

Desarrollo Socioafectivo:

Educar en y para el afecto

Reorganización Curricular por Ciclos



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ
HUMANANA



Desarrollo Socioafectivo:

Educar en y para el afecto

Reorganización Curricular por Ciclos



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Subsecretaría de Calidad y Pertinencia
Dirección de Educación Preescolar y Básica

Alcalde Mayor de Bogotá
Gustavo Francisco Petro Urrego

Secretario de Educación
Oscar Gustavo Sánchez Jaramillo

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia
Patricia Buriticá Céspedes

Director de Educación Preescolar y Básica
Adriana Elizabeth González Sanabria

Orientación Pedagógica

Henry Charry Álvarez
Alexandra Galeano Gallego

Contacto:

PBX: 3241000 ext. 2113 -1415
<http://www.sedbogota.edu.co>

Equipo de Apoyo Pedagógico

Mary Esperanza Guío Puerto
Lyda Mayerly González Orjuela
Jaime Eduardo Guzmán Moreno
Paula Andrea Monroy Sastoque
Oscar Fernelly Matías Ramírez
Adrian Segura Eslava

Colaboradores

María Dolores Cáceres Cadena
Fabio Lozano Latorre
Claudia Patricia Giraldo Suesca
Carlos Alberto Sarmiento Barrera
Sergio Andrés Alarcón Rodríguez

Corrección de estilo

Luddy Olinpar Camacho

Diseño gráfico

Juan Carlos Lara Bonilla

Ilustración

Natalia García Rubiano

ISBN 978-958-8878-25-6

Tabla de contenido

Introducción.....	7
1. Contexto conceptual: una mirada a la situación actual del desarrollo socioafectivo para comprender la urgencia de abordarlo como posibilidad pedagógica	13
1.1. El desarrollo socioafectivo desde la Reorganización Curricular por Ciclos: un camino para fortalecer la Ciudadanía.	15
1.2. Aspectos sociales, familiares e individuales que afectan el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes	20
1.3. Conceptualización de las habilidades socioafectivas esenciales para el desarrollo personal y social de niños, niñas, jóvenes y adultos desde la escuela.....	24
1.3.1. Eje Intrapersonal.	26
1.3.2. Eje interpersonal.	28
1.3.3. Eje de comunicación asertiva.....	30
1.3.4. Eje de capacidad para resolver problemas.....	31
1.4. Beneficios escolares del abordaje socioafectivo en el proceso pedagógico.....	32
1.5. Retos y desafíos de la familia, la escuela y la sociedad en relación con la formación en la socioafectividad	36
2. El desarrollo socioafectivo como facilitador del aprendizaje: un acercamiento conceptual para comprender la complejidad de lo socioafectivo desde la perspectiva del desarrollo humano y sus potencialidades para el trabajo escolar y la construcción de comunidad	39
2.1. Neurofisiología socioafectiva	41
2.2. Ciclo vital y desarrollo socioafectivo	47
2.3. Ejes del desarrollo socioafectivo: características de cada ciclo	54
2.4. Estrategias para potenciar el aspecto socioafectivo en la escuela	59
2.5. Estrategias para potenciar el desarrollo socioafectivo en el hogar.....	63
3. Desarrollo curricular del aspecto socioafectivo y sus implicaciones en los ambientes de aprendizaje: una Escuela pensada desde la afectividad	71
3.1. Hacia una ruta metodológica para orientar la incorporación del aspecto socioafectivo en la malla curricular.....	72
3.2. Ambientes de aprendizaje y estrategias didácticas para el desarrollo de los ejes socioafectivos en cada ciclo.....	81
3.3. Importancia de resignificar la evaluación desde la socioafectividad	98
3.4. OLE como estrategia pedagógica para facilitar el desarrollo socioafectivo en la escuela.....	101

3.5. OLE: estrategias para apoyar el trabajo escolar en el hogar y fortalecer los lazos afectivos con los hijos	113
4. Desarrollo socioafectivo y su relación con la escuela y la familia: un llamado para entender que maestros y maestras son sujetos afectivos que educan en y para la afectividad	115
4.1. Maestros y maestras del sector público en Bogotá: sueños y realidades más allá del aula de clase	116
4.2. El desarrollo socioafectivo en maestros y maestras: posibilidades y estrategias para una vida mejor	120
4.3. Maestros y maestras protagonistas de cambio en los climas escolares.....	129
4.4. Disciplina con afecto y normas claras	135
4.5. La familia como motor del desarrollo socioafectivo.....	140
5. Experiencias que potencian el desarrollo socioafectivo en contextos escolares y familiares	147
5.1. Contextualización	148
5.2. Experiencias pedagógicas desde los niveles de implementación de la RCC.....	151
5.2.1. Experiencias desde los ambientes de aprendizaje (nivel III)	151
5.2.1.1. Colegio República de Colombia (ciclo 4). Una visión afectiva del mundo matemático	151
5.2.1.2. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. (ciclos 1 y 2) Clubes de acompañamiento.....	154
5.2.2. Experiencias desde los acuerdos de ciclo (nivel II)	156
5.2.2.1. Colegio Nicolás Esguerra (ciclo 3). Desarrollo de habilidades sociales asertivas	156
5.2.2.2. Colegio Estrella del Sur (ciclo 3). Club Ecoarte.....	162
5.2.3. Experiencias desde la implementación de acuerdos institucionales (nivel I).....	165
5.2.3.1. Colegio Eduardo Umaña Mendoza. Educación por ciclos desde los derechos humanos, reconstruyendo la temporalidad escolar para la vida	165
5.2.3.2. Colegio Francisco de Paula. Plan integral del buen trato santanderista y los DD. HH.	169
5.2.3.3. Colegio el Libertador (todos los ciclos). Sala Gaudí	170
5.2.4. Testimonios	172
5.3. La vida escolar, un escenario para desarrollar y sistematizar experiencias en socioafectividad	174
Sugerencias para trabajo institucional en semanas de desarrollo o jornadas pedagógicas.....	179
Bibliografía	189

Introducción

Todas nuestras vidas empezaron con el afecto humano como primer soporte. Los seres humanos que crecen envueltos en afecto sonríen más y son más amables. Generalmente son más equilibrados.

Dalai Lama

Inicio otro día en la ciudad y nuevamente se agita la vida... Niños, niñas y jóvenes acuden a las instituciones educativas al encuentro cotidiano con sus maestros y maestras. Una vez suena el timbre, el salón de clase congrega vidas, sueños e historias reales tejidas en contextos sociales y culturales de Bogotá, ciudad amplia, compleja y diversa, escenario de posibilidades y oportunidades que precisan descubrirse en medio de condiciones sociales y económicas, en muchos casos adversas, que pueden predisponer a la violencia, a la pérdida de sentidos de vida, a la fragmentación familiar y a otras tantas dolencias que se perciben en la escuela y llevan a nuestros jóvenes a ver en las drogas, en la deserción escolar, en la pandilla, falsas salidas a vivencias que los desbordan y con las que no saben cómo lidiar.

A diario, entonces, emociones y sentimientos de estudiantes, docentes y familias se amalgaman y convierten la escuela en un espacio intensamente humano, donde es fundamental resignificar el afecto. Por eso, hoy la apuesta se centra en sumar el desarrollo socioafectivo a los aspectos cognitivos y físico-creativos, como un facilitador del aprendizaje para consolidar la educación integral y trascender la

práctica educativa que privilegia los procesos cognitivos como labor prioritaria del ejercicio docente. El afecto, característica propia de los sujetos, constituye una potencialidad pedagógica que, de ser apropiada por las instituciones educativas, puede permear todas las dinámicas escolares y propiciar que niños, niñas, jóvenes y adultos entretejan relaciones cálidas y amables; asimismo, puede hacer que se despierte el gusto por el conocimiento, se instaure el buen trato como un principio de actuación, se privilegie la asertividad como estilo de comunicación y la vivencia de los derechos humanos como forma de reconocer al otro.

Las neurociencias, que incluyen disciplinas científicas como la neurobiología, la psicobiología, la psicología cognitiva, entre otras interesadas en estudiar el complejo funcionamiento cerebral, en investigaciones recientes descubrieron que los procesos de aprendizaje están estrechamente ligados al desarrollo socioafectivo, debido a que el cerebro aprende con mayor efectividad lo que está mediado por la emoción, el sentimiento, y esto, a su vez, potencia aspectos como la atención, la memoria y la percepción. Por lo anterior, hoy es posible pensar que un estudiante motivado, alegre y tranquilo adoptará una actitud favorable a la hora de interactuar con sus docentes, a diferencia de aquel que vive desbordado por causa de problemas personales y familiares, o conflictos relacionales, y que se muestra emocionalmente inestable, agresivo o violento. Términos nuevos como *inteligencia emocional*, *inteligencias múltiples*, *estilos de aprendizaje* se convierten en temas de renovado interés e investigación pedagógica; así, enseñar a estudiantes a conocer y vivenciar adecuadamente sus emociones, a conectarse emocionalmente con los demás y a afrontar de manera generativa las dificultades de la vida, es actualmente un asunto prioritario en las agendas institucionales, pues promete grandes posibilidades en el momento de dar respuesta a muchas de las demandas sociales que se le plantean a la escuela.

El mundo de hoy presenta un acelerado desarrollo científico y tecnológico, así como grandes cambios sociales y económicos que demandan nuevas lecturas de la realidad. La incertidumbre y la complejidad, elementos que caracterizan la contemporaneidad, no son ajenos a la escuela y a las nuevas generaciones que construyen su visión de mundo con herramientas multimediales¹ e hipermediales² y con una fuerte influencia de medios de comunicación, en un mundo globalizado que asiste con asombro a un vertiginoso deterioro ambiental. Estas generaciones necesitan afecto, tolerancia, disciplina, comunicación y orientación para aprender a ser, conocer, hacer, vivir y convivir; compromiso indelegable del Estado, la escuela y la familia, como corresponsables en el cuidado de la mayor riqueza de las naciones: los niños, niñas y jóvenes, que no deben seguir entregando su libertad, ni su futuro a las calles, la droga, la guerra o cualquier otra forma de violencia.

Atendiendo a este compromiso, la política educativa de nuestra ciudad ha seguido las líneas de trabajo trazadas en el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana 2012-2016”, en el que las necesidades socioafectivas de la población escolar se abordan como prioridad dentro de la agenda educativa; en este sentido, el reconocimiento del potencial de la Reorganización Curricular por Ciclos -RCC-, se constituye como un puente fundamental que permite sumar esfuerzos para fortalecer en los colegios acuerdos colectivos orientados a transformar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva del desarrollo humano.

Estas transformaciones deben permear los ambientes de aprendizaje³, los cuales se conciben como procesos pedagógicos complejos y de carácter sistémico, que trascienden las fron-

- 1 Multimediale: integra en una misma plataforma los formatos de texto, audio, video, gráficos, fotografías, animación, etcétera.
- 2 Hipermediale: hace referencia al conjunto de métodos para escribir, diseñar o componer contenidos que tengan texto, audio, video, gráficos, fotografías, animación, entre otros, y que poseen interactividad con los usuarios. Ejemplo: www, películas en DVD, presentaciones en flash, etcétera.
- 3 Ver cartillas sobre ambientes de aprendizaje de la Secretaría de Educación del Distrito.

terras tiempo-espacio en la escuela e involucran no solo los aprendizajes, sino también las dinámicas de interacción entre los participantes, los escenarios donde se desarrollan los procesos, las estrategias didácticas para facilitar la construcción de saberes, las formas de evaluación, las vivencias y los acercamientos de los y las estudiantes a los propósitos del ambiente a la luz de las etapas de desarrollo, así como de sus intereses y necesidades; todo lo anterior desde una perspectiva de formación que define la intencionalidad pedagógica como la brújula que orienta el diseño e implementación del ambiente de aprendizaje, acciones que, acompañadas con ejercicios de investigación en el aula, posibilitan la transformación deseada y contribuyen a la calidad de la educación.

Sin embargo, el ambiente por sí mismo no es suficiente para potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje, se requiere la voluntad decidida de maestros y maestras que, como actores claves de transformación, han de reconocerse como sujetos de afecto, con emociones y sentimientos que permean su labor docente y con el poder para generar atmósferas cálidas y amables donde la comunicación asertiva con los estudiantes se puede lograr a través de actitudes, gestos, posturas, tonos de voz, acercamientos y otros elementos de comunicación no verbal. Estas acciones comunicativas permiten que en el aula de clase los estudiantes se conecten, dialoguen desde lógicas más emotivas y creen vínculos más afectivos con su colegio.

También se precisa del docente que reconozca la voz del estudiante con una escucha activa, a fin de aproximarse a su mundo con un interés genuino por descubrir sus miedos, ansiedades y rebeldías, y para reconocerlo como interlocutor válido, el cual le recuerda que, al igual que sus estudiantes, él vive, sueña, se angustia, teme, resiste, lucha..., en una dinámica intersubjetiva en la que docentes y estudiantes se pueden reencontrar como seres profundamente sensibles y humanos. Hacer viable este escenario escolar crea condiciones

favorables para el aprendizaje, posibilita la formación en valores, hace que se trascienda a conductas permanentes de vida y se fomenten relaciones saludables y constructivas entre pares; además, propicia que el trabajo docente sea gratificante, reparador, motivante, y que los ambientes de aprendizaje dinamicen la vida de estudiantes y se conviertan en espacios lúdicos, de placer académico, de crecimiento personal, de construcción de afectos, para que las clases se disfruten tanto como el recreo⁴ y la relación con los docentes tanto como los amigos y amigas.

Actualmente, la representación social de la escuela está cambiando, por eso, es importante resaltar que ahora constituye un escenario complejo y diverso donde se viven procesos que implican elementos sociales, culturales y comunicativos propios de los sujetos, en consonancia con sus estadios de desarrollo, que requieren para su comprensión lecturas de tipo epistemológico, antropológico y sociológico. Se requiere por lo tanto hacer un llamado urgente al sector educativo para abordar lo socioafectivo como un rasgo característico de lo humano que puede potenciar el aprendizaje, la comunicación y la convivencia pacífica.

El presente documento es una invitación dirigida a maestros y maestras, a estudiantes y familia en general, para que apoyen la construcción creativa de ambientes de aprendizaje que potencien el afecto como mediador pedagógico, con el objeto de facilitar y dinamizar procesos escolares, reconociendo la importancia de lo cognitivo, lo físico-creativo y lo socioafectivo en la formación integral del estudiante.

Esta cartilla, elaborada desde la práctica docente como una herramienta conceptual, metodológica y didáctica, abre posibilidades para que los actores institucionales se vinculen activamente al propósito indelegable de construir colectivamente propuestas que permitan:

4 Término utilizado para significar el tiempo destinado a la diversión o descanso en los colegios, resaltando el componente lúdico y divertido del descanso escolar.

- Implementar ambientes de aprendizaje, en el marco de la RCC, para validar el afecto como mediador pedagógico.
- Ofrecer posibilidades de reflexión y diálogo en distintos escenarios de los contextos escolares, para transformar juntos prácticas pedagógicas y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía.
- Potenciar la formación integral de niños, niñas y jóvenes, en ambientes cálidos y amables que posibiliten la construcción de conocimiento.
- Convertir la escuela en un espacio con sentido, en donde tanto el reconocimiento personal como el social ayuden a redescubrir el gusto por enseñar, la alegría por aprender y el arte de convivir con el otro, en y para el afecto.
- Ofrecer herramientas para potenciar el aspecto socioafectivo en la escuela y el hogar, poniendo en diálogo a maestros, maestras y familias en la misión compartida de educar.
- Se subraya que el concepto tradicional de familia ha cambiado sustancialmente y la realidad de las instituciones muestra el predominio de madres cabeza de hogar, padres separados y comprometidos con nuevas relaciones, parientes al cuidado permanente de niños y niñas e incluso jóvenes que abandonan su familia y deciden vivir solos. Estas nuevas formas de familia invitan a la Escuela a reflexionar sobre cómo abordar estudiantes con problemas de convivencia y/o bajo rendimiento académico, producto de tantos vacíos afectivos, y comprometen a los maestros y maestras en el ejercicio de aprender a leer los problemas escolares de siempre desde perspectivas más contemporáneas.

El lector, al iniciar la expedición por este documento, encontrará cinco capítulos o momentos conceptuales, metodológicos y didácticos pensados con el objeto de brindar alternativas, sugerencias y posibilidades para que

las instituciones educativas enriquezcan su currículo, vinculando el desarrollo socioafectivo como estrategia para potenciar el aspecto cognitivo y el físico-creativo en sus proyectos educativos institucionales, con una mirada holística y abarcadora que teja redes de afecto desde los cuatro componentes del Proyecto Educativo Institucional -PEI-: *horizonte institucional, académico, organización escolar y comunidad*. A continuación se hace una breve síntesis de estos capítulos.

Capítulo 1. CONTEXTO CONCEPTUAL: una mirada a la situación actual del desarrollo socioafectivo para comprender la urgencia de abordarlo como posibilidad pedagógica.

Recapitula la RCC como una posibilidad pedagógica que, fundamentada en el desarrollo humano, postula la importancia de trabajar las necesidades e intereses de los estudiantes desde lo cognitivo, lo físico-creativo y lo socioafectivo; además, se describen problemas complejos de tipo familiar, escolar y social propios de la situación actual y se propone trabajar el desarrollo socioafectivo como posibilidad escolar, desde cuatro ejes: *desarrollo intrapersonal, desarrollo interpersonal, comunicación asertiva y capacidad para resolver problemas*. Asimismo, se evidencian todas las potencialidades humanas y sociales que se derivan del acto de formar en el afecto y se analizan los retos y desafíos que tiene la familia, la escuela, el Estado y la sociedad, como agentes corresponsables de la formación de la niñez y la juventud.

Capítulo 2. EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE: un acercamiento conceptual para comprender la complejidad de lo socioafectivo en los sujetos desde la perspectiva del desarrollo humano y sus potencialidades para el trabajo escolar y la construcción de comunidad.

Inicia planteando los aportes de las neurociencias a la comprensión del desarrollo socioafectivo, involucrando factores biológicos, químicos, sociales y culturales. Se explican las características más significativas

del desarrollo socioafectivo en las diferentes etapas del ciclo vital de las personas, se hace una descripción de los cuatro ejes propuestos para el trabajo escolar en cada uno de los ciclos y se proponen estrategias para potenciar el desarrollo socioafectivo, tanto en la escuela como en el hogar, para que maestros, maestras y familias, en permanente diálogo, aporten a un trabajo compartido.

Capítulo 3. DESARROLLO CURRICULAR DEL ASPECTO SOCIOAFECTIVO Y SUS IMPLICACIONES EN LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE: una Escuela pensada desde la afectividad. El documento propone incorporar el componente socioafectivo en la malla curricular y aporta estrategias didácticas para trabajar la educación afectiva en los ambientes de aprendizaje. En el capítulo se ofrecen posibilidades con respecto al tema de evaluación y socioafectividad, como proceso formativo, integral y dialógico que guarda particularidades en cada uno de los ciclos. Teniendo en cuenta que la comunicación es fundamental en el desarrollo socioafectivo y es un tema transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se aborda la herramienta “Oralidad, Lectura y Escritura -OLE-“con estrategias didácticas que permiten, desde los distintos campos del conocimiento, adelantar trabajos interdisciplinarios, tanto en el hogar como en la escuela, para comprender el mundo y hacer lecturas más amplias de la realidad.

Capítulo 4. DESARROLLO SOCIOAFECTIVO EN MAESTROS Y MAESTRAS Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA Y LA FAMILIA: un llamado para entender que docentes, padres y adultos son sujetos afectivos que educan en y para la afectividad. En este capítulo se reconoce a maestros y maestras como actores sociales de transformación que, con voluntad y compromiso, ayudan a la formación integral de niños, niñas y jóvenes, superando creativamente dificultades de tipo personal y social. También se reconocen como sujetos socioafectivos y se visibilizan algunas de las tensiones que viven: contextos sociales complicados, problemas

de salud asociados a su rol docente, altos niveles de estrés y otras tantas situaciones que complican su labor. Frente a este panorama, se plantean estrategias para que, desde el autocuidado, los maestros y maestras desarrollen habilidades en el manejo de sus emociones y sentimientos que los ayuden a conservar la salud emocional, física y mental y a potenciar en su propia vida los ejes socioafectivos propuestos.

Además, el capítulo explora el tema de clima escolar a la luz de la socioafectividad y propone herramientas que permiten potenciar los ejes que se derivan de esta en todas las dinámicas de interacción social en la escuela. En la misma línea, se aborda la disciplina escolar y se defiende la tesis de que una institución pensada desde el afecto fortalece La Ciudadanía desde la formación de sujetos éticos, responsables, con conciencia social, que actúan por convicción frente a la norma, reflexionan individual y colectivamente y aportan a la construcción de comunidad. Igualmente, el documento pondera a padres, madres y familiares como sujetos afectivos e invita a probar algunas estrategias para establecer relaciones sanas y armónicas.

Capítulo 5. EXPERIENCIAS QUE POTENCIAN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO EN CONTEXTOS ESCOLARES Y FAMILIARES. Recoge relatos de diferentes actores sociales para indicarle al lector, a partir de experiencias personales, la relevancia de la socioafectividad en la vida de los sujetos y en la construcción y desarrollo de sus proyectos de vida. Además, se recopilan experiencias institucionales que describen propuestas pedagógicas pensadas desde este aspecto como estrategia escolar, que se comentan a la luz de los temas estructurales que plantea la cartilla. El texto finaliza invitando a los lectores a proponer, implementar, sistematizar y publicar su experiencia como forma de construir comunidad académica y de continuar abriendo posibilidades conceptuales, metodológicas y didácticas para la transformación pedagógica.

La mejor manera de comprender la escuela es viviéndola; por esta razón, en la cartilla se reconoce la importancia del conocimiento desde la perspectiva científica y la cotidiana, validando los saberes y aprendizajes sobre el otro, sus contextos y realidades, como medio para comprender las dinámicas sistémicas del mundo, de los sujetos, y para motivar la decisión de formar parte de la solución y no del problema. Se recrea además un diálogo abierto y en permanente desarrollo con los docentes, razón por la cual en estas páginas los docentes encontrarán alternativas para profundizar en las temáticas de cada capítulo, así como opciones para trabajar durante las semanas de desarrollo institucional.

En esa misma línea de interacción, la cartilla crea un espacio para recoger aportes de los lectores, denominado *Espacio para construir*; ventana abierta en el texto con el objeto de que, como interlocutores válidos con conocimientos, experiencias, ideas y propuestas, sugieran otras posibilidades para enriquecer lo planteado y reflexionen en torno a preguntas orientadoras sobre los temas propuestos. La invitación es a que socialicen todos los aportes con los

compañeros docentes, los estudiantes, las comunidades académicas y las virtuales, en diferentes escenarios de intercambio pedagógico.

Se espera que este documento toque y transforme la esencia de la estructura escolar, para que el decidido trabajo pedagógico realizado en equipo por los docentes incorpore la socioafectividad en sus prácticas de ciclo, a fin de que esta apuesta por el afecto como mediador del aprendizaje permee los hogares de sus estudiantes e incluso sirva de reflexión para las facultades de Educación, con el ánimo de que las nuevas generaciones de maestros y maestras piensen la Escuela desde otras dinámicas que exigen lecturas contemporáneas de la realidad más holísticas y sistémicas.

Bienvenidos lectores a degustar el viaje por este texto lleno de expectativas y posibilidades, profundamente humano, pensado para hacer de la escuela un espacio de oportunidad, donde se potencie lo mejor de cada uno de sus actores, para descubrir y desarrollar talento y para redescubrir el verdadero sentido de aprender, enseñar y vivir cada vez que inicie otro día en la ciudad y nuevamente se agite la vida...

1.

Contexto conceptual: una mirada a la situación actual del desarrollo socioafectivo para comprender la urgencia de abordarlo como posibilidad pedagógica

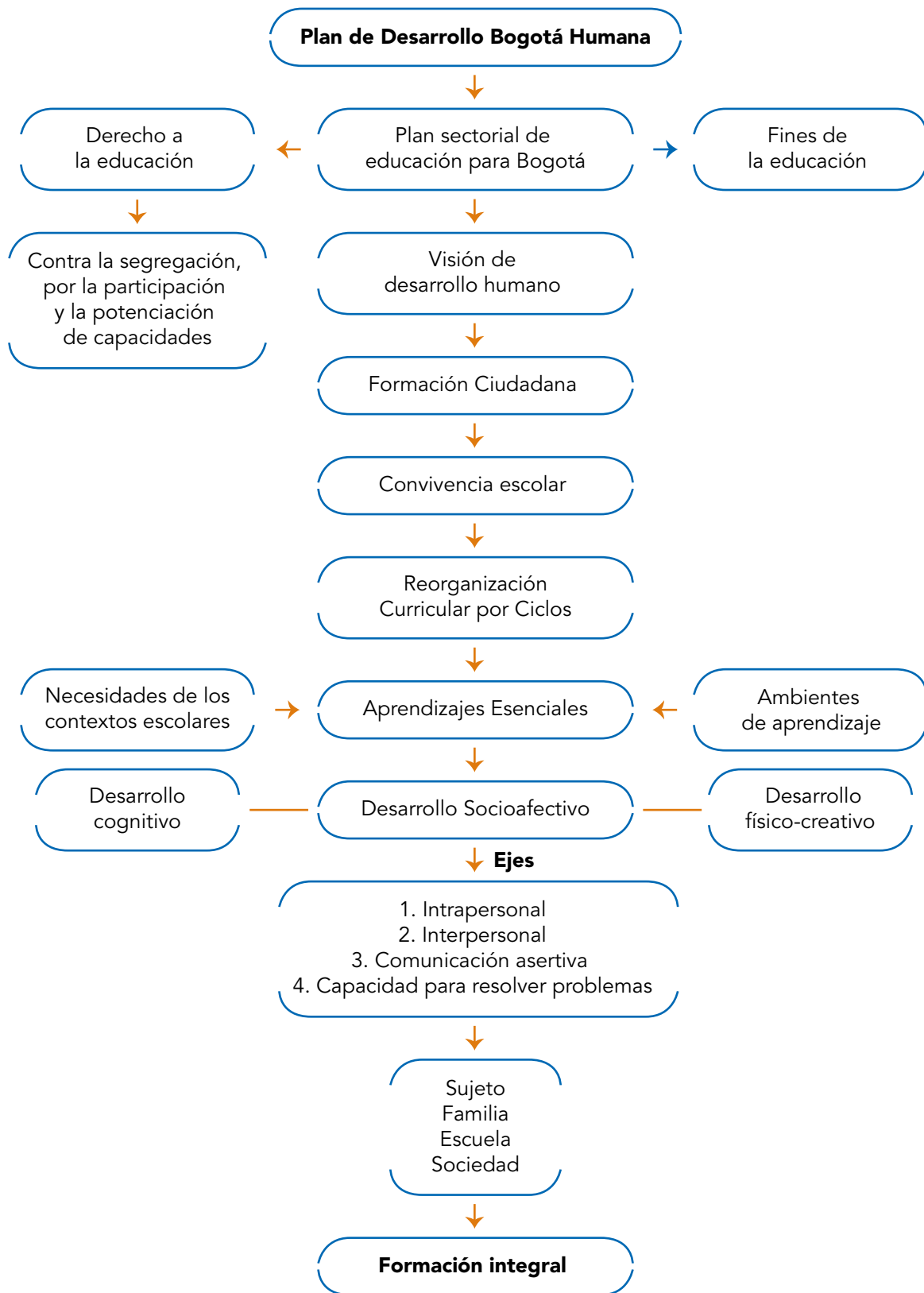
*Libre, y para mí sagrado,
es el derecho de pensar...
La educación es fundamental
para la felicidad social;
es el principio en el que
descansan la libertad
y el engrandecimiento
de los pueblos.*

Benito Juárez

Propósito

Análisis de las dinámicas cambiantes del mundo contemporáneo y de su impacto en los contextos socioculturales de las instituciones educativas distritales, para evidenciar las complejas problemáticas que afronta la Escuela y crear la necesidad urgente de trabajar el desarrollo socioafectivo como posibilidad pedagógica que facilite potenciar el aprendizaje y la formación integral

El siguiente esquema señala los puntos por tratar en el presente capítulo, como guía para el lector:



Esquema 1. Diagrama conceptual del desarrollo socioafectivo

1.1. El desarrollo socioafectivo desde la Reorganización Curricular por Ciclos: un camino para fortalecer la Ciudadanía.

¿Por qué es necesario desarrollar estrategias socioafectivas en la escuela? ¿Cómo implementar estrategias socioafectivas y afianzar habilidades emocionales para el éxito en la escuela y en la vida de los niños, niñas y jóvenes? ¿De qué forma abordar el desarrollo afectivo como posibilidad para generar transformaciones pedagógicas?

Estas son algunas de las preguntas que surgen en el momento en que se presentan diversas reflexiones en torno a las vivencias e interacciones generadas en los espacios escolares e incluso fuera de ellos. Es por esta razón que la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos -RCC-⁵, en uno de sus planteamientos, hace énfasis en el postulado de Max-Neef sobre la necesidad de transformar las relaciones y la vivencia de valores humanos que hacen posible la creación de una sociedad participativa y democrática. El punto de partida aquí es entonces la escuela, como espacio que posibilita el desarrollo humano integral.

La escuela, entendida como un escenario complejo donde confluyen diversos actores, procesos e intencionalidades, presupone un ámbito dinámico, abierto y de constantes tensiones entre sus partes; de ahí que la sociedad demande de ella ajustar sus procesos pedagógicos, académicos, administrativos y de comunidad a las nuevas dinámicas del sujeto, la familia y la sociedad. La experiencia cotidiana muestra que los cambios y ajustes en la organización escolar van a un ritmo distinto al de las transformaciones de la sociedad que la enmarca.

Hoy en día factores políticos, económicos, sociales, culturales y ecológicos como la globalización, las crisis financieras mundiales, las

migraciones, la transnacionalización de la producción, el cambio climático y el crecimiento poblacional, entre otros, plantean el interrogante sobre la pertinencia del conocimiento escolar y su correspondencia con los proyectos de vida individuales y colectivos de niños, niñas y jóvenes. Partiendo de esta situación, la Secretaría de Educación del Distrito promueve en los colegios oficiales desde el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 - 2016 propuestas orientadas a la transformación pedagógica, basadas en la democracia, la participación y el reconocimiento de la autonomía escolar como baluarte de la materialización de una política educativa de calidad, pertinencia y relevancia social.

Esta política educativa tiene como fundamento pedagógico el desarrollo humano integral, lo que demanda de la Escuela potenciar capacidades, habilidades y actitudes que posibiliten el logro de los proyectos de vida individual y socialmente deseados, haciendo de la pertinencia su principio orientador. Nussbaum⁶ también resalta la urgencia responder a las necesidades del ser humano, de tal modo que cada individuo sea el agente principal de su desarrollo y pueda contribuir al plan global de cada nación.

Bajo esta perspectiva, la RCC, una vez culminadas las fases de preparación, implementación y de sostenibilidad, introdujo tres niveles de acuerdos: institucionales, de ciclo y de ambientes de aprendizaje.

Los acuerdos institucionales involucran la misión, la visión, el enfoque pedagógico, el sistema institucional de evaluación, el énfasis, el perfil del egresado, los ejes transversales (Ciudadanía y Convivencia Escolar, Tecnologías de la Información la Comunicación - Enfoque de Género, Oralidad, Lectura y Escritura, Socioafectividad y Enfoque Incluyente). Los acuerdos institucionales se articulan con acuerdos de ciclo como son: los propósitos de formación de cada ciclo, las estrategias de integración cu-

5 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. *Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. 2.ª ed. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2010. ISBN: 978-958-8731-00-1.

6 Nussbaum, M. *Crear capacidades*. Propuesta de desarrollo humano. México. Editorial Paidós. 2012



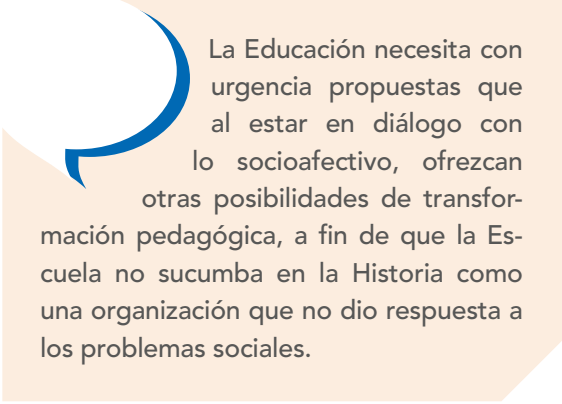
ricular, los recursos didácticos y las estrategias de evaluación. Por último, los acuerdos de ambientes de aprendizaje recogen los acuerdos institucionales y de ciclo para su implementación; propuesta que surge en el contexto de la RCC como la materialización de los acuerdos logrados para la transformación real de las prácticas pedagógicas.

Una institución que ha vivenciado esta ruta metodológica se encuentra ubicada en la localidad de Usme y ofrece el servicio educativo a población escolar localizada entre las fronteras de lo que se considera zona rural y zona urbana. Los niños y niñas que asistían regularmente a este colegio se caracterizaban por ser de origen campesino, con muy bajos niveles de agresividad, lo que se traducía en una convivencia sin mayores dificultades y con un rendimiento académico promedio. Sin embargo, la situación

de violencia por la que atraviesa el país ocasionó que llegara a la institución gran cantidad de niños, niñas y jóvenes desplazados, con otro tipo de problemáticas sociales y familiares que cambiaron ampliamente la caracterización de la población escolar. Esta institución se vio entonces en la necesidad de hacer nuevas lecturas tanto de la realidad social de los estudiantes como de los cambios que se suscitaron en las dinámicas escolares y tuvo que flexibilizar sus procesos para hacer pertinente la institución con el contexto que le daba sentido a su razón de ser como organización educativa. Asimismo, tuvo que actualizar la caracterización de la población escolar, a fin de identificar intereses y necesidades, replantear el PEI a la luz de estas nuevas necesidades y hacer acuerdos de ciclo para reformular las improntas y el diseño de los ambientes de aprendizaje.

El proceso continúa y ahora la apuesta para esta transformación es por el afecto como mediador pedagógico, y son precisamente los ambientes de aprendizaje los que proveen pluralidad de escenarios donde se posibilitan didácticas y metodologías que enriquecen el desarrollo socioafectivo durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, teniendo en cuenta que lo más importante de este proceso son las personas: docentes y estudiantes, se necesita que en estos ambientes se propicien atmósferas cálidas y amables para el trabajo escolar, climas en los cuales la comunicación fluya asertivamente y la pregunta sea el comienzo de muchos diálogos. Ambientes donde las relaciones humanas se potencien desde lo mejor de cada uno y se reconozca lo mejor del otro. Se requiere hacer de la escuela un espacio para el crecimiento personal y social desde lo afectivo, donde la participación democrática, el respeto de la diferencia, la inclusión como forma de combatir la discriminación, la solución creativa de problemas y la resolución pacífica de conflictos, como forma de vivir en y para la paz, se conviertan en prácticas cotidianas que reflejen una educación orientada a la construcción y fortalecimiento de un Estado social de derecho.

El proceso de implementación de los ambientes de aprendizajes se encuentra en diálogo permanente con el enfoque del desarrollo humano planteado por Max-Neef, en el cual señala que las necesidades no deben concebirse como carencias, pues esto restringe su comprensión a lo puramente fisiológico y deja de lado su valor intrínseco sintetizado en la motivación y movilización de las personas, generadas e impulsadas por el deseo de satisfacer sus necesidades. Enfoque que invita a la reflexión sobre las necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes a partir de la comprensión de los factores genéticos, psicológicos y culturales vinculados al desarrollo humano integral, lo que supone, según interpretación de Chabot⁷,



La Educación necesita con urgencia propuestas que al estar en diálogo con lo socioafectivo, ofrezcan otras posibilidades de transformación pedagógica, a fin de que la Escuela no sucumba en la Historia como una organización que no dio respuesta a los problemas sociales.

superar el panorama incompleto de los procesos de aprendizaje y sus dificultades asociadas, reducido al ámbito del desarrollo cognitivo, y exige para la labor docente el abordaje, de forma integrada, de los ámbitos del desarrollo cognitivo, físico-creativo y socioafectivo.

Y es que el estudio de los aspectos socioafectivos envueltos en los procesos de enseñanza-aprendizaje demostró, en el campo de las neurociencias cognitivas, la interdependencia entre las zonas del cerebro asociadas a lo afectivo-emocional y aquellas donde se llevan a cabo los procesos meramente cognitivos. Evidencia que ha servido de respaldo a la posición de científicos como Papalia, Olds y Feldman⁸, que comprenden el desarrollo humano como el resultado del progreso conjunto de las dimensiones física, cognitiva y psicosocial.

En el contexto de la educación, la indagación sobre las vivencias relacionadas con los ámbitos del desarrollo socioafectivo y del aprendizaje ha implicado revisar la importancia y la calidad de las primeras relaciones afectivas de los niños y niñas. La epistemología genética de Piaget⁹ permite comprender el rol de las interacciones que realiza el niño con otras personas, por cuanto es a través de ellas que supera la fase de egocentrismo y se construye la noción del yo en relación con los otros, apro-

7 CHABOT, Daniel y CHABOT, Michel. *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. 1.ª ed. Ciudad de México: Editorial Alfaomega Grupo Editor, 2009. p. 248. ISBN: 978-970-15-1446-7.

8 PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth. *Desarrollo humano*. 10.ª ed. São Paulo: Editorial McGraw-Hill, 2010.

9 PIAGET, Jean. *La construcción de lo real en el niño*. 2.ª ed. Buenos Aires: Editorial Proteo, 1975. p. 350.

ximación que presenta a la afectividad como el motor de las acciones humanas y la antepone al interés y la motivación.

El trabajo escolar desde la perspectiva de la socioafectividad incluye proveer herramientas que le faciliten al estudiante comprenderse a sí mismo y comprender al otro, identificando necesidades e intereses propios y ajenos en un equilibrio armónico para la sana convivencia. Asimismo, el desarrollo del autoconocimiento potencia en ellos el control emocional, la automotivación y les ayuda a identificar sentimientos y actitudes para entender sus comportamientos; a su vez, este conocimiento facilita la comprensión de los intereses y motivaciones del otro, la actitud empática, la comunicación asertiva y el respeto de los derechos del otro sin renunciar a los propios. Todos estos factores suman positivamente en la construcción de escenarios sociales amables, cálidos, de respeto, inclusión y tolerancia para reducir acciones violentas, agresivas, de discriminación o de falta de reconocimiento, que debilitan la motivación de los estudiantes por asistir a la escuela y generan deserción escolar.

Para teóricos del desarrollo humano como Wallon¹⁰, o de la perspectiva sociocultural como Vygotsky¹¹, los elementos relacionales son evidentes en los vínculos e interacciones que los individuos establecen como parte de su propia constitución. Desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo está definido por la calidad de las relaciones con el otro, mientras que en Wallon se encuentra el sincretismo y la mixtura entre la afectividad y la inteligencia, característica general de los primeros años de vida de los niños; Chabot propone involucrar la afectividad y la motivación como mediadores y facilitadores en el aprendizaje, a partir de allí plantea el siguiente interrogante, pensado desde la visión del docente: “¿cómo

podemos maximizar el aprendizaje de nuestros educandos?”¹².

La propuesta que se presenta en este documento invita a los docentes a abordar la socioafectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a dirigir su labor hacia los intereses, motivaciones y necesidades de sus estudiantes, en diálogo con los aspectos cognitivos y físico-creativos. Igualmente, a hacer de la comunicación una estrategia pedagógica para la vivencia del conocimiento y de la interacción social que facilita el desarrollo de las capacidades y habilidades emocionales involucradas en el aprendizaje y en el éxito escolar. Perspectiva dialógica que presupone para su uso, que el docente y la familia tengan conciencia de las implicaciones del desarrollo socioafectivo y de las maneras en las que es posible potenciarlo para que su acción formativa tenga mayor impacto en la vida de los y las estudiantes y de hijos e hijas.

La presente propuesta reconoce la multiplicidad de aspectos involucrados en el desarrollo socioafectivo y propone abordar en contextos escolares este tipo de educación a partir de cuatro ejes: el **intrapersonal**¹³⁻¹⁴, orientado hacia la capacidad de manejar las propias emociones; el **interpersonal**¹⁵⁻¹⁶, como forma de comprender y abordar todos los elementos socioafectivos y su impacto en la relación con el otro; el de **comunicación asertiva**¹⁷, que da cuenta de los procesos lingüísticos involucrados en la interacción humana, en relación con los contextos, signos, símbolos, significados y juegos que implican lecturas verbales y no verbales que, a su vez, contemplan sentimientos, emociones y reacciones para comprender el

10 WALLON, Henri. *As origens do pensamento na criança*. 1.ª ed. São Paulo: Editorial Manole Ltda., 1989. p. 527.

11 VIGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ª ed. São Paulo: Editorial Martins Fontes, 1998. p. 191.

12 CHABOT, Daniel y CHABOT, Michel. *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. Op. cit. p. 1.

13 Cfr. *Ibíd.*, p. 77-104, 109-169.

14 Cfr. SHAPIRO, L. *La Inteligencia emocional de los niños, una guía para padres y maestros*. Colombia: Editorial Zeta. 2008. Parte 3, capítulos 6-8; parte 6, capítulos 17-19.

15 Cfr. *Ibíd.*, parte 5, capítulos 12-16.

16 Cfr. CHABOT, Daniel y CHABOT, Michel. *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. Op. cit. p. 105-106.

17 Cfr. *Ibíd.*, p. 89-90, 109-164.

mundo; y **la capacidad para resolver problemas**¹⁸⁻¹⁹, como estrategia que busca la armonía consigo mismo, con los contextos de interacción social y el medio ambiente al encontrar formas creativas, asertivas, dialogantes y pacíficas para resolver el conflicto y la diferencia.

A continuación se exponen algunas de las razones que permitieron considerar estos ejes como soporte de la presente propuesta:

- Con respecto a los estudiantes, es imprescindible que las nuevas generaciones se reconozcan como sujetos afectivos que tienen control de sus emociones. En este sentido, es necesario fortalecer desde la escuela la autoestima, la motivación y la resiliencia como procesos que favorecen la salud emocional y se constituyen en recursos personales para la atención de situaciones de crisis asociadas con la frustración, el estrés, la agresividad, la depresión, el sentido de vida, entre otras experiencias humanas vinculadas a la realidad próxima de los contextos socioeconómicos en los que habitan los estudiantes de las instituciones educativas distritales.
- En la escuela, como escenario social, es un imperativo el reconocimiento de la diversidad de personas, producto de contextos y culturas que invitan a practicar la tolerancia, el respeto de la diferencia, la diversidad de género y la inclusión social. Para educar en estos valores se requiere formación en el reconocimiento del otro, potenciando la empatía, la cooperación, el trabajo en equipo y la restauración como elementos significativos al desarrollar la conciencia ética y social necesaria para reconocer los derechos propios y ajenos, promover el cuidado del medio ambiente y el uso responsable de los recursos y recuperar el valor de la vida como principio para la actuación en un mundo complejo y diverso.
- Los nuevos aportes teóricos relacionados con lenguaje y cognición han replanteado los paradigmas de la comunicación como concepciones más holísticas y complejas que las tradicionalmente consideradas: emisor-receptor- mensaje. Actualmente es indispensable hacer lecturas del mundo y sus actores desde lo verbal y lo no verbal, interpretar sentidos y significados asociados a códigos y signos que facilitan la comunicación como sujetos particulares en un mundo global que demanda una visión amplia y asertiva de este. El pensamiento es comunicación y niños, niñas y jóvenes necesitan aprender a hacerlo de forma asertiva, pues de este modo es posible manifestar de manera clara, coherente, articulada, directa y equilibrada ideas y sentimientos sin vulnerar los derechos del otro y sin renunciar a los propios.
- Una realidad tangible para todo ser humano a lo largo de la vida es afrontar problemas de índole personal, familiar, social, económica, etc. Educar en la afectividad supone tener claro que muchas veces no se pueden cambiar las circunstancias, pero sí se puede actuar con respecto a lo que se siente frente a determinadas situaciones. Esto permite despejar la mente y encontrar posibilidades y alternativas para hallar salida a las dificultades, al resolver eficazmente los problemas y conflictos. Se propone que la escuela propenda hacia el desarrollo de habilidades que permitan a las personas mantener la perspectiva a pesar de las dificultades, demostrar capacidad de negociación, buscar soluciones creativas a los problemas de siempre y tomar decisiones de manera responsable. Esto promueve la participación, el compromiso social y minimiza los problemas de convivencia escolar porque los y las estudiantes aprenden a solucionar sus conflictos y problemas de forma propositiva.

Se espera que esta propuesta constituya una invitación lo suficientemente provocadora para

18 Cfr. *Ibíd.*, p. 105-106.

19 Cfr. SHAPIRO, L. *La Inteligencia emocional de los niños, una guía para padres y maestros*. Op. cit., parte 5, capítulos 12-16.

que los equipos docentes y sus directivos transiten hacia nuevas formas de comprensión de la Escuela y sus procesos, a la luz de la socioafectividad como posibilidad para el éxito escolar.



1.2. Aspectos sociales, familiares e individuales que afectan el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes

En la Constitución Política de 1991²⁰ se concibe la educación como un derecho de la persona y un servicio público con la función social de facilitar el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, en el marco del respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia; asimismo, responsabiliza al Estado, la sociedad y la familia por la educación obligatoria de niños, niñas y jóvenes, el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.

Indicación que recoge la Ley General de Educación de 1994 al insistir en los responsables por el acceso y la calidad del servicio público educativo, al plantear la corresponsabilidad entre la Nación y las entidades territoriales, en aras de garantizar cubrimiento y puntualizar la acción del Estado en la atención permanente a los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación, como son *la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa,*

*la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo*²¹. Además, pone a las y los maestros en el centro de la discusión sobre la calidad de la educación cuando reconoce sus necesidades y potencialidades humanas y profesionales, así como la incidencia de estas en la implementación de las medidas dirigidas a lograr la calidad educativa.

A lo anterior se suma el mérito del docente como actor clave en la transformación e innovación de la escuela, punto que invita a trascender el supuesto de que es solo un funcionario cumplidor de normas y a descubrir en él al ser humano detrás de la función, aquel que, como todos, experimenta afecto, emociones y sentimientos.

Paralelo al rol docente, a su función de enseñar y al complejo de emociones y sentimientos que acompañan su quehacer, están los cientos de miles de niños, niñas y jóvenes que a diario asisten a los escenarios escolares en la búsqueda de nuevas oportunidades para que ellos y sus familias puedan mejorar su calidad de vida, pero también para encontrar el afecto que muchas veces está ausente en sus casas y lograr el reconocimiento de sus diferencias y necesidades, articuladas con la vivencia de su derecho a la educación.

En este orden de ideas, las medidas dirigidas hacia la progresividad en el derecho a la educación han supuesto la remoción total de la barrera del cobro de derechos educativos en los colegios oficiales, para avanzar en su consolidación; sin embargo, hay conciencia en la Administración distrital de la existencia de otros factores no económicos que están afectando el disfrute pleno del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes.

En primer lugar están las problemáticas sociales de exclusión y segregación resultantes de la excesiva desigualdad, de un Estado que desde hace muy poco llega para muchos y de los efectos de un prolongado conflicto in-

20 Constitución Política de Colombia de 1991. Título II, capítulo 1, artículo 67.º.

21 Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Título I, artículo 4.º.



terno armado, elementos que han dificultado los esfuerzos de amplias capas de la sociedad por mejorar su calidad de vida a través de la educación:“(…) los conflictos armados perjudican al sistema educativo por arriba (al afectar el presupuesto nacional) y por abajo (al incidir en los presupuesto familiares)”²². Igualmente, niegan en muchos casos la posibilidad a los hogares más necesitados de educar a sus hijos e hijas para así romper con la trampa de la

22 UNESCO. *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. París: Ediciones Unesco. 2011. p. 165. ISBN 978-92-3-304-191-2.

En un mundo complejo y sistémico, las miradas lineales de la realidad son insuficientes, por eso es esencial que maestros y maestras aprendan y desaprendan, a través de un ejercicio dialéctico, a interpretar lo fundamental en lo simple, en las múltiples lecturas de su cotidianidad.

pobreza. Y es que, “además de aumentar la pobreza, una contienda armada de larga duración puede afectar el crecimiento económico, reducir los ingresos fiscales del gobierno y desviar los fondos destinados a la enseñanza hacia otros gastos”²³.

En segundo lugar están las situaciones familiares relacionadas con las anteriores, que muchas veces conllevan agravantes de escenarios de desarraigo: desplazamiento por razones de seguridad o económicas, “(…) el desplazamiento priva a los damnificados de vivienda, comida, servicios básicos y recursos productivos, y puede llevarlos a la marginalización, la extrema pobreza y la pérdida de autonomía”²⁴, pero también se cuenta la insuficiencia de requerimientos nutricionales básicos, la falta de educación de personas cabeza de hogar, el desempleo endémico, el hacinamiento crítico, los servicios públicos inadecuados, entre otras circunstancias que de una u otra forma influyen en el estudiante, incrementan sus problemáticas y conllevan incluso la vulneración de su derecho a la educación.

En tercer lugar, la presencia en el territorio de pandillas y de actividades ilícitas como tráfico de armas, venta y consumo de sustancias psicoactivas, violencia sexual y de género ponen en riesgo la integridad física y psicológica

23 GUPTA, S.; CLEMENTS, B. J.; BHATTACHARYA, R. and CHAKRAVARTI, S. *Fiscal consequences of armed conflict and terrorism in low and middle-income countries*. 2000. Citado por UNESCO. *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*.Ibíd., p.165.

24 Ibíd., p. 169.

de niños, niñas y jóvenes y plantean a la escuela realidades como el fracaso escolar, la intimidación y amenaza y el abandono temprano de esta. Situaciones que se recrean día a día en los contextos escolares de las diferentes localidades de la ciudad y que demandan de todos los actores sociales la suma de esfuerzos para encontrar alternativas que permitan superar la violencia que estas desencadenan y soluciones que articulen las políticas educativas a las dinámicas propias de las comunidades en las que se ubica la escuela, promoviendo prácticas de reconocimiento social y cultural dirigidas a facilitar su participación como actores claves del desarrollo.

En esta medida, la escuela se convierte en un escenario social que refleja los problemas nacionales y locales, donde confluyen realidades de miles de familias de escasos recursos económicos, sociales y culturales, que envían a sus hijos a los colegios del Distrito para beneficiarse de los programas de refrigerios, comedor escolar, subsidios condicionados a la asistencia, transporte escolar y otros programas asociados a la gratuidad del servicio educativo; posibilidades que brinda el Estado para atender necesidades básicas insatisfechas, sin dejar de reconocer la existencia de otras dolencias sociales como maltrato infantil e inseguridad, que aquejan a diario a los estudiantes en sus contextos familiares y locales.

Las nuevas formas de familia, la soledad y el sentimiento gregario motivan a niños, niñas y jóvenes a realizar búsquedas afectivas en la pandilla, las barras o los amigos de la escuela y del barrio. Son jóvenes que viven el desempleo y la pobreza, que contemplan la universidad como una posibilidad lejana y le apuestan al rebusque, porque con la finalización del grado once también termina, para muchos de ellos y ellas, su permanencia en el sistema educativo.

Si bien tanto el contexto social como el familiar, afectados por problemáticas de exclusión y segregación, juegan un rol muy importante en la escolarización de niños, niñas

y jóvenes, en relación con los conflictos violentos que están destruyendo las posibilidades de educación de millones de niños y niñas de todo el mundo, no se puede olvidar el papel significativo que tiene dentro del proceso de aprendizaje el mismo educando. El estudiante, como actor clave del proceso, está llamado a servirse del conocimiento para hacer lecturas críticas de su realidad personal y social que lo comprometan en acciones concretas orientadas a la transformación social, a fin de lograr mejores condiciones de vida para él mismo como sujeto de derechos y para su comunidad como forma de construir tejido social.

Los aspectos comportamentales relacionados con la convivencia y las actitudes para socializar de manera armónica en un ambiente de aprendizaje hacen que la mirada se dirija hacia los factores que perturban más directamente la sana convivencia escolar. La encuesta ECECA 2011²⁵ identifica al menos seis factores de carácter individual que tienen incidencia en la convivencia de colegios oficiales y privados de Bogotá: las situaciones de rechazo entre estudiantes, las ofensas y golpes, los robos y el vandalismo contra compañeros e instalaciones del colegio, la pertenencia a pandillas, el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas y la discriminación en materia de diversidad sexual.

Aspectos que revelan la necesidad de avanzar en el abordaje de la educación teniendo en cuenta las necesidades y potencialidades de los distintos actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para dar igual importancia a las dimensiones cognitivas, socioafectivas y físico-creativas del desarrollo humano, como lo evidencia el caso de Carlos Andrés, un joven de ciclo 3 de un colegio oficial de la localidad octava que formaba parte

25 DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA –DANE-y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan –ECECA-, para estudiantes de 5.º a 11.º de la ciudad de Bogotá. Bogotá: DANE, 2011. Disponible en: <http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1838&Itemid=175>. Acceso el 13 de agosto de 2012.

de los que tradicionalmente se denominan 'estudiantes problema'. "¡Otra vez usted! ¡Qué vamos a hacer con usted! ¡Nuevamente usted en Coordinación! ¡Claro, tenía que ser el Sr. Carlos Andrés! ¡Oiga, ¿usted no se cansa de buscar problemas?!", eran algunas de las expresiones cotidianas dirigidas a Carlos Andrés, que se caracterizaba por su bajo rendimiento académico, aunque estaba repitiendo el año, y la continua agresión a estudiantes de su curso, pues era muy brusco con ellos, los hacía llorar y quejarse ante docentes y coordinadores; por lo mismo, de manera frecuente se citaba a su acudiente. En una de estas citaciones, la coordinadora observó que el estudiante temblaba ante la presencia de la madre, una señora fuerte, dura, de bajo nivel educativo, que aceptó los llamados de atención que le hicieron a su hijo, firmó el compromiso, recriminó al estudiante y se marchó con él.

Carlos Andrés no asistió por varios días al colegio, razón por la cual sus docentes, al igual que sus compañeros y compañeras respiraban cierto aire de tranquilidad, hasta que una mañana llegó a Coordinación un señor que dijo ser el padre. Aunque no vivía con él porque se había separado de su esposa por problemas de violencia intrafamiliar y ahora estaba a cargo de su nuevo hogar, se había acercado al colegio para informar que su hijo no había vuelto debido a que se encontraba en Bienestar Familiar, pues la madre lo había golpeado severamente con el cable de la plancha y un palo de escoba por causa de los problemas que tenía en el colegio. El castigo fue tan fuerte que Medicina Legal le dio quince días de incapacidad y lo remitió a Protección de menores, con el Bienestar Familiar. El padre, al parecer, no podía encargarse de él porque su compañera actual no lo admitía en casa.

A raíz de esta situación, la coordinadora expuso el caso al equipo de ciclo y, con el apoyo de todos los docentes y la orientadora, se inició un programa de atención integral para Carlos Andrés. Cuando volvió al colegio, los docentes lo

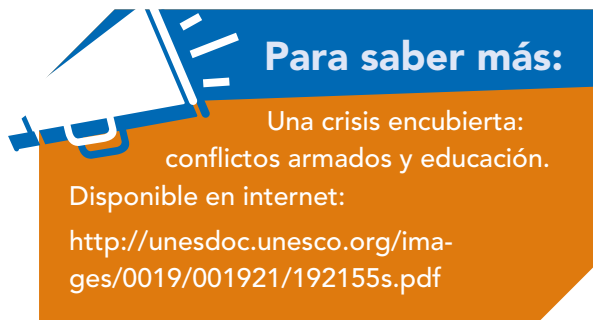
recibieron cálidamente, comenzaron a hablarle con amabilidad, a preguntarle cómo estaba, a llamarlo por su nombre, le explicaban lo que no entendía y le llamaban la atención con afecto, pues no les resultaba difícil comprender que cuando un niño vive en un ambiente marcado por la violencia, su forma de relacionarse es a partir de la agresión, por lo tanto, las respuestas agresivas a los docentes y estudiantes y los juegos violetos son producto del maltrato recibido.

Así, poco a poco Carlos Andrés comenzó a cambiar su actitud, sus reacciones agresivas se tornaron menos frecuentes, se integró mejor al curso, sus compañeros comenzaron a aceptarlo y, aunque aún pierde materias, también tiene muchas posibilidades de ganar el año. A su vez, la madre asiste semanalmente a la oficina de Orientación para recibir apoyo y aprender a manejar la agresividad, razón por la cual la relación entre ella y su hijo ha mejorado, aunque el menor continúa bajo protección de Bienestar Familiar. Lo importante es que la experiencia demuestra cómo se puede movilizar el aprendizaje mediante el afecto para lograr el desarrollo integral de los estudiantes.

El panorama descrito, lejos de ser desalentador, constituye entonces una realidad que entraña desafíos y oportunidades para el sector educativo. Si bien se reconocen los esfuerzos por atender desde la política pública las necesidades de la población escolar, se requiere la suma de estos desde la escuela y la familia para buscar soluciones sinérgicas a las problemáticas que hoy afectan a las comunidades escolares. Es necesario avanzar en la consolidación de propuestas pedagógicas que atiendan con calidad y pertinencia el desarrollo cognitivo, físico-creativo y socioafectivo que demandan los niños, niñas y jóvenes que asisten a las instituciones educativas.

Propuestas que inviten a la transformación pedagógica y permitan encontrar alternativas para pensar los procesos de formación desde lógicas más humanas y afectivas; que reclamen las acciones concertadas entre docentes y fa-

milias que le apuestan al afecto como facilitador del aprendizaje, comunidades académicas que se arriesguen a probar la socioafectividad como posibilidad curricular para responder a las demandas sociales y como estrategia para la consolidación de una sociedad más justa, equitativa, armónica y dialogante, donde la tolerancia, el respeto de la diferencia, el reconocimiento del otro y sus derechos, el cumplimiento de los deberes, el sentido de vida, la solución asertiva del conflicto, la pluralidad, la multiculturalidad y la conciencia ética, social y ecológica no constituyan reflejos lejanos de un ideal de nación, sino la construcción cotidiana y colectiva de las comunidades en busca de un mundo mejor para todos y todas.



1.3. Conceptualización de las habilidades socioafectivas esenciales para el desarrollo personal y social de niños, niñas, jóvenes y adultos desde la escuela

Desde la perspectiva de la RCC, se concibe el desarrollo humano como el resultado del progreso conjunto de las dimensiones cognitiva, socioafectiva y físico-creativa, el cual tiene lugar en los ámbitos de interacción familiar, escolar y social, que, en términos de Cohen²⁶, invitan a su asociación para hacerse responsables del desarrollo integral de los estudiantes.

La dimensión socioafectiva del desarrollo integral de los estudiantes presupone el fortalecimiento de una serie de habilidades necesarias

La escuela es un escenario posible para resignificar el afecto y en una sociedad con vacíos de significados es urgente formar en la afectividad, empezar a construir juntos sentidos de existencia, recuperar el valor de la vida y aprender a ser sensibles a lo humano.

para su crecimiento personal y social, las cuales se relacionan con la identificación y control de las propias emociones, el reconocimiento de los aspectos más relevantes del comportamiento humano, el hecho de ponerse en el lugar del otro, el manejo de los problemas, la actuación con sentido ético y la capacidad de comprender las emociones de quienes los rodean.

La socioafectividad debe ser entendida como el proceso mediante el cual los niños, niñas, jóvenes y adultos adquieren el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y controlar sus propias emociones, así como para demostrar afecto y preocupación por los demás, con el fin de establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles. Este proceso debe ser abordado principalmente en tres componentes: el primero relacionado con las habilidades que permiten el desarrollo emocional; el segundo referido al proceso de desarrollo moral, que va desde la regulación externa o heterónoma hasta la interna o autónoma, y el tercero referente al desarrollo social, en el que se da la comprensión de los otros. En su orden:

- a. El desarrollo emocional, según Goleman²⁷, señala un conjunto de procesos de actualización del conocimiento sobre sí mismo que permite dar significado a las conductas afectivas propias y cumple un rol fundamental en el afianzamiento de la persona-

26 COHEN, J. *La inteligencia emocional en el aula*. Argentina: Editorial troquel, 2003.

27 GOLEMAN, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books. 1995.



lidad, la autoimagen, el autoconcepto y la autonomía, esenciales para la consolidación de la subjetividad.

- b. El desarrollo moral, en términos de Kohlberg²⁸, es un aprendizaje ordenado, irreversible y universal en el que los seres humanos crean las estructuras de conocimiento, valoración y acción para avanzar hacia niveles superiores de la moral y llegar al postconvencional, en el que las decisiones morales tienen origen en un conjunto de principios, derechos y valores que son aceptados universalmente.
- c. El desarrollo social, en el que se da la comprensión de los otros, se relaciona con el tipo de pensamiento que lleva a resolver

una situación social mostrando comportamientos efectivos, pues cada situación requiere de respuestas distintas para ser manejadas con éxito. Implica encontrar soluciones aceptables para el propio sujeto y para el contexto social, lo que presupone habilidades obtenidas en la comunicación asertiva y en la solución de problemas.

El desarrollo socioafectivo, a la luz de los anteriores componentes, se entiende como el proceso a través del cual un individuo incrementa sus habilidades emocionales, morales y sociales, a fin de beneficiarse de relaciones más cooperativas, constructivas y de complementariedad con quienes lo rodean. Perspectiva que supone que a mayor conocimiento de sí, mejor ha de ser el intercambio social, pues se busca que la apropiación de las habilidades favorezca la dinámica de relación simétrica con el otro y,

28 KOHLBERG, Lawrence; POWER, F. C. y HIGGINS, A. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa. 1997.

de esa forma, se pueda configurar una relación social de cooperación y equidad.

En este sentido, el desarrollo socioafectivo de niños, niñas y jóvenes implica abordar sistemática e integralmente habilidades para el manejo adecuado de las emociones propias y las de los demás, de los procesos lingüísticos y no lingüísticos involucrados en la comunicación humana y la solución de problemas. Habilidades que fundamentan los ejes del desarrollo socioafectivo que facilitan un desenvolvimiento apropiado en el mundo de hoy.

En consonancia con lo anterior, a continuación se conceptualizan los cuatro ejes propuestos para el desarrollo socioafectivo desde la escuela:

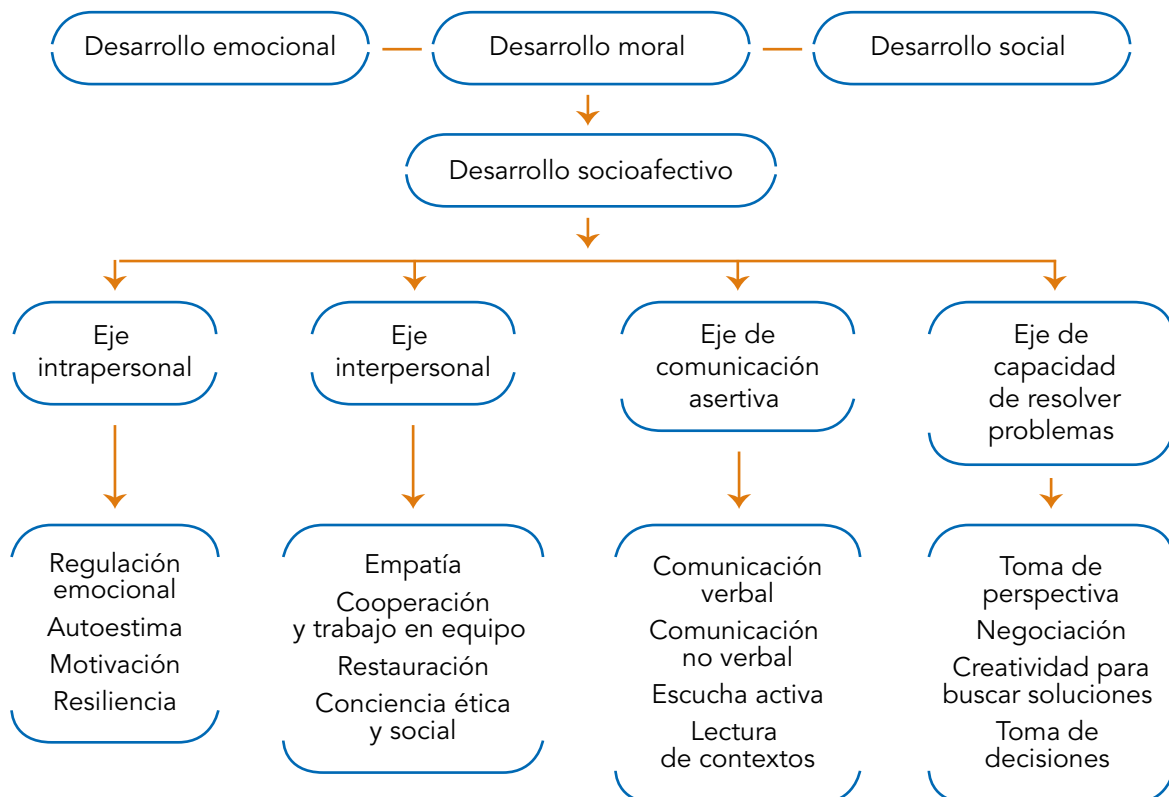
1.3.1. Eje Intrapersonal.

Las personas con un desarrollo apropiado de las habilidades intrapersonales reconocen, manejan y expresan sus emociones de manera

adecuada y en situaciones diversas, dominan sus impulsos, controlan el estrés y la ansiedad, regulan sus comportamientos y perseveran para superar obstáculos. Son personas que describen sus intereses, valores y habilidades de manera clara y segura. Asimismo, se caracterizan por recurrir a la automotivación y al automonitoreo, en especial para lograr objetivos académicos y personales, muestran confianza en sí mismos, manifiestan esperanza en el futuro y tienen la capacidad de curar sus heridas emocionales y de superar situaciones traumáticas, habilidades que en el contexto de la escuela facilitan la sana convivencia, el autoconcepto favorable de los estudiantes, una actitud positiva frente a la vida y el fortalecimiento personal al enfrentar problemas y dificultades.

- **La regulación emocional** es la habilidad para identificar emociones propias y ajenas y para expresarlas apropiadamente. Consiste en autorregular la respuesta emo-

Esquema n.º 2 Componentes del desarrollo socioafectivo





cional, que requiere un esfuerzo personal por mantener la autonomía y resistir las presiones externas. El desarrollo de esta habilidad implica para el estudiante ser consciente *“tanto de su vida mental como de sus comportamientos o reacciones ante diferentes situaciones”*²⁹, lo que le exige discernimiento para lograr un equilibrio emocional adecuado, expresar sus emociones de manera tranquila y direccionar asertivamente pensamientos y sentimientos destructivos como la ira, el odio o el deseo de agresión³⁰. Un estudiante que se regula emocionalmente, de acuerdo con los térmi-

nos expuestos, no hace algo ‘porque todos lo hacen’, sino porque tiene la capacidad de escoger según su criterio y de mostrar una conducta coherente con esto. El desarrollo de esta habilidad le sirve al estudiante para manejar la presión de grupo y evitar conductas de riesgo, por ejemplo, el uso de sustancias psicoactivas.

- **La autoestima** se relaciona con el aprecio de sí mismo (“¿cuánto me quiero?”). Está estrechamente ligada con el **autoconcepto** y la **autoimagen** como procesos de conocimiento personal, que juegan un papel fundamental en el crecimiento del estudiante al favorecer la seguridad y confianza en sí mismo y en los demás, pues le facilitan la toma de decisiones, la construcción de relaciones sociales y la adquisición de responsabilidades. En este marco, la autoestima

29 FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, María Rosario; PALOMERO PESCADOR, José Emilio y TERUEL MELERO, María Pilar. *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. 2009. Vol. 12. N.º 1. p. 33-50. Enlace: <http://www.aufop.com>

30 Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias afectivas en el aula*. Bogotá. 2002. p. 17.

presupone el autoconocimiento (características personales, fortalezas, debilidades y relación comprometida con los objetivos y las metas que se propone). Asimismo, el autoconcepto y la autoimagen fortalecen el sentido de ‘diferenciación’, fundamental para el desarrollo de las relaciones sociales, y el sentido de sujeto activo, base de la responsabilidad. Un estudiante con buena autoestima tiene la fortaleza necesaria para hacer frente a la frustración y al fracaso y, a su vez, lo ayuda a asumir nuevos retos para superar las crisis que desencadenan factores como la pérdida de un año escolar.

- **La motivación** en términos de Robbins³¹, es la que lleva a un estudiante a proceder de cierta forma o la que origina una propensión hacia un comportamiento específico; es un impulso que puede venir tanto de afuera como de adentro del individuo y que implícitamente conduce a la satisfacción de algo. En este sentido, la motivación está estrechamente relacionada con la **regulación emocional** y con la **actitud positiva ante la vida**, explícita en el hecho de saber apreciar lo simple, en aceptar y valorar lo que se tiene, en sentir amor por la vida y por las personas y en disfrutar lo que se hace; supone además encarar las dificultades y aprender de ellas para avanzar. En la escuela, la motivación juega un rol muy importante como potenciadora y facilitadora del desarrollo integral de los estudiantes y es probable que trabajarla de manera intrínseca y extrínseca con ellos constituya un factor clave para superar la indiferencia y el bajo rendimiento escolar.
- **La resiliencia**, desde una perspectiva psicológica, hace referencia a la habilidad personal para sanar heridas emocionales y recuperarse. Igualmente, es una dinámica existencial que no se logra de una vez y para siempre, sino que se corresponde con un proceso que

acompaña el ciclo vital. En este sentido, todo ser humano, en especial si es estudiante, necesita diferentes personas que, con su apoyo, lo auxilien para recuperar el equilibrio perdido por causa de una situación traumática y le faciliten su reconstrucción personal, papel que se entenderá como el de tutores de resiliencia, en el cual los padres y docentes tienen un rol fundamental.

Las investigaciones al respecto han demostrado que esta habilidad está presente en los niños y niñas de edades tempranas, no obstante, se requiere el acompañamiento y las explicaciones que los adultos puedan dar para fácil comprensión de diversas situaciones, a fin de evitar que caigan en estados permanentes de tristeza o en la desesperanza, como le pasó a Sandra Paola, una adolescente de quince años, estudiante de grado noveno en un colegio privado de Bogotá. Ella y Sergio, un compañero de clase, decidieron salir una noche a divertirse. Luego de tomar unos tragos, tuvieron relaciones sexuales y, producto de esto, Sandra quedó en estado de embarazo. Cuando le comentó la noticia a su compañero, él se asustó, respondió a la defensiva y la abandonó. Ella, angustiada al pensar en lo que diría la familia, en la reacción de sus compañeros de clase, decepcionada de Carlos y profundamente deprimida por causa de su situación, se suicidó. Circunstancia que pudo ser diferente si Sandra Paola hubiera desarrollado habilidades para sobreponerse y enfrentar la situación de forma asertiva, pues al vislumbrar otras posibilidades como buscar ayuda o hablar con alguien, le hubiera resultado más fácil encontrar en su interior los recursos emocionales que necesitaba para autorrecuperarse.

1.3.2. Eje interpersonal.

Resume de manera general la serie de habilidades que permiten comprender y abordar todos los elementos presentes en la socioafectividad

31 ROBBINS, Stephen. *Comportamiento Organizacional*. México: Prentice Hall. 1999.

y su impacto en la relación con los otros. Las personas con habilidades de relación interpersonal encuentran fácilmente diferencias y similitudes individuales y grupales útiles para hacer empatía con los demás, buscan y usan apropiadamente los recursos empáticos que les proveen la familia, la escuela y la comunidad, conforme a su edad; establecen y mantienen relaciones sanas y gratificantes, resisten la presión social inapropiada, son hábiles en el trabajo en equipo porque buscan y ofrecen ayuda cuando es necesario, ven en el diálogo y la cooperación formas que facilitan el logro de objetivos y la solución asertiva del conflicto. Además, son plenamente conscientes de la responsabilidad que conllevan sus actos y de la importancia de reconocer que han hecho daño, si así ha sucedido.

- La **empatía** es una respuesta afectiva relacionada con la capacidad de sentir lo que le pasa al otro y ser solidario; asimismo, se refiere al conocimiento y la respuesta afectiva indirecta que se asume frente a lo que otras personas sienten. Configura la habilidad para ponerse en el lugar de los demás y comprender lo que viven o sienten, aunque no lo expresen. La escuela supone un tejido de emociones distintas, lo que evidencia la necesidad de formar sujetos empáticos que puedan comprenderse entre sí. Para los estudiantes es fundamental desarrollar esta habilidad, pues les permite compartir sus experiencias, emociones y vivencias, a la vez que les otorga una mayor comprensión de sí mismos y de los otros, al comprobar que las personas viven, sienten, temen o anhelan cosas diferentes. En definitiva, el trabajo con la empatía y la escucha lleva a que los estudiantes experimenten un profundo respeto por todas las personas³². La empatía es propia del ser humano, ya los bebés muestran capacidad para recono-

cer emociones al llorar o al ofrecer objetos cuando perciben la tristeza en alguien. Desarrollar esta habilidad en la escuela permite que docentes, padres, madres y estudiantes amplíen sus marcos de comprensión y asuman actitudes más solidarias.

- La **cooperación y el trabajo en equipo** constituyen la habilidad interpersonal de encontrar el equilibrio entre las necesidades propias y las ajenas; supone, en términos de Shapiro³³, compartir ideas, ponerse de acuerdo, dialogar, desarrollar proyectos en equipo y emplear productivamente el tiempo. En el contexto de la escuela, la guía del maestro o la maestra es fundamental para orientar y estimular en los y las estudiantes la amistad, la solidaridad, la confianza en los otros, el trabajo en equipo y la colaboración. Llevarse bien entre pares es una tarea importante que puede influir mucho en el desarrollo integral de los seres humanos, por esto hay que proporcionar a los niños, niñas y jóvenes oportunidades adecuadas, según la edad, para que puedