera de lugar o risas.

Luego, estando las parejas frente a frente, uno de ellos empezará a actuar en silencio una escena importante y significativa de su vida que haya sido muy intensa emocionalmente. La otra o el otro que está al frente deberá imitar sus movimientos y gestos, como si fuese un espejo. No pueden hablar durante la ejecución. Luego, cambian de roles. Finalmente, indagan sobre lo que sintieron y vivieron.

Ser empático no solo es ponerse en el lugar del otro; es tratar de sentir lo que ese otro siente, es ser comprensivo y cercano, es valorar lo que la vivencia significa, es conmoverse y entender.

DESARROLLO

La o el docente indica que una de las grandes herramientas para generar empatía es nuestra capacidad de escuchar, pero escuchar verdadera y atentamente a la otra persona.

Las consignas para el ejercicio son las siguientes:

La o el docente divide a las y los estudiantes en parejas. Cada pareja se coloca de pie frente a frente. Por turnos, comparten sus respuestas a las siguientes preguntas:

¿Cuál fue tu mayor logro el año pasado?

¿Cuál es tu mayor temor?

¿Cuál es tu anhelo o sueño para este año?

Importante cumplir lo siguiente:

- Tendrán siete minutos, contados con reloj, para que cada uno hable y responda las preguntas.

- Trabajarán por turnos. Mientras uno de los dos habla durante siete minutos, sin parar, el otro deberá permanecer en silencio absoluto, solamente escuchando. Así quiera preguntar o hacer algún comentario, no deberá hacerlo.

La persona que habla deberá hablar durante los 7 minutos, así crea que ha terminado antes.

- La o el docente debe tomar el tiempo e indicar el cambio de rol. Debe asegurar que el que está hablando se mantenga haciéndolo durante los siete minutos de su turno.

- Luego de esos dos momentos, cada pareja tendrá diez minutos (en total) para conversar acerca de lo escuchado. La idea no es que cada persona cuente lo que ha oído del otro, sino que le refleje qué cree que el otro ha sentido cuando comentaba sus respuestas.

Por ejemplo: "Cuando me contabas que tu gran temor es perder el año y no poder estudiar una carrera, a mí me pareció que lo decías no solo con miedo, sino con mucha ansiedad, incluso rabia, por un plan que no iba a salir como tú querías".

No se hacen turnos. La conversación es libre.

Al terminar el ejercicio, la o el docente reúne a todas y todos nuevamente en plenario, y pregunta:

- ¿Cómo se sintieron durante el ejercicio?
- ¿Fue más difícil escuchar o ser escuchados?, ¿por qué?
- ¿Solo se escucha "con los oídos"? ¿Qué rol jugaron la mirada y el lenguaje corporal?
- ¿Pudieron realizar interpretaciones empáticas del discurso de la otra persona? ¿Fue difícil "leer" entre líneas?

CIERRE

La o el docente genera una conversación alrededor de las siguientes ideas clave:

- La importancia de "callar" para poder escuchar plenamente a la otra persona, observarla, mirarla y, finalmente, entender lo que piensa y siente
- La empatía tiene que ver con entender, comprender al otro de una manera más integral.
- ¿Compartir cómo se han sentido al escuchar y ser escuchados es algo que hacen habitualmente? ¿Realmente escuchamos a las personas o solamente transmitimos y recibimos información? ¿Cómo se sintieron de que les prestaran, o no, tanta atención?
- ¿Es necesario tomarse tanto tiempo para escuchar al otro y generar empatía? Muchas veces pensamos que no hay tiempo, que tenemos muchas cosas que hacer, que necesitamos espacios especiales, cuando ser empáticos implica muchas veces hacer las preguntas correctas, callarnos y escuchar.

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

Actividad 3: En los zapatos del otro (90')

INICIO

El o la docente recuerda junto a los estudiantes el ejercicio de escucha empática desarrollado en la sesión previa. Solicita que comenten de manera voluntaria sus sensaciones y conclusiones sobre él, y si pudieron ponerlo en práctica en casa. Luego, comenta que en esta sesión el trabajo exigirá de ellos que vivan de manera aún más intensa su capacidad de empatía.

DESARROLLO

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

A partir de esta pequeña historia, reflexiona con las y los estudiantes sobre la importancia de aplicar la empatía para no juzgar a las y los demás, sino, más bien, respetando los procesos y vivencias individuales. Nadie sabe qué hay detrás de lo que ve en la superficie: una compañera o un compañero que ríe puede estar pasándola mal por alguna razón.

La o el docente divide a las y los estudiantes en grupos de tres o cuatro integrantes. Les entrega plumones y papelógrafos, y pide que los dividan en tres columnas tituladas “situación”, “causa” y “consecuencia”). La consigna es la siguiente:

“Cada grupo va a recordar algunas situaciones en la que no fueron empáticos con otra persona, no fueron capaces de comprender su problemática o, simplemente, no pudieron respetar su proceso o momento. En la primera columna del papelógrafo, escriban las situaciones identificadas. A continuación, escriban cuáles creen que fueron las causas de no haber podido ser empáticos (por ejemplo, ‘no me detuve a escuchar/ observar realmente a la persona’ o ‘es una persona muy distinta a mí’) y la consecuencia (por ejemplo, ‘perdí una amistad por no respetar lo que sentía’ o ‘la persona se sintió herida porque la juzgué y atacé

sin saber lo que le estaba pasando’). Les invita a colocar tantas situaciones como puedan recordar.

Al terminar de llenar los papelógrafos, los colocan en la pared, y una o un representante de cada grupo socializa su trabajo ante las compañeras y los compañeros del aula. Luego, la o el docente les pide que observen las diferentes situaciones enunciadas, con sus causas y consecuencias. Conversan en plenario sobre sus reflexiones personales.

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

CIERRE

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

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

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

4.3. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente, de acuerdo a las dos horas pedagógicas de tutoría.

4.4. Materiales y recursos

Actividad 1: Yo tengo tu problema

- Hojas de papel y lapiceros

Actividad 2: Escuchando con empatía

CICLO VII

- Cronómetro

Actividad 3: En los zapatos del otro

- Papelógrafos y plumones.

EDAT:

“Multiplicar miradas”

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

1.1. Descripción de la situación

Nuestras y nuestros estudiantes afrontan cada día diversas situaciones que representan retos por superar. No obstante, patrones de pensamiento arraigados como “las cosas son así”, “no hay nada que podamos hacer”, “algunas cosas nunca van a cambiar” o “ya se intentó antes hacer algo y no pasó nada” muchas veces son estructuras aprendidas y difíciles de modificar, limitando, de esta manera, sus oportunidades para generar verdaderos cambios.

No obstante, algunas y algunos adolescentes no solo cultivan su creatividad, sino que la ponen en marcha en busca de un mundo mejor. Así, por ejemplo, a los 16 años, Elif Bilgin (de Estambul, Turquía) ganó la Google Science Fair de 2013 con el proyecto "¿Se puede convertir la cáscara de plátano en plástico?". La joven inventó un método para crear material bioplástico a partir de cáscaras de plátano con el fin de reemplazar el plástico tradicional hecho a base de petróleo. Desde entonces, Elif estudia informática e ingeniería biomédica en la Universidad Johns Hopkins y colaboró en empresas de la talla de Virgin Galactic, nada más y nada menos que como entrenadora pasante de astronautas, y Oracle, como desarrolladora de software.

Otro caso es el del inventor y científico estadounidense Kenneth Shinozuka, quien tenía solo 15 años cuando ganó la Google Science Fair de 2014 en su categoría de edad. Su proyecto se enfocaba en mejorar la seguridad de los pacientes con Alzheimer, y eso lo llevó a crear el sensor para medias SafeWander®, que alerta a los cuidadores cuando sus pacientes se levantan a caminar durante la noche. Desde su participación en la feria, Kenneth actualizó su invento para que fuera más fácil de usarse y accesible para los pacientes con Alzheimer. Comenzó vendiendo el invento en su sitio web, y llegó a miles de pacientes y cuidadores de todo el mundo (Google Arts & Culture).

Entonces, el desarrollo de la creatividad en las y los estudiantes podría brindarles una mirada desde la oportunidad y el reto, superando los bloqueos y enfoques limitados, para asumir una postura divergente y optimista.

1.2. Reto

¿De cuántas formas creativas puedo resolver un problema o una situación?

1.3. Enfoques transversales CNEB

- Intercultural
- Búsqueda de la excelencia

2. PROPÓSITO DE LA EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

CICLO VII

Las y los estudiantes analizan las diferentes formas de solucionar una situación problemática haciendo uso de su creatividad.

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

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

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

- Creatividad

2.5. Descripción de la HSE para el ciclo VII

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

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE/ criterios de observación y retroalimentación de la HSE:

- Identifica y menciona ideas retadoras para resolver un problema o tarea.
- Propone acciones desde diferentes perspectivas para resolver un problema o tarea, sin quedarse en una sola forma de hacer las cosas, sino probando alternativas variadas.
- Produce y ejecuta alternativas de solución creativas que son viables y útiles en contextos cotidianos y complejos.
- Conversa y discute sus ideas y alternativas con sus compañeras y compañeros, alimentando su creatividad con la perspectiva de las y los demás.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

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

Las y los estudiantes trabajan en una secuencia de tres actividades en las que deberán generar soluciones creativas a situaciones que van de lo cotidiano a lo improbable, poniendo en práctica tres técnicas de creatividad.

- En la primera actividad, trabajan la técnica 4 x 4 x 4 para solucionar una situación problemática del día a día de una forma diferente.
- En la segunda actividad, abordan un reto real que resolverán utilizando la técnica SCAMPER.

- En la tercera actividad, resuelven un problema hipotético (no real) aplicando la técnica de la asociación forzada.

4.2. Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior, la o el docente explica a sus estudiantes que en la próxima sesión desarrollarán una nueva experiencia de tutoría, la cual consiste en tres actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer la creatividad. Para ello, indica que es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.4: Materiales y recursos).

Actividad 1: Multiplicar miradas en la vida cotidiana (90')

INICIO

La o el docente comunica a sus estudiantes que están por iniciar una nueva experiencia de aprendizaje, esta vez relacionada con su creatividad. “Vamos a ver cuáles son sus niveles de creatividad: levanten la mano todos los que se consideran creativos”, y cuenta las manos levantadas. Luego, solicita que las bajen y pasa a un enfoque cuantitativo: “Del 1 al 10, donde 10 es lo más alto y 1, lo más bajo, levanten la mano todos los que creen que se encuentran en el nivel 1 de creatividad..., nivel 2..., nivel 3...” hasta llegar al nivel 10.

¿Cómo pueden demostrar que son creativos? ¿Cuáles son las muestras de que realmente lo son? En esta y las próximas sesiones pondrán a prueba su creatividad y aprenderán tres técnicas que los ayudarán a incrementar su nivel de creatividad, del 1 o 10.

La o el docente indica que realizarán un primer ejercicio de calentamiento. La idea es relativamente sencilla: crear un plato de comida nuevo uniendo dos platos de comida ya existentes. Por ejemplo, la papa rellena de ají de gallina es una mezcla de dos platos o un “mostrito” (la combinación de pollo broaster y arroz chaufa). Entonces, pide a dos voluntarias o voluntarios salir al frente para proponer que piensen en una combinación novedosa de dos platos de comida. Luego, llama a dos estudiantes más y se repite el mismo ejercicio.

A continuación, les pide que entre los cuatro se pongan de acuerdo para proponer una sola combinación (puede ser que elijan una o realicen una nueva combinación). Una vez que han llegado a un acuerdo, la o el docente pide que realicen este mismo ejercicio con diferentes situaciones. Así, en equipo de cuatro personas comparten sus propuestas y buscan una sola que satisfaga a todas y todos. El ejercicio continúa hasta que todo el grupo esté de acuerdo con una única propuesta. Este ejercicio utiliza los fundamentos de una técnica conocida como 4 x 4 x 4, que es la que utilizarán como parte del ejercicio principal del día.

DESARROLLO

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

En un primer momento, que lo realizarán de forma individual, deberán pensar en cuatro ideas o soluciones que sean diferentes a las que habitualmente se dan. Por ejemplo, si el problema es “¿qué puedo hacer para levantarme temprano?”, respuestas convencionales como “poner el despertador” o “pedir a mi mamá que me despierte” no son opciones válidas, pues es lo común, pero soluciones como “dormir con las cortinas abiertas para que entre la luz del día” o “pedir que alguien encienda la radio y la lleve a mi cuarto” sí. Deben plantear cuatro ideas. En un segundo momento, en duplas o parejas, realizarán el mismo ejercicio, es decir, intercambian ideas y, de las ocho (cuatro de cada uno), solo deben quedarse con cuatro.

En un tercer momento, las duplas se convierten en equipos de cuatro, quienes deberán estar de acuerdo, nuevamente, con cuatro ideas.

Esta operación se repite hasta que todo el grupo llegue a un acuerdo.

Con las cuatro ideas principales se realiza una secuencia (orden) que vaya desde la que consideran más creativa hasta la que resulta menos preferible (pueden votar por su opción preferida)”.

Otras situaciones que se puede desarrollar en este ejercicio (recuerda que todos los equipos trabajarán la misma) son las siguientes:

Aprender mejor y más rápido los temas que hoy me resultan difíciles

Evitar perder u olvidar cosas

Prevenir o evitar discusiones con mis amigas o amigos

Comer de manera más saludable

Mejorar en el uso de mi tiempo (tener más tiempo)

Prestar más atención en clase

Mejorar mi cantidad y calidad de sueño

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

Concluidas las actividades de la primera situación, la o el docente reflexiona con ellas y ellos sobre la técnica que acaban de trabajar, cómo se sienten con ella y cómo la están poniendo en práctica, resaltando las propuestas más creativas que han encontrado. Luego, les propone repetir el ejercicio con otras situaciones, dos o tres veces más según el tiempo que requieran para proponer soluciones a las situaciones planteadas.

Luego, divide a sus estudiantes en equipos de cuatro o cinco integrantes, y les pide que piensen en qué situaciones o momentos podrían utilizar esta técnica para mejorar su creatividad.

CIERRE

Finalizando la conversación, la o el docente indica que han cumplido con el primer reto: utilizar su creatividad para solucionar temas cotidianos. Asimismo,

explica que la única forma de convertirla en un hábito es mediante la práctica, por lo que es necesario ponerla en marcha.

Actividad 2: Multiplicar miradas para superar retos (90')

INICIO

La o el docente inicia la actividad recordando la sesión anterior. Luego, con ayuda de tres objetos cualquiera que irá presentando uno a uno, explica la dinámica de esta actividad: “He traído algunos objetos. Quiero que piensen cómo podríamos transformarlos, es decir, qué podríamos ponerles, quitarles o cambiarles para convertirlos en otra cosa diferente o que tengan otra función. Por ejemplo, si tengo una silla y le quito el respaldo, se convierte en un banco, o si le agrego cuatro rueditas en las patas se convierte en una silla de ruedas o en un auto sin motor. También podría colocarle libros o adornos y convertirla en una repisa”. Entonces, muestra los objetos y llama a cada estudiante para que generen su propuesta. Si les resulta difícil, la o el docente brinda ayuda para que logren realizar la tarea. Luego de las tres rondas, les explica que trabajarán en una nueva técnica llamada SCAMPER, que se parece a lo que han estado trabajando.

DESARROLLO

La o el docente explica en qué consiste la técnica SCAMPER, y, si lo considera necesario, propone un ejemplo de resolución conjunta para clarificar cualquier punto confuso o difícil de comprender.

A continuación, se consigna una infografía que contiene las definiciones centrales de esta técnica.

SCAMPER
LA PALABRA QUE TE AYUDARÁ
CON TU CREATIVIDAD

Es una mnemotecnia en inglés que indica los pasos para desarrollar un proceso creativo, incluso te ayudará a solucionar problemas, concretar proyectos o desaparecer un bloqueo mental. Lo único que tienes que hacer es contestar estas preguntas paso a paso y encontrarás áreas de oportunidad que no habías visualizado.

S
SUBSTITUTE / SUSTITUIR
¿Qué otros materiales pueden sustituirlo para mejorar el producto?, ¿Qué otro producto o proceso podría usar?

C
COMBINE / COMBINAR
¿Qué pasa si combinas propósitos u objetivos?, ¿Qué pasaría si combinaras este producto con otro para crear algo nuevo?

A
ADAPT / ADAPTAR
¿Cómo podría adaptar o reajustar este producto para servir a otro propósito o uso?, ¿En qué otro contexto podría poner su producto?

M
MODIFY - MAGNIFY / MODIFICAR
¿Cómo podría cambiar la forma, el aspecto o la sensación de su producto?, ¿Qué podría agregar para modificar este producto?, ¿Qué podría destacar o resaltar para crear más valor?

P
PUT TO OTHER USES / PONER A OTRO USO
¿Quién más podría usar este producto?, ¿Cómo se comportaría este producto de manera diferente en otro entorno?, ¿Podría reciclar los residuos de este producto para hacer algo nuevo?

E
ELIMINATE / ELIMINAR
¿Cómo podría simplificar o simplificar este producto?, ¿Qué características, partes o reglas podrías eliminar?, ¿Qué podrías subestimar o atenuar?

R
REARRANGE - REVERSE / REORDENAR - REVERTIR
¿Qué pasaría si revirtiera este proceso o se hiciera de manera diferente?, ¿Qué pasa si tratas de hacer exactamente lo contrario?, ¿Qué roles podrías revertir o intercambiar?

FUENTE: Paredro
IMAGENES: Freepress

PAREDR0

Fuente: Paredro

<https://www.paredro.com/el-metodo-scanner-para-desarrollar-la-creatividad-infografia/>

Comprendida la técnica, la o el docente divide a sus estudiantes en equipos de cuatro o cinco integrantes, y designa una situación a cada uno. Algunas situaciones sugeridas son las siguientes:

- Un vehículo que solucione el problema del transporte público
- Un sistema hospitalario que evite que los pacientes hagan cola y deban esperar
- Un proceso de elección vocacional que permita reconocer de manera efectiva a qué dedicarse una vez que concluyan los estudios escolares
- Un sistema que permita ahorrar dinero a las familias de escasos recursos
- Un teléfono celular a prueba de robos
- Una casa de bajo costo para personas de escasos recursos
- Una forma de prevenir contagios y terminar la pandemia

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

CIERRE

Luego, inician la reflexión mediante preguntas como las siguientes:

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

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

Actividad 3: Multiplicar miradas para resolver lo imposible (90')

INICIO

La o el docente da la bienvenida e inicia la sesión indicando que han llegado al reto más complejo: deberán resolver un problema que no existe en el mundo real. Para eso, deberán apelar a toda su imaginación y mantener la mente abierta.

Propone empezar, como de costumbre, con un ejercicio de calentamiento. La o el docente propone una situación: "Imaginemos que llegó la era en que los extraterrestres nos visitan para hacer turismo. No son amenazantes, sino más bien muy respetuosos y amables, a diferencia de la manera en que nos los presentan en las películas. Pero hay un problema: ellos son alérgicos al sol y al oxígeno, así que es importante que hagan turismo sin ser afectados por estos dos elementos. ¿Qué podrían ofrecerles?". Luego, solicita que las y los

estudiantes mencionen algunas propuestas a modo de lluvia de ideas. Para facilitarlo, menciona: “¿Sabían que existe una técnica que ayuda a que la generación de ideas sea mucho más fluida y creativa? Hagamos el intento. Les voy a mencionar algunas palabras y ustedes van a procurar encontrar la relación con la situación que les he presentado; por ejemplo: pantalón, sacacorchos, plastilina y taza. Son palabras elegidas completamente al azar y, como ven, no tienen nada que ver con el caso en desarrollo; sin embargo, con esta técnica deben encontrar esa relación creativamente”.

La técnica consiste en tomar cada uno de los conceptos presentados y ver de qué manera pueden convertirlos en fuente de inspiración para la generación de ideas.

Empiezan con la palabra “pantalón”. “¿Cómo la podemos relacionar con el tema que estamos abordando?”. Esperan unos minutos para permitir que las y los estudiantes planteen la solución. De existir, felicitan a quienes participan, y, de no haber respuesta, la o el docente propone lo siguiente:

- Pantalón: “como son alérgicos al sol, podemos elaborar unos pantalones especiales que impidan la absorción de los rayos del sol, manteniéndolos seguros durante su visita”.

Luego, continua con las siguientes palabras (sacacorchos, plastilina y taza), utilizando la misma técnica.

- Sacacorchos: “a partir de su forma y función, recordamos un taladro, de esos que perforan la tierra. Entonces, aparece una idea: cavar grandes agujeros en la tierra y convertirlos en habitaciones de hotel. Así no tendrían problemas ni con el exógeno ni con la luz del sol”.
- Plastilina: “la elasticidad de este material y su uso habitual para crear figuras nos lleva a pensar que sería una buena idea generar espacios (como un museo de cera) en el que nuestros visitantes puedan tener contacto con elementos con los que en otras circunstancias no podrían interactuar, debido a que se encuentran bajo el sol o en entornos con oxígeno (como conocer el fondo del mar o los animales acuáticos)”.
- Taza: “por su forma, nos lleva a pensar en unos cascos especiales que los protejan del sol, o también en los recuerdos que podrían prepararse para que se lleven de vuelta a sus planetas”.

La idea de la asociación forzada es inspirarnos en construir ideas funcionales a partir de estímulos específicos (las palabras).

DESARROLLO

Realizada la explicación, las y los estudiantes se dividen en equipos de cuatro o cinco participantes cada uno, y reciben uno de los siguientes retos (u otros similares propuestos por la o el docente) para proponer soluciones creativas.

- Cómo se preparan para vivir diez años bajo tierra
- Cómo evitar la rebelión de las máquinas (el ataque de las computadoras inteligentes)

- Cómo invertir los periodos de vigilia de los humanos (dormir de día, despertar de noche)
- Cómo crear un parque de diversiones en la luna
- Cómo poder volar sin máquinas o aparatos para aminorar los costos

Las ideas pueden ser muchas más, provistas por la o el docente a partir del interés de sus estudiantes en algunos temas particulares.

Es importante entregar, junto a cada tema, una lista de diez palabras que sirvan como materia prima para la asociación forzada; por eso la importancia de que sean aleatorias.

Luego de 20 minutos para elaborar sus propuestas creativas, los equipos disponen de cuatro a cinco minutos para que presenten sus trabajos, y sus compañeras y compañeros comenten.

CIERRE

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

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

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

4.3. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente, de acuerdo a las dos horas pedagógicas de tutoría.

4.4. Materiales y recursos

Actividad 1: Multiplicar miradas en la vida cotidiana

- Hojas de papel
- Lapiceros y plumones

Actividad 2: Multiplicar miradas para superar retos

- Ficha SCAMPER
- Lapiceros o plumones

Actividad 3: Multiplicar miradas para resolver lo imposible

- Lista de palabras para la asociación forzada
- Papelógrafos
- Plumones

EDAT:

“Gestionando mi conducta a partir de mis emociones”

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

1.1. Descripción de la situación

La etapa adolescente está marcada por la labilidad emocional, es decir, por la presencia y cambio constante de emociones muy intensas. Las y los adolescentes pueden trabajar en ser conscientes de lo que sienten, qué provoca sus emociones y cómo pueden entenderlas para poder gestionarlas. Muchas veces no tienen las herramientas para hacerlo por sí mismos, por lo que el rol de sus docentes en el entorno escolar es colaborar con ellas y ellos para poder tener herramientas de manejo emocional a la mano.

El examen imposible

Marco siempre ha sido un buen estudiante. Sus calificaciones eran las mejores de la clase durante la mayoría de los años del colegio. Ese récord lo acompañó hasta quinto de secundaria; sin embargo, ahora, Marco está experimentando algo que no había sentido antes. Todo empezó con el comentario de un profesor: “Muchachos, pongan especial cuidado en sus calificaciones este año, sobre todo en cursos como matemática, pues esas notas son fundamentales si desean estudiar luego en una universidad o instituto”. Al día siguiente, Marco se presentó al examen de Matemática. Había estudiado y sabía el tema, pero de pronto empezó a sentir miedo: le dolía la cabeza, sudaba frío, tenía un “hueco en el estómago” y no podía pensar. Se paralizó y no respondió casi nada del examen. Desaprobó. Solo pensaba en lo que había dicho ese profesor, que lo cargaba de ansiedad. Le pasó lo mismo en el examen de Comunicación, y en el de Ciencias... Marco estaba muy molesto y frustrado, pues él sabía que sabía, pero no podía controlar el miedo y la ansiedad que sentía al pensar que podía desaprobado, incluso antes de rendir el examen.

1.2. Reto

¿Qué recursos y/o estrategias nos pueden ayudar a manejar adecuadamente nuestras emociones para nuestro bienestar?

1.3. Enfoques transversales CNEB

- Búsqueda de la excelencia

2. PROPÓSITO DE LA EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

Las y los estudiantes reconocen la importancia de aprender estrategias para una adecuada gestión y expresión de emociones, para el bienestar propio y el de las y los demás.

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

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

CICLO VII

- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

- Regulación emocional

2.5. Descripción de la HSE para el ciclo VII

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

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE/ criterios de observación y retroalimentación de la HSE:

- Identifica y menciona la relación de las emociones con sus pensamientos y conductas en diversas situaciones.
- Utiliza estrategias de autorregulación emocional, partiendo del reconocimiento de los pensamientos automáticos que impactan en sus conductas.
- Identifica y expresa estrategias y/o herramientas que le pueden ayudar a regular la intensidad y duración de sus emociones, para poder ejecutar voluntariamente conductas adecuadas que no le pongan en riesgo.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

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

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

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

4.2. Desarrollo de la experiencia

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

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

INICIO

La o el docente inicia la sesión mencionando que desarrollarán la experiencia de aprendizaje denominada “Regulación emocional”, habilidad que permite empatizar y entender perspectivas de personas que provienen de otros contextos, y así establecer relaciones saludables con ellas y ellos.

Luego, solicita que uno de los estudiantes, de forma voluntaria, lea el texto “El examen imposible”. Hace una breve reflexión y les pregunta lo siguiente:

- ¿Por qué creen que Marco siente esas emociones? ¿Cuáles son las causas?
- ¿Les ha pasado algo similar en algún momento?
- Si Marco sabe matemáticas y otras materias, ¿por qué creen que se está sintiendo de esa manera?
- ¿De qué forma Marco puede superar esa situación?

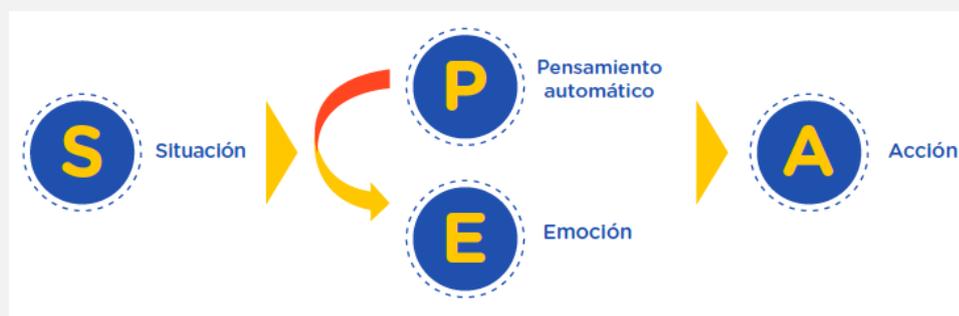
Después de la reflexión, indica que a continuación trabajarán el tema mediante actividades para ir descubriendo más sobre el proceso de manejar las emociones.

DESARROLLO

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

Nota para la o el docente:

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



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

Momento individual: la o el docente solicita a las y los estudiantes que piensen en situaciones reales que les han generado emociones displacenteras muy intensas (como miedo, ira, impotencia, frustración, etc.) Luego, deben recordar cómo actuaron producto de esas emociones y cómo fue su trato hacia otras personas (padres, amigos, hermanos, profesores, etc.) mientras se sentían así y escriben en su cuaderno. La o el docente puede usar como ejemplo el caso de Marco: “Al llegar a su casa, la madre de Marco le preguntó qué tal le había ido en el examen, a lo que él respondió levantando mucho la voz: ‘¡Y a ti qué te importa cómo me fue, si igual no puedes hacer nada para ayudarme! ¡Lo único que haces es decirme que debo sacar buenas notas y nada más!’”.

¿Cómo creen que se sintió la mamá de Marco?

¿Cómo creen que se sintió Marco después?

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

Momento grupal: la o el docente divide a las y los estudiantes en grupos de tres para realizar un juego de roles. Pide a los integrantes que se asignen una letra cada uno (A, B o C). La o el estudiante (A) comentará una de las situaciones que escribió a sus dos compañeros/as (B y C), tras lo cual actuará la situación, poniendo énfasis en cómo trató a las personas que tuvo al frente. Sus compañeros/as (B y C) actuarán el rol que se les asigne en la situación (podrían ser los padres, amigas, amigos, hermanas, hermanos, etc.). Es importante que cada uno asuma su rol y que la actuación sea lo más parecida a la situación real (la persona puede gritar, simular llorar, reclamar, etc.). Al terminar el juego de roles, los/as compañeros/as (B y C) comentarán a (A) cómo los ha hecho sentir la situación y su comportamiento.

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

CIERRE

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

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

- ¿Cómo se han sentido escuchando y viendo las reacciones emocionales de sus compañeras y compañeros?

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

Actividad 2: Manejando mis emociones (90')

INICIO

Al iniciar la sesión, la o el docente recuerda, junto a sus estudiantes, las ideas principales a las que arribaron en la sesión anterior. Luego, consulta si han tenido la oportunidad de pensar cómo podrían cambiar las reacciones revisadas en esa sesión. Abren el diálogo, promoviendo la participación libre.

Posteriormente, la o el docente cierra este primer momento de la sesión comentando que muchas veces es difícil pensar cómo lo que hacemos puede estar afectando a otras personas, sobre todo a las más cercanas, como nuestros familiares, amigas y amigos. Entonces, es importante generar estrategias de manejo emocional, donde cada persona pueda ser consciente de sus emociones y de cómo puede regularlas para tener comportamientos más adecuados y coherentes hacia las y los demás, y para sentirnos bien con nosotros mismos.

DESARROLLO

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



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

- La situación normalmente está fuera de nuestro control, pues no depende necesariamente de uno mismo (un examen desaprobado, una pelea, perder en un juego, etc.).

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



Ejemplo

Situación	Pensamiento automático	Pensamiento alternativo	Emoción	Acción
Mi amiga no me devuelve el saludo en la calle.	“Es una maleducada y soberbia”.		Cólera, indignación	Hablo mal de ella con mis amigos.
		“¿Y ni no me saludó porque estaba sin anteojos y no me vio?”.	Sorpresa, duda	Le pregunto luego por qué no me saludó.
		“Quizá está preocupada por algo y está distraída”.	Preocupación	Me acerco a preguntarle si le pasa

				algo y puedo ayudarla.
--	--	--	--	------------------------

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

A continuación, la o el docente divide a sus estudiantes en grupos de tres o cuatro integrantes, y reparte papelógrafos y plumones. Cada grupo deberá identificar situaciones familiares, personales, amicales o escolares comunes que les provoquen emociones intensas y displacenteras (cólera, miedo, ansiedad, etc.). Escogen una de ellas para trabajarla a profundidad: analizan la situación, qué emoción o emociones les generó, el pensamiento automático que provocó la emoción, y el comportamiento que manifestó frente a las y los demás. Plasman todo ello en un papelógrafo. Luego, en otro papelógrafo, el grupo debe plantear el mismo esquema solo que deberán colocar pensamientos alternativos que harían variar la intensidad de la emoción (por ejemplo, de ira a molestia, o de ansiedad a preocupación) y, por lo tanto, cambiarían también la conducta manifiesta. Se trata de promover que las y los estudiantes puedan identificar esos pensamientos alternativos que les ayudarían a regular sus emociones y conductas.

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

CIERRE

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

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

Es importante recalcar que esta estrategia, si bien es muy útil, implica que la practiquemos constantemente para acostumbrarnos a esa constante búsqueda de alternativas de pensamiento. Por ello, la o el docente debe invitar a las y los estudiantes a trabajar la técnica en su vida cotidiana. Puede cerrar con el caso inicial “El examen imposible”. Vemos que Marco tiene como pensamiento automático “voy a desaprobar Matemática y no podré estudiar en la universidad”,

lo que le causa mucha ansiedad y lo paraliza en los exámenes. Algunos pensamientos alternativos que podrían ayudar a Marco a reducir su ansiedad podrían ser “soy bueno en matemáticas; siempre me ha ido bien en los exámenes” o “solo es un examen; me puedo recuperar en el siguiente”.

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

Actividad 3: Compartiendo estrategias (90')

INICIO

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

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

DESARROLLO

La o el docente divide a sus estudiantes en grupos de tres o cuatro integrantes. Les reparte papelógrafos y plumones. Cada grupo debe elaborar un afiche o infografía que reseñe una estrategia de manejo emocional que podría serle útil a una o un estudiante de los últimos años de colegio. Para ello, deberán utilizar la información que investigaron previamente. El afiche o infografía debe ser conciso, claro y de fácil lectura, y brindar ayuda a una o un estudiante sobre un tema preciso. Si a las y los estudiantes no se les ocurren temas a desarrollar, se les pueden dar algunas sugerencias, como las siguientes:

- Manejo de la ansiedad ante exámenes
- Afrontamiento de la tristeza al terminar una relación de enamorados
- Manejo del estrés ante elegir una carrera
- Control de la cólera e ira ante un conflicto con mis compañeras o compañeros
- Etc.

Sugerencias para la o el docente

- *Se puede trabajar el afiche a modo de collage, pidiendo a las y los estudiantes que previamente lleven a clase revistas, goma y tijeras para utilizar imágenes.*
- *En entornos híbridos o cuando se cuente con recursos tecnológicos, el afiche puede hacerse en formato digital.*
- *Todos los afiches, o los mejores (a criterios de la o el docente), pueden ser colocados en el aula o espacios compartidos de la escuela (periódico mural o similar).*

Al terminar los afiches, los colocan en una pared a modo de galería para verlos antes del cierre de la sesión.

Es útil compartir con las y los estudiantes estrategias útiles de regulación emocional como las siguientes:

- **Técnicas de respiración:** desde el diafragma, no desde el pecho. Inhalar durante cuatro segundos, retener el aire por siete segundos, y luego exhalar por ocho segundos. Repetir durante un minuto.
- **Actividad física:** deporte, caminata, baile. Periodicidad de 150 minutos por semana.
- **Meditación:** “tomar conciencia de uno mismo y el entorno”. Yoga, mindfulness, oración.
- **Pasatiempos:** actividades de disfrute y relajación. Jugar, armar rompecabezas, ver TV, hacer manualidades, etc.

CIERRE

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

- ¿Qué han descubierto sobre la regulación emocional?, ¿y qué han confirmado?
- ¿Qué podrían empezar a hacer para fortalecer su práctica de regulación emocional?
- ¿Cómo pueden poner en práctica lo aprendido con su familia, compañeras, compañeros y/o comunidad?

Nota para la o el docente: desarrollar habilidades para reconocer y manejar nuestras emociones nos da mayores probabilidades de gestionar nuestro comportamiento, para nuestro propio bienestar, y el de las y los demás.

4.3. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente, de acuerdo a las dos horas pedagógicas de tutoría.

4.4. Materiales y recursos

Actividad 1: Mis emociones y los demás

- Ninguno

Actividad 2: Manejando mis emociones

- Papelógrafos
- Plumones de colores

Actividad 3: Compartiendo estrategias de manejo de emociones

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

EDAT:

“Haciéndome cargo del conflicto”

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

1.1. Descripción de la situación

El conflicto es un escenario natural en las relaciones humanas, que parte de la diferencia entre dos o más personas en un determinado punto. Pensemos, entonces, en dos o más de nuestros estudiantes buscando que sus puntos de vista (divergentes) sean tomados en consideración, validados o asimilados por las y los demás, que podría ir desde ideas para las actividades de su promoción hasta decidir quién es el mejor jugador de fútbol de la selección nacional. Pensemos también en dos o más de nuestros estudiantes compitiendo por un recurso escaso, la atención del grupo o de su docente (como la necesidad de recibir asesoría para un trabajo difícil cuando la o el docente tiene muy poco tiempo) o el uso de un determinado espacio físico de la institución (como una zona del patio o un campo deportivo).

La posible confrontación entre dos o más de nuestros estudiantes, si es mal gestionada, puede llevarlos a romper sus relaciones y escalar, incluso, hasta el nivel de las manifestaciones agresivas. En cambio, con el enfoque adecuado, el conflicto puede convertirse en una oportunidad para afianzar su relación y construir una experiencia saludable para ellas y ellos, así como para sus compañeras y compañeros.

1.2. Reto

¿Qué recursos internos debemos fortalecer para enfrentar un conflicto?

1.3. Enfoques transversales CNEB

- Orientación al bien común
- De derechos

2. PROPÓSITO DE LA EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

Las y los estudiantes aprenden a regular sus emociones y conductas frente a los conflictos, y encuentran soluciones favorables que beneficien a todas y todos.

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

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

CICLO VII

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

- Resolución de conflictos

2.5. Descripción de la HSE para el ciclo VII

Las y los estudiantes identifican los conflictos y reconocen la importancia de regular sus emociones para resolverlos.

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE/ criterios de observación y retroalimentación de la HSE:

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

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

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

Las y los estudiantes trabajan en una secuencia que los lleva del diagnóstico de las situaciones conflictivas en las que participan, a la representación de las soluciones que proponen a dichas situaciones a través de una breve pieza teatral. Las tres actividades propuestas son las siguientes:

- En la primera actividad, reconocen los principales conflictos que les aquejan en su vida cotidiana en los ámbitos personal, familiar, escolar, comunitario, etc. por medio de un proceso de diálogo, elaboración y selección de conflictos propios de la vida cotidiana. En este proceso, además, identifican y mencionan los “nudos” o puntos de conflicto.
- En la segunda actividad, identifican y ejecutan acciones dirigidas a la resolución del conflicto, utilizando estrategias de negociación, o solicitando/ aceptando la mediación de otra persona (docente, par, familiar, etc.). Esto es posible al trabajar en conjunto para proponer soluciones a las situaciones planteadas en la actividad previa.

- En la tercera actividad, realizan una representación teatral de una de las situaciones trabajadas en las actividades previas, demostrando que son capaces de identificar y expresar con claridad y asertividad sus puntos de vista y los de los demás, entendiendo las posiciones e intereses de los involucrados en un conflicto.

4.2. Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior, la o el docente explica a las y los estudiantes que en la próxima sesión desarrollarán una nueva experiencia de tutoría denominada “Resolución de conflictos”, la cual consiste en tres actividades dinámicas que ayudarán a manejar las emociones para resolver conflictos de manera asertiva. Para ello, es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.4: Materiales y recursos).

Actividad 1: El conflicto nuestro de cada día (90’)

INICIO

La o el docente inicia la sesión introduciendo el tema que será el foco de trabajo de las próximas tres sesiones: el conflicto. Para ello, inicia con algunas preguntas de sondeo (exploratorias) para reconocer las ideas que tienen en torno al conflicto.

- ¿Qué entienden ustedes por “conflicto”?
- Mencionen algunos conflictos que hayan vivenciado u observado en estas últimas semanas.
- ¿Qué emociones sienten las personas que se encuentran vivenciando un conflicto?
- ¿Cuáles creen que son las principales causas de los conflictos?
- ¿Se pueden evitar los conflictos?, ¿por qué?
- ¿Qué elementos necesitamos para que se presente un conflicto?
- ¿Y qué elementos necesitamos para que desaparezca?
- ¿Qué habilidades o recursos creen que deberían desarrollar para manejar efectivamente los conflictos?

Luego de responder estas preguntas y orientarlos en aquellas en las que hayan tenido mayor dificultad, la o el docente comenta que el conflicto será el tema central de esta experiencia y de las siguientes dos sesiones de clase.

DESARROLLO

Como forma de iniciar el proceso de trabajo, la o el docente presenta el siguiente caso o solicita que una o un estudiante lo lea.

Alejandro tiene 15 años y es el mayor de tres hermanos. Sus padres siempre le dicen que debe ser el ejemplo para ellos, por lo que tienen reglas muy estrictas para él, que no necesariamente aplican para sus otros dos hermanos. Alejandro

debe obtener buenas calificaciones y tener un comportamiento impecable, tanto en el colegio como en casa. No puede salir a jugar o conversar con sus amigos del barrio hasta muy tarde y siempre tiene que hacerlo cerca de casa. Alejandro ama a su familia, pero está agotado de esa situación. Hoy, un compañero suyo le ha jugado una broma pesada, y Alejandro se ha sentido realmente molesto, especialmente porque sus demás compañeros se han reído de él. No quiere reaccionar porque piensa en sus papás y el compromiso que tiene con ellos de portarse bien en el colegio, pero el fastidio que siente en este momento es tan grande que olvida ese compromiso e inicia una discusión con su compañero. Cuando están a punto de irse a los golpes, uno de sus docentes llega y detiene la discusión. Ambos deberán ir a ver a la directora, quien verá qué hace con ellos.

La o el docente divide a sus estudiantes en equipos de cuatro o cinco participantes cada uno, y les pide que, luego de analizar juntos el caso, respondan las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo describirían el conflicto principal del caso que han escuchado?
2. ¿Cuáles son los otros conflictos que están relacionados con el conflicto principal?
3. ¿Qué emociones generó en Alejandro la broma pesada de su amigo?
4. ¿Qué rol juegan estas emociones en el desarrollo de este conflicto?
5. Si ustedes fuesen Alejandro, ¿cómo hubiesen reaccionado?
6. Si ustedes fuesen amigos de Alejandro, ¿qué le recomendarían ahora?

Luego de algunos minutos de trabajo, cada equipo presenta brevemente sus resultados, los comentan y reciben los aportes de la o el docente.

Con los mismos grupos, la o el docente solicita que completen la siguiente ficha para conocer mejor la manera cómo vivencian los conflictos. Para ello, cada grupo identificará algunos conflictos que hayan afrontado en su vida diaria; luego, completarán el cuadro respondiendo las preguntas planteadas. Las respuestas deben reflejar la experiencia y punto de vista de todos los integrantes del equipo, por lo que es indispensable el diálogo y el acuerdo.

Entorno: ¿Con quiénes tengo el conflicto?	Descripción del conflicto: ¿Cuál es el conflicto?	Causas del conflicto: ¿Por qué surge este conflicto?	Emociones que desata el conflicto: ¿Cómo me hace sentir este conflicto?	Respuestas que suelo dar: ¿Cómo me comporto o actúo en esta situación?	Consecuencias y resultados: ¿Cuáles son las consecuencias cuando actúo así?



Luego de algunos minutos de trabajo, cada equipo presenta sus resultados, y reciben los comentarios de la o el docente, y sus compañeras y compañeros.

CIERRE

Finalizada la ronda de exposiciones, la o el docente dialoga con sus estudiantes sobre algunas ideas centrales del ejercicio (cuáles son los conflictos más comunes que afrontan las y los adolescentes, cuáles son las emociones que estos conflictos generan en ellas y ellos, cómo están manejando actualmente los conflictos que viven, etc.), y les pide que sigan desarrollando el tema (recolectando más información sobre situaciones conflictivas en sus vidas) porque es materia prima para las próximas sesiones de trabajo.

Actividad 2: Técnicas para el manejo de conflictos (90')

INICIO

La o el docente inicia la sesión preguntando a sus estudiantes sobre las ideas principales a las que arribaron en la sesión anterior. Luego, propone un nuevo caso para que puedan resolverlo individualmente.

Patricia es una buena estudiante, muy hábil y comprometida con su aprendizaje, pero este año parece haber cambiado: participa menos, no aporta a los trabajos en grupo y no realiza las actividades encomendadas. En esta ocasión, a Patricia le tocaba traer a clase periódicos y otros materiales para un trabajo en grupo. Cuando su docente solicita que saquen los materiales, ella parece no hacer caso, así que sus compañeras y compañeros le piden los materiales. Patricia responde: “Ah, me olvidé”. Sus compañeros se molestan con ella y le preguntan que, si no iba a cumplir, por qué aceptó la tarea. Ella les responde: “No es mi problema. Si ustedes quieren hacer el trabajo, consigan sus materiales”.

Imagina que eres uno de sus compañeros de equipo. ¿Qué harías? ¿Cómo lo resolverías? ¿Cuál sería la mejor manera de actuar en este caso?

Luego de recoger algunas propuestas y conversar al respecto, la o el docente propone una nueva situación.

Diego es el mejor deportista del colegio y está conformando un equipo de fútbol para participar en un campeonato que se realizará muy pronto. Está acostumbrado a contar con todos sus compañeros y a elegir quiénes serán parte de su “equipo de ganadores”. Pero, en esta ocasión, se ha enterado de que Felipe, uno de sus compañeros que también juega muy bien al fútbol, ha iniciado la convocatoria para su propio equipo y ha comprometido a algunos de los jugadores que Diego daba por asegurados para jugar con él. Entonces, al encontrarlo, Diego le pregunta por qué está dividiendo al equipo, porque lo único que logrará es que

ambos equipos pierdan. Entonces, Felipe le responde que está cansado de recibir órdenes de Diego y que prefiere mil veces perder a tener que hacerle caso a alguien al que solo le interesa ser la estrella del equipo.

Imagina que tú eres uno de los jugadores del equipo de Felipe. ¿Qué le aconsejarías en este caso?

Ahora, imagina que eres uno de los jugadores del equipo de Diego. ¿Qué le aconsejarías en este caso?

¿Cómo podríamos resolver este conflicto? ¿Qué necesitamos de ambos para que este conflicto se resuelva de manera conveniente?

La o el docente nuevamente recoge las impresiones de algunos de sus estudiantes, las comenta y, finalmente, comparte, a modo de conclusión, la idea de que un conflicto desata muchas emociones, y que la mejor manera de hacerle frente es evitando responder desde ellas, sino, más bien, elegir ser racional y optar por la vía que resulte más conveniente para todas las partes. Decirlo es sencillo, pero ponerlo en práctica requiere la capacidad de gestionar nuestras emociones.

Es momento de pensar de la misma manera en los conflictos que trabajamos en la sesión pasada.

DESARROLLO

La o el docente solicita a sus estudiantes que se organicen en los equipos que conformaron la sesión pasada. Trabajarán los conflictos que desarrollaron en el tablero respectivo. De ellos, deberán elegir los cinco que consideran más importantes, ya sea porque son los más difíciles de abordar o porque son los que se presentan con mayor frecuencia. Entonces, responden en conjunto las siguientes preguntas por cada uno de los cinco conflictos.

- ¿Cuál sería la mejor técnica para resolver este conflicto?
- ¿Cuáles serían los pasos que seguirían para resolver el conflicto?
- Si las cosas se hacen como propones, ¿qué ganarías y qué ganaría la otra parte? ¿Qué perderías y qué perdería la otra parte? ¿Sería una solución satisfactoria para todos?

La o el docente puede compartir el siguiente texto para brindar un marco que las y los oriente en sus respuestas.

Cinco estilos de comportamiento ante situaciones conflictivas

A. Competitivo. Quien asume este estilo quiere que las cosas se hagan “a su modo”. Se preocupa por satisfacer sus propios intereses y necesidades sin preocuparse de la relación que tiene con el otro, ni de los intereses y necesidades de este. Se preocupa por satisfacer sus propias metas y hace todo lo que está a su alcance para lograrlo. Cuando se manejan los conflictos usando este estilo, “uno gana y el otro pierde”. A le gana a B.

Usa frases como:

- “Las cosas no son así, yo quiero que...”.
- “¡Estás equivocado!”.
- “¡Cállate!”.
- “¡Aquí las cosas se hacen a mi modo!”.

B. Complaciente. En contraste con el estilo competitivo, existe el complaciente. Quien asume este estilo solo se preocupa por preservar y mantener la relación con el otro, y que este satisfaga sus intereses y necesidades, a tal punto que sacrifica sus propias metas. Cede completamente ante lo que la otra parte demanda. Usando este estilo, B pierde ante A.

Usa frases como:

- “Lo que tú digas...”.
- “Está bien, haré todo de nuevo...”.
- “De acuerdo, lo haremos a tu modo...”.

C. Evasivo. Quien asume este estilo evade el conflicto, no lo afronta. No se preocupa por lograr sus metas; tampoco por satisfacer ni lograr las metas del otro. Quien asume este estilo evasivo pierde la oportunidad de construir una solución a esa situación y generar cambios. Usando este estilo, A y B pierden.

Asume actitudes como:

- Ignorar la situación
- No enfrentar las cosas
- Tener una actitud pasiva

D. Comprometedor. Quien asume este estilo satisface, en parte, sus metas e intereses, asume pequeños compromisos, cede en algunos puntos y permite que la otra parte también satisfaga parte de sus intereses y necesidades. Es el clásico “mitad y mitad”: “Te doy esto, pero tú me das eso a cambio”. Con este estilo, ambas partes involucradas ganan algo, pero a la vez pierden o ceden algo. A gana algo y pierde algo, y B gana algo y pierde algo.

Usa frases como:

- “Hoy hacemos lo que tú dices, pero mañana hacemos lo que yo digo”.
- “Bueno... Si tú dejas de llamarme gorda, yo dejo de decirte fea”.

E. Colaborador. Quien asume este estilo busca satisfacer sus propios intereses y necesidades, y lograr sus metas, a la vez que promueve, ayuda y motiva a la otra parte a lograr sus propias metas. Se preocupa por preservar la relación. Usando este estilo, ambos satisfacen sus metas y preservan su relación al 100 %. Se llega a que ambos ganan.

Tiene actitudes como:

- Predisposición al diálogo
- Apertura y accesibilidad

- Disposición a colaborar con el otro
- Creatividad para encontrar posibles soluciones al conflicto
- Interés por buscar ayuda de una tercera persona

Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Tutoría y orientación educativa. Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*. <https://bit.ly/37WjOBA>

Finalizado el trabajo, los equipos comparten sus propuestas y conclusiones (de manera parcial o total, según el tiempo que tengan disponible al finalizar el ejercicio). Es importante que las y los demás estudiantes y su docente comenten estas propuestas y den una retroalimentación, de modo que puedan construir soluciones conjuntas y orientar mejor aquellas que podrían generar un resultado insatisfactorio.

CIERRE

La o el docente concluye el ejercicio con un diálogo que permita responder las siguientes preguntas:

- ¿Son capaces de responder como se ha propuesto o necesitan desarrollar habilidades para llegar a ese nivel? ¿Cuáles serían esas habilidades?
- ¿Qué podría ayudar a responder mejor a los conflictos que viven día a día?
- ¿Cómo sus familias, compañeras, compañeros, amigas y amigos podrían ayudarlos en este proceso?
- ¿Cómo podrían ayudar en este proceso a otras personas que están en un conflicto?

La o el docente agradece a sus estudiantes por la dedicación, y solicita que en la próxima clase lleguen con mucha energía y creatividad porque llevarán esos casos a la vida real.

Actividad 3: Microteatro del conflicto (90')

INICIO

La o el docente solicita a sus estudiantes que comenten, de los casos de conflicto que presentaron en la última clase, cuál les parece el más complicado de trabajar o abordar y por qué. Luego de algunas respuestas, comenta el reto para la clase del día: representar el conflicto más difícil en una breve obra de teatro, mostrando dos soluciones diferentes: una en la que no se maneja bien la situación y otra en la que se maneja de forma efectiva.

DESARROLLO

Las y los estudiantes vuelven a reunirse en sus equipos (con los que han trabajado en las dos sesiones previas). La o el docente les explica el paso a paso de la actividad propuesta.

1. Deben elegir el conflicto más difícil de los que han trabajado.
2. Redactarán el guion o libreto de la obra que desarrollarán, presentando la situación y luego dos desenlaces diferentes: el primero con una resolución

poco efectiva, y el segundo con un final positivo para todas y todos. Es importante que ambos desenlaces sean verosímiles, es decir, que sean realistas y puedan ser puestos en marcha en el mundo real por cualquiera de nosotros.

3. Ensayar la obra para que, al momento de la presentación final, se desarrolle de manera fluida y clara.

Los equipos trabajarán con el acompañamiento de su docente, quien deberá asegurar el desarrollo de soluciones constructivas orientadas a la satisfacción de las necesidades de las partes involucradas, y el desarrollo de soluciones integradoras y positivas, que tomen en cuenta el mantenimiento de las relaciones entre los diferentes actores del caso.

Para guiar el trabajo, la o el docente podría tomar en cuenta el siguiente contenido:

Promoción de respuestas creativas y no violentas frente a los conflictos

Se ha señalado que, desde la perspectiva del abordaje de la resolución de conflictos, es importante identificar los intereses, necesidades, actitudes y comportamientos de los actores involucrados para que, con base en estos, se generen posibles soluciones satisfactorias para ambas partes. Esta tarea no es sencilla, ya que, además de la disposición al diálogo entre los involucrados, requiere la capacidad de trabajar de manera cooperativa, escucharse uno al otro, ser empáticos y asertivos.

Estas posibles soluciones a la situación conflictiva tienen dos características muy importantes: la creatividad y la no violencia.

La creatividad implica generar nuevas ideas, conceptos y arribar a acciones que llevan a producir soluciones originales. La resolución de conflictos implica buscar nuevas y diversas formas de resolver las situaciones usualmente resueltas de una manera convencional o común.

La “lluvia de ideas” es una técnica muy utilizada en la resolución de conflictos, que permite y promueve que las y los participantes sean creativos. Esta técnica se basa en la generación de ideas aleatorias para que las personas que enfrentan una situación conflictiva puedan lanzar todo tipo de pensamientos que consideren oportunos y adecuados para resolver su problema.

Esta habilidad de crear ideas y soluciones a los conflictos debe estar asociada a una práctica de **no violencia**, utilizando la capacidad que tenemos las personas para transformar situaciones destructivas en constructivas. Este poder transformador implica que quien lo ejerza esté dispuesto a lo siguiente:

- a) Rechazar la violencia como medio para resolver situaciones conflictivas
- b) Promover salidas constructivas
- c) Asumir el compromiso de no ser violento

La no violencia es activa e implica respetar a las y los demás, así como estar constantemente en la búsqueda de la justicia. Ejercer y promover soluciones no

violentas no es complacencia o martirio; por el contrario, involucra la experimentación de una transformación que luego repercute en las y los demás, promoviendo respuestas que beneficien a las partes involucradas en una situación de conflicto. La no violencia implica un proceso creativo que permite que los actores involucrados en un conflicto satisfagan sus intereses y necesidades, y trabajen cooperativamente y con compromiso para plantear una solución a su conflicto.

Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Tutoría y orientación educativa. Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*. <https://bit.ly/37WjOBA>

Es importante, además, recordar que la resolución de conflictos se apoya en otras HSE, como la comunicación asertiva, empatía, regulación emocional y toma de decisiones.

Luego del tiempo pertinente, los equipos deben iniciar sus representaciones, recibiendo la retroalimentación de sus compañeras, compañeros y docente.

CIERRE

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

- ¿Qué han descubierto sobre la resolución de conflictos?
- ¿Cómo les va resolviendo conflictos? ¿Cuáles son sus fortalezas? ¿Qué tienen por desarrollar?
- ¿Cuál es su actitud ante los conflictos? ¿Qué suelen hacer? ¿Cómo suelen reaccionar? ¿Qué consecuencias trae esa forma de reaccionar?
- ¿Qué harán la próxima vez que deban responder a un conflicto como los que han observado en las representaciones que acaban de ver?

Esta última pregunta permitirá a las y los estudiantes asumir un compromiso que será objeto de diálogos posteriores, en busca de nuevas buenas prácticas en el campo de la resolución de conflictos.

4.3. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente, de acuerdo a las dos horas pedagógicas de tutoría.

4.4. Materiales y recursos

Actividad 1: El conflicto nuestro de cada día

- Tablero de registro de conflictos

CICLO VII

Actividad 2: Técnicas para el manejo de conflictos

- Papelógrafos
- Plumones

Actividad 3: Microteatro del conflicto

- Hojas de papel
- Lapiceros

EDAT:

“Decidiendo mi futuro”

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

1.1. Descripción de la situación

Las y los adolescentes se enfrentan cada vez a más decisiones, situación que les genera dificultades, pues aún están en proceso de desarrollar las áreas cerebrales asociadas a habilidades como la inhibición de impulsos, evaluación de las consecuencias de la toma de decisiones, la priorización y el pensamiento estratégico. Por ello, es necesario ayudarles desde el entorno (docentes, familia) a sopesar sus opciones y enfrentar la acción de decidir adecuadamente, de manera crítica y cada vez más autónoma. A continuación, te presentamos la siguiente historia:

La decisión más difícil

Lucía está por terminar el colegio. Sabe que no importa que falten dos años o dos meses: es hora de ir tomando decisiones. Aunque sus padres no la presionan explícitamente, sí les escucha decir frases como: “¿Y ya vas pensando qué harás luego del colegio? ¿Quizá pueda ayudarte a buscar un trabajo? ¿Y si postulas a la universidad como tu mamá?”. Lucía se siente abrumada, con un gran peso encima por tener que elegir o decidir qué hará “en el futuro”, algo que le parece tan lejano... Se ha planteado opciones a partir de ver a sus padres: podría estudiar Medicina como su mamá, o trabajar y ser comerciante como su papá. ¿Y si no quiere “ser” nada? Aunque sabe que tiene que ir tomando decisiones, y quiere hacerlo, no sabe cómo. Eso la abruma y estresa, y hasta le dan ganas de escoger cualquier cosa, sin pensar demasiado... ¡Esto es tan difícil!

1.2. Reto

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

1.3. Enfoques transversales CNEB

- Búsqueda de la excelencia
- Orientación al bien común

2. PROPÓSITO DE LA EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

Las y los estudiantes reflexionan sobre su capacidad para tomar decisiones, considerando las posibles consecuencias e impacto de cada una de las alternativas que encuentran a su disposición. Eligen alternativas responsables para prevenir riesgos y cumplir sus metas.

CICLO VII

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

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

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

- Toma de decisiones responsables

2.5. Descripción de la HSE para el ciclo VII

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

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT

3.1. Conductas observables del desarrollo de la HSE/ criterios de observación y retroalimentación de la HSE:

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

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

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

Las y los estudiantes trabajan una estrategia de toma de decisiones, tomando como ejemplo su elección vocacional.

- En la primera actividad, reflexionan acerca de las dificultades y formas en que toman sus decisiones.
- En la segunda actividad, identifican y ponderan los criterios de decisión que usarán para tomar las decisiones, identificando cómo ello impacta en su bienestar personal y logro de sus metas.
- En la tercera actividad, evalúan y seleccionan las mejores alternativas, asumiendo una postura crítica y autónoma en la toma de decisiones.

4.2. Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior, la o el docente explica a las y los estudiantes que en la próxima sesión desarrollarán una nueva experiencia de tutoría, la cual consiste en tres actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer la toma de decisiones responsables. Para ello, es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.4: Materiales y recursos).

Actividad 1: El viaje (90')

INICIO

La o el docente presenta la experiencia de aprendizaje, el propósito y la descripción breve de las actividades. Luego, introduce la Actividad 1, denominada “El viaje”, cuyo propósito es reconocer cuál es la estrategia que están utilizando para tomar decisiones.

Para dar inicio, propone leer la siguiente situación: “Piensen en una decisión que tomamos todos los días, como, por ejemplo, escoger qué ropa nos pondremos. Ahora, piensen en una decisión más difícil, como, por ejemplo, qué hacer luego de terminar el colegio”.

- ¿Son decisiones diferentes?, ¿por qué?
- Quizá una tenga un resultado más relevante que la otra, ¿pero el proceso es distinto?
- ¿Cómo les va tomando decisiones? ¿Qué decisiones son fáciles de tomar? ¿Cuáles son difíciles?

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

DESARROLLO

La o el docente organiza equipos de cuatro a cinco estudiantes cada uno y brinda la siguiente instrucción:

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

Algunos datos importantes

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

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

En el bus tienen:

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

Algunas posibles acciones

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

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

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

CIERRE

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

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

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

Actividad 2: Mis criterios para decidir (90')

INICIO

La o el docente inicia la sesión recordando la situación inicial “La decisión más difícil”. Como saben, Lucía está por terminar el colegio y sabe que es hora de ir tomando decisiones. Se siente abrumada, con un gran peso encima por tener que elegir o decidir qué hará “en el futuro”, algo que le parece tan lejano... Se ha planteado opciones a partir de ver a sus padres: podría estudiar Medicina como su mamá, o trabajar y ser comerciante como su papá. ¿Y si no quiere “ser” nada? Aunque sabe que tiene que ir tomando decisiones, y quiere hacerlo, no sabe cómo. Eso la abruma y estresa, y hasta le dan ganas de escoger cualquier cosa, sin pensar demasiado... ¡Esto es tan difícil!

- ¿Es normal sentirse abrumado cuando no se tiene claro qué se hará?
- ¿Cómo se sienten al tomar decisiones sobre su futuro vocacional y laboral? ¿Sienten presión al respecto?
- ¿Creen que decidir qué harán en el futuro es una decisión difícil?, ¿por qué?

Después de reflexionar a partir de la historia de Lucía, las y los estudiantes desarrollan una herramienta llamada “Matriz de toma de decisiones”, que les ayudará a afinar su capacidad de tomar decisiones lo más responsablemente posible, alineadas a lo que proyectan para su futuro.

DESARROLLO

La o el docente plantea el trabajo, que se realizará de manera individual. Analizan todos juntos el proceso de tomar la decisión, de qué hacer cuando culminen el colegio. Es importante recalcar que normalmente solemos ir de frente a ver qué opciones tenemos y escoger una, por intuición o gusto. Esta vez, haremos “el camino largo”, evaluando los diferentes pasos que ayudarán a tomar decisiones más responsables. La o el docente pide a las y los estudiantes que vayan desarrollando los pasos del proceso en su cuaderno. En esta actividad, elaborarán la primera parte de la matriz y terminarán en la siguiente sesión.

Paso 1. Definir el problema, identificarlo y reunir toda la información posible. ¿Por qué tengo que elegir una carrera o trabajo al terminar el colegio? ¿Cómo ello

aporta a mi desarrollo personal? ¿Qué opinan de todo esto mis padres, profesores, amigas y amigos?

Paso 2. Identificar los criterios de decisión. Esto se refiere a los factores que les van a permitir decidir. ¿Qué es pertinente para tomar la decisión? ¿Qué es lo que me importa más a mí? ¿Qué es importante considerar de mi realidad? Por ejemplo, el costo de una universidad o instituto puede ser un criterio, el tiempo que demora estudiar una carrera, la distancia desde mi casa, los beneficios económicos de lo que decida (si estudio o trabajo), lo que más anhelo hacer (mi sueño), etc. Es fundamental que las y los estudiantes piensen en lo que es relevante para ellos como personas, sin dejar de ser realistas.

Paso 3. Ponderar los criterios. No todos los factores que he encontrado tienen el mismo peso y relevancia. Es importante establecer un orden de prioridad, un peso en mi decisión. Esto lo podemos hacer asignándole un porcentaje a cada criterio, cuidando de que al final sume 100 %. Por ejemplo, si para mí lo que más pesa es mi sueño/ anhelo, quizá le puedo asignar un peso de 30 %. Asimismo, el costo económico de lo que elija puede ser importantísimo, pues mi familia no se encuentra en la mejor condición económica, así que a ese criterio le asignaré un 25 %, y así sucesivamente. Se sugiere que, como mínimo, nos quedemos con cuatro criterios, todos con diferente porcentaje de ponderación.

Puede ser útil sugerir a las y los estudiantes elaborar un cuadro como el siguiente:

Matriz de toma de decisiones

Criterio	Ponderación %
Costo de la universidad	20 %
Tiempo de estudios	30 %
Distancia	10 %
Etc.	Etc.

Al terminar el trabajo individual, la o el docente puede pedir que las y los estudiantes socialicen lo trabajado en grupos de tres o cuatro integrantes para comentar sus respuestas y contrastar los diferentes criterios que han utilizado.

CIERRE

Una conclusión fundamental de este ejercicio es la importancia de usar criterios claros para la toma de decisiones responsables. Abren el diálogo partiendo de las siguientes preguntas:

- ¿Los criterios planteados responden a su realidad?, ¿responden a lo que anhelan y proyectan a futuro?
- ¿Cómo eligieron esos criterios?
- ¿Son criterios claros y precisos?

La o el docente comenta que en la última sesión desarrollarán los siguientes tres pasos de la matriz, que los llevará a entender mejor las opciones y alternativas que se manejan. Invita a las y los estudiantes a revisar en casa los criterios y la ponderación que han elaborado, por si identifican que algo se puede ajustar.

Actividad 3: Elegir entre lo bueno y lo mejor (90')

INICIO

La o el docente hace una breve reseña de lo trabajado en la sesión anterior. Pide a las y los estudiantes que tengan a la mano sus matrices de toma de decisiones para revisarlas juntos. Abre el diálogo para comentar libremente.

- ¿Qué les llamó más la atención del trabajo hasta el momento?
- ¿Cómo pueden elegir criterios adecuados para tomar decisiones?

Después de escuchar las respuestas de las y los estudiantes, indica que continuarán con la elaboración de la matriz de toma de decisiones

DESARROLLO

La o el docente les pide recordar brevemente los tres primeros pasos trabajados en la sesión anterior. Luego, continúan el ejercicio individual con los siguientes pasos:

Paso 4. Desarrollar alternativas. Preparar una lista de opciones viables que podrían ayudar a resolver el problema. Ahora, es el momento de pensar en alternativas para el problema planteado. Estas opciones deben nacer de la investigación, de preguntarle a personas cercanas su opinión, de buscar información. Por ejemplo, podrían plantear alternativas del tipo “estudiar en la universidad”, “trabajar en el negocio de mi padre”, etc. O, si el problema fuera, por ejemplo, dónde estudiar, las alternativas podrían ser tres o cuatro centros de educación superior para optar por alguno; lo mismo para tres tipos de trabajo, y así sucesivamente.

Paso 5. Analizar las alternativas. Evaluar cada una de ellas a la luz de nuestros criterios. Ver ventajas y desventajas. Es momento de identificar en qué medida nuestras alternativas cumplen nuestros criterios de decisión. Sirve asignarles un puntaje, que puede estar en una escala del 1 (pésimo) al 5 (excelente).

A continuación, se plantea un ejemplo de la matriz con todos los elementos.

Problema: elegir una universidad para estudiar

Criterio	Ponderación %	Puntaje ponderado		Puntaje ponderado		Puntaje ponderado	
		Universidad A (privada, Lima)	Universidad B (pública, Lima)	Universidad B (pública, Lima)	Universidad C (pública, provincia)	Universidad C (pública, provincia)	Universidad C (pública, provincia)
Reputación de la universidad	20%	5	1	5	1	3	0.6
Costo de la pensión	35%	1	0.35	4	1.4	5	1.75
Distancia de mi casa	10%	2	0.2	2	0.2	5	0.5
Posibilidad de conseguir prácticas y trabajo (empleabilidad)	15%	5	0.75	4	0.6	3	0.45
Tiene la carrera que me apasiona	20%	3	0.6	1	0.2	5	1
	100%		2.9		3.4		4.3

- 1: Pésimo
- 2: Malo
- 3: Aceptable
- 4: Bueno
- 5: Excelente

Observamos que el puntaje ponderado se obtiene de multiplicar la evaluación por el porcentaje que se le asignó al criterio. Así, para este caso, la mejor opción en el análisis sería la alternativa Universidad C, pues es la que mejor puntaje ponderado obtiene.

Paso 6. Seleccionar la mejor alternativa. Optar y transformar en acción lo elegido. Evaluar los resultados. Tras terminar la matriz, la o el estudiante debe establecer un pequeño plan que responda a la pregunta “¿qué debo hacer para transformar la elección en realidad?” No se trata de creer “mágica y ciegamente” en la matriz, sino que esta puede constituir un buen punto de partida para hacer más objetivo mi proceso de toma de decisiones.

Al terminar el trabajo individual, se puede pedir que las y los estudiantes socialicen lo trabajado en grupos de tres o cuatro integrantes para comentar sus respuestas, y las alternativas que han analizado y seleccionado.

CIERRE

Al finalizar la EDAT, la o el docente conduce un diálogo para que sus estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer con cada una de las decisiones que han tomado en la elaboración de la matriz. Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son las siguientes:

- ¿Qué han aprendido sobre la toma de decisiones? ¿Qué significa tomar decisiones responsables?
- ¿Qué deben tener en cuenta antes de tomar una decisión?, ¿por qué?
- ¿Cuáles son las posibles consecuencias de una decisión mal tomada?
- ¿Qué pueden empezar a hacer a partir de hoy para tomar mejores decisiones y más responsables?

Esta última respuesta se convertirá en un compromiso asumido por las y los estudiantes, que será monitoreado por la o el docente en busca de fortalecer el desarrollo de esta habilidad, resaltar la importancia de tomar decisiones responsables no solo para cumplir metas a futuro, sino también para evitar situaciones de riesgo que nos puedan afectar.

4.3. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente, de acuerdo a las dos horas pedagógicas de tutoría.

4.4. Materiales y recursos

Actividad 1: El viaje

- Papelógrafos
- Plumones

CICLO VII

Actividad 2: Mis criterios para decidir

- Ninguno

Actividad 3: Elegir entre lo bueno y lo malo

- Ninguno.

EDAT:

“El equipo ganador”

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

1.1. Descripción de la situación

La adolescencia, como etapa de exploración, descubrimiento, reafirmación, identificación y muchos otros procesos, puede convertirse en un espacio de oportunidad para trabajar en equipo. No obstante, algunos comportamientos, como el deseo de demostrar individualidad (y, en algunos casos, superioridad) o la dificultad para establecer relaciones positivas en un entorno de polarización y transiciones múltiples hace que los equipos no logren cumplir sus objetivos.

El trabajo en equipo, debido a su capacidad de permitir a sus integrantes obtener resultados mayores a los que podrían lograr individualmente, sería la respuesta que muchos de nuestros estudiantes buscan a sus dificultades de adaptación y desarrollo, siempre que sean capaces de reconocer la importancia de una colaboración eficaz, equitativa e interdependiente, articulando sus recursos personales, puestos al servicio de un objetivo común, por ejemplo, en el caso de diferentes equipos que desean ganar un concurso, equipos en una competencia académica o deportiva, o simplemente de desarrollo de proyectos en clase. En todos los casos, la competitividad surgirá como un elemento que podría favorecer o dificultar el logro.

Entonces, si no definimos con claridad qué es y cómo se desarrolla el trabajo en equipo, nuestras y nuestros estudiantes podrían caer en prácticas como la distribución inequitativa de tareas, la exigencia innecesaria o el trabajo improductivo. Es por ello que el trabajo en equipo se constituye como una práctica fundamental para el desarrollo de nuestras y nuestros estudiantes como personas individuales, pero, especialmente, como integrantes de una sociedad.

1.2. Reto

¿Qué estrategias podemos utilizar para lograr un buen producto trabajando en equipo?

1.3. Enfoques transversales CNEB

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

2. PROPÓSITO DE LA EDAT

2.1. Descripción del propósito de la EDAT

Las y los estudiantes desarrollan habilidades para el trabajo en equipo, promoviendo el compromiso individual y grupal para el logro de los objetivos planteados.

CICLO VII

2.2. Competencias CNEB relacionadas a la experiencia

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

2.3. Dimensión de la tutoría con la que se relaciona

- Dimensión personal
- Dimensión social

2.4. Habilidad socioemocional (HSE)

- Trabajo en equipo

2.5. Descripción de la HSE para el ciclo VII

Es reconocer la importancia de la colaboración eficaz, equitativa e interdependiente entre los miembros del grupo, que combinan sus recursos personales para llevar a cabo una meta común.

3. EVALUACIÓN DE LA EDAT

Conductas observables del desarrollo de la HSE/ criterios de observación y retroalimentación de la HSE:

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

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDAT

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

Las y los estudiantes trabajan en tres actividades que les permitan reconocer sus fortalezas y oportunidades de desarrollo en cuanto al trabajo en equipo, articulando recursos y esfuerzos para el logro de los resultados propuestos.

- En la primera actividad, identifican fortalezas y recursos que poseen para el trabajo en equipo, y que les permiten obtener resultados positivos cuando trabajan de forma conjunta.
- En la segunda actividad identifican las oportunidades de desarrollo que poseen, de modo que puedan establecer acciones que les permitan potenciar su capacidad de respuesta ante las demandas y exigencias que deba afrontar su equipo.
- Finalmente, en la tercera actividad, reconocen en la práctica el rol que asumen dentro de sus equipos, las ventajas de trabajar en equipo sobre el trabajo individual, y las

oportunidades de mejora que deberán aprovechar para continuar en el desarrollo de su perfil como integrantes de equipo.

4.2. Desarrollo de la experiencia

En la sesión anterior, la o el docente explica a las y los estudiantes que en la próxima sesión desarrollarán una nueva experiencia de tutoría, la cual consiste en tres actividades dinámicas que ayudarán a fortalecer el trabajo en equipo. Para ello, es necesario traer a clase los materiales requeridos (ver Sección 4.4: Materiales y recursos).

Actividad 1: Mis recursos para trabajar en equipo (90')

INICIO

La o el docente inicia la sesión retomando la información presentada como preámbulo en la sesión previa (“¿Recuerdan cuál era el tema de nuestra nueva experiencia de aprendizaje - EDAT?”) y les explica el propósito de esta: desarrollar sus habilidades para el trabajo en equipo, promoviendo el compromiso individual y grupal para el logro de los objetivos planteados. Para ponerlo en práctica, realizan tres actividades, y la o el docente explica las actividades brevemente, como están descritas en el segmento 4.1).

Luego, consulta a sus estudiantes por los animales de fantasía que conocen; podrían ser desde bestias mitológicas clásicas hasta animales que existen en cómics o películas. Luego de compartir no solo los animales que conocen, sino también sus animales favoritos (y por qué lo son), la o el docente indica que la sesión del día se basará en la construcción de animales fantásticos, por lo que la creatividad e imaginación serán indispensables.

DESARROLLO

En un primer momento, las y los estudiantes trabajarán de manera individual, construyendo sus personajes con una consigna: “Imaginen que están construyendo un personaje para un juego o una película, en la que su protagonista (ustedes) es acompañado por este animal fantástico que es su fiel compañero y apoyo en medio de una misión que contempla riesgos y dificultades. Necesitamos, entonces, un animal con poderes y fortalezas que pueda ayudarnos a salir adelante en un escenario de muchas complicaciones. Tendrán diez minutos para dibujarlo y pintarlo en una hoja de papel, y en la parte posterior deberán escribir el nombre del personaje, sus poderes y características”.

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

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

Luego de algunos minutos, vuelven a presentar sus creaciones, comentando las modificaciones realizadas.

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

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

Concluido el ejercicio, muestran sus resultados y los comentan.

CIERRE

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

- ¿Cómo se han sentido al realizar un trabajo de equipo?
- ¿Cómo se dividieron la tarea? ¿Qué roles asumieron?
- ¿Cómo reaccionaron ante las dificultades de la tarea?
- ¿Qué les enseña este reto sobre el trabajo en equipo?

La o el docente comenta las principales conclusiones del ejercicio, partiendo de algunas ideas fuerza como las siguientes:

- El trabajo en equipo requiere del aporte de cada uno de sus integrantes, quienes ponen sus recursos, habilidades y fortalezas al servicio de una meta común.
- El equipo es más fuerte que la suma de las fortalezas de sus integrantes, ya que en su combinación pueden generar mayores impactos y resultados. A este efecto le llamamos “sinergia”.
- Sin un compromiso auténtico de los integrantes del equipo, la posibilidad de alcanzar los resultados esperados es menor.
- El aporte equitativo de los integrantes del equipo ayuda a generar una mayor integración, al percibir justicia e igualdad de condiciones para cada uno de ellos.

Actividad 2: Potenciando mi capacidad ante las demandas de mi equipo (90')

INICIO

La o el docente pide a sus estudiantes que recuerden lo mejor de la sesión pasada. Luego, indica lo siguiente: “Sus creaciones, esos animales fantásticos que fueron perfeccionando, podrían ser considerados prototipos. ¿Alguno de ustedes sabe qué es un prototipo?”. Recoge algunas respuestas y extrae lo más importante de cada una de ellas. “Un prototipo es una muestra de un producto, que no está terminado, pero que nos permite hacernos una idea de cómo será cuando esté terminado. Por ejemplo, un prototipo puede ser un celular hecho de cartón o madera, porque lo importante en este momento es que se experimente con la forma y no con sus componentes. También puede ser una prenda de vestir hecha con papel, que representa cómo será la prenda real. Toda esta explicación se debe a que, durante esta clase, elaboraremos un prototipo de un producto para contribuir a una buena causa”.

DESARROLLO

Las y los estudiantes son divididos en equipos de cuatro o cinco integrantes cada uno, y reciben un conjunto de materiales diversos (cajas de cartón, tijeras, goma, maderas, papeles y lo que se tenga a mano) que pueden traer de casa. Les asigna un reto como alguno de los siguientes:

- Un medio de transporte para personas con discapacidad motriz, que reemplace las sillas de ruedas
- Un dispositivo que impida que los invidentes sufran accidentes al transitar por la calle
- Un dispositivo que impida asaltos en la vía pública
- Un producto que permita que los adultos mayores puedan realizar algunas actividades que hoy hacen con asistencia de manera autónoma.

La o el docente puede elegir problemáticas más cercanas a su comunidad y realidad de sus estudiantes.

Los equipos trabajarán en sus prototipos y, luego de un tiempo adecuado, presentarán sus resultados, asumiendo que están haciéndolo ante un grupo de inversionistas. Si los convencen, estos los ayudarán a llevar sus prototipos a la realidad.

Concluido el ejercicio, la o el docente indica lo siguiente:

“Ustedes han trabajado en un proyecto con poco tiempo y escasos recursos. Esto ha generado las condiciones para que puedan poner en marcha su creatividad, pero también para que reconozcan algunas limitaciones y dificultades para el trabajo en equipo. Porque cuando estamos bajo presión es cuando más se notan estas características, que es necesario trabajar para seguir fortaleciendo nuestro perfil de integrantes de un equipo. Por eso, nuestra siguiente tarea será reconocer cuáles han sido esas dificultades u oportunidades de mejora.

¿Recuerdan cuando le pusimos nuestras fortalezas a los animales fantásticos que creamos en la clase pasada? Bueno, ahora colocaremos nuestras oportunidades de mejora, dificultades o debilidades alrededor de nuestros prototipos. Y nuevamente necesitaremos que todas y todos estemos de acuerdo en que hemos observado una determinada oportunidad de una o un integrante del equipo para poder ponerla, y esperamos ver al menos diez oportunidades por prototipo”.

Los equipos trabajan en sus oportunidades, que anotan en un papelógrafo u hoja de papel, y luego las presentan sin indicar a quién pertenece cada una, ya que las oportunidades son de todo el equipo, no de un integrante en particular.

CIERRE

La o el docente cierra resaltando la importancia de reconocer las oportunidades de mejora personales y del equipo, pues es la única manera de poder empezar a trabajar en ellas. Todos nosotros debemos mejorar cada día y nuestros equipos también.

Actividad 3: Gran mural (90’)

INICIO

La o el docente inicia la sesión pidiendo a sus estudiantes que recuerden lo mejor de la sesión previa, comentando lo más saltante de los prototipos que generaron con parte del ejercicio realizado. Luego, explica: “Un prototipo nos permite experimentar de manera controlada. Imagínense qué pasaría si en lugar de hacer un prototipo, se realiza una gran inversión para generar uno de los productos que ustedes propusieron, pero este no llega a funcionar. Cuánto tiempo, esfuerzo y dinero se perdería. Hoy haremos un nuevo prototipo, pero en esta ocasión, de una obra de arte”. Luego, consulta a sus estudiantes si conocen algún mural hecho de mosaico, es decir, estas grandes paredes cubiertas por pequeños fragmentos de mayólica, de tal forma que recreen una imagen de gran dimensión. En este caso, los equipos realizarán una obra de este tipo. Para hacerlo, cuentan con los siguientes materiales:

- Un papelógrafo o pliego de cartulina por equipo
- Un conjunto de papeles de colores (o papel lustre u otro tipo de papel de diferentes colores) en cantidad suficiente para cubrir toda la superficie del papelógrafo o cartulina
- Goma
- Tijeras
- Plumones

Estos materiales pueden ser previstos por la o el docente, o solicitados en la sesión previa.

DESARROLLO

La o el docente organiza a sus estudiantes en equipos de cuatro o cinco integrantes, y hace entrega de los materiales correspondientes. Luego, brinda la

primera instrucción: “Dibujen un paisaje representativo de la región o localidad en la que vivimos. Luego les iré dando más instrucciones. Por ahora, empiecen con eso”.

Verifica que todos sus estudiantes inicien el trabajo, tomando en cuenta lo siguiente:

- Los papeles deben ser recortados en partes pequeñas e irregulares.
- El mural debe cubrir la totalidad del papelógrafo o cartulina.
- Todos los estudiantes deben estar involucrados en la actividad.

Luego de algunos minutos, la o el docente brinda una nueva instrucción que cambia las reglas de juego. Hará esto en varias ocasiones a lo largo del proceso.

Algunos cambios pueden ser los siguientes:

- No pueden utilizar el color azul (o cualquier otro color de papel con el que sí cuentan).
- El mural no puede llevar líneas rectas. Todo debe ser curvo.
- El mural no puede incluir el sol, nubes, árboles, casas, etc.
- Deben dejar un margen de 3 cm por lado para que sea el marco.

A partir de la observación del trabajo de los equipos, estas variaciones pueden adaptarse a lo que viene sucediendo en el aula.

Luego de unos 30 a 35 minutos de trabajo, la o el docente indica que quedan cinco minutos para terminar sus trabajos, y que deberán explicar por qué eligieron lo que hicieron y qué quieren transmitir con ello. Transcurrido el tiempo, empiezan las presentaciones, que son comentadas por los demás equipos y la o el docente.

Finalizado el ejercicio, la o el docente inicia un proceso de diálogo basado en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo actuó nuestro equipo ante estos cambios o dificultades? ¿Cuál fue el resultado de esa forma de actuar?
- ¿Cómo se organizó nuestro equipo? ¿Esta organización permitió aprovechar nuestras fortalezas? ¿Nos debilitó al despertar nuestras oportunidades de mejora?
- ¿Qué hemos descubierto ahora sobre el trabajo en equipo?

CIERRE

Al finalizar la EDAT, la o el docente conduce un diálogo para que sus estudiantes conversen sobre lo que han podido descubrir y reconocer en cada actividad.

Algunas preguntas que pueden favorecer este proceso son las siguientes:

- Si comparan su participación en cada una de las tres actividades, ¿qué podrían decir? ¿Qué se mantuvo? ¿Qué cambió?
- ¿Qué significa para ustedes trabajar en equipo?
- Y en estas actividades, ¿trabajaron en equipo?
- ¿Se les hizo fácil o difícil trabajar en equipo?, ¿por qué?

- ¿Qué podrían empezar a hacer desde hoy para desarrollar su habilidad para el trabajo en equipo?

Esta última pregunta generará compromisos individuales que serán formalizados por las y los estudiantes tanto a nivel individual (compromiso personal) como de grupo (compromisos de toda la sección). Asimismo, serán revisados en diferentes momentos para reconocer los resultados obtenidos.

4.3. Tiempo

Cada actividad tiene una duración de 90 minutos aproximadamente, de acuerdo a las dos horas pedagógicas de tutoría.

4.4. Materiales y recursos

Actividad 1: Mis recursos para trabajar en equipo

- Hojas de papel
- Papelógrafos
- Colores o plumones delgados
- Plumones gruesos

Actividad 2: Potencio mi capacidad ante las demandas de mi equipo

- Materiales diversos

Actividad 3: El gran mural

- Papelógrafo
- Papeles de colores
- Goma
- Tijeras

Referencias

- Banco Mundial (2016). Paso a Paso. Programa de Educación Socioemocional, Perú: Lima.
- Bisquerra, R. (2001). Educación Emocional y Bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis S.A.
<https://www.sintesis.com/data/indices/9788497566261.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. [CASEL]. (2020). Marco SEL de CASEL What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?
<https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Denham, S. (2018). Keeping SEL developmental: the importance of developmental lens for fostering and assessing SEL competencies. Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessments Work Group,(1).1-13 <https://measuringsel.casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Frameworks-DevSEL.pdf>
- Gallegos Codes, Julio (2006) Educar en la adolescencia. Madrid: Thomson Ediciones Paraninfo
- Gaxiola Romero, José C. y Ruvalcava Romero, Norma A. (Coords.) (2020) Estudios iberoamericanos del comportamiento positivo en adolescentes. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.
- Lozano, A. & Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal. Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencia,11(1), 159-172.
- Martínez – Otero Pérez (2000) Formación integral de adolescentes. Educación personalizada y programa de desarrollo personal (PDP). Madrid: Fundamentos.
- Maureira Cid, F.; Flores, E. (2016). Principios de Neuropsicobiología para estudiantes de educación. Obrapropia: España
- Megías, A. & Llanos, L. (2019). Desarrollo Socioafectivo. España: Editorial Editex.
- Ministerio de Educación (2017). Resolución Ministerial N° 159-2017-MINEDU. Por el cual se modifica el Currículo Nacional de la Educación Básica aprobado por Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, conforme al Anexo 1 de la presente resolución. 17 de marzo de 2017.
- Ministerio de Educación (2018). Decreto Supremo N° 004-2018-MINEDU. Por el cual se aprueban los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ministerio de Educación (2020). Resolución Viceministerial N°212-2020-MINEDU. Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica.
- Ministerio de Educación (2020). Resolución Viceministerial N°00094-2020- MINEDU. Norma que regula la Evaluación de las competencias de los Estudiantes de la Educación Básica. 26 de abril de 2020.
- Ministerio de Educación (2021) Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación educativa.
- Ministerio de Educación (2021) Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano. Segundo semestre 2021, Primer semestre 2022. aprobado por el DS 014-2021-MINEDU.
- Ministerio de Educación (2021). OM-N°-00026-2021-MINEDUVMGI-DIGC.
- Ministerio de Educación (2021). RM N°222-2021-MINEDU. Por el cual se aprueban los Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica.

- Ministerio de Educación (2021). RM N°189-2021-MINEDU. Por el cual se aprueban las Disposiciones para los Comités de Gestión Escolar en las IE Públicas de Educación Básica.
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2016). Lineamientos para la gestión articulada e intersectorial e intergubernamental orientado a promover el desarrollo infantil temprano. [Archivo PDF]. bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4953.pdf
- OCDE. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OCDE Publishing.
- Sánchez Puerta, María Laura; Valerio, Alexandra; y Gutiérrez Bernal, Marcela (2016) Taking stock of programs to develop socioemotional skills. A systematic review of program evidence. Washington: World Bank Group
- Zurita Baez, Teresa de la Cruz (2018) Habilidades sociales y dinamización de grupos. Málaga: IC Editorial

MAB

 **Siempre**
con el **pueblo**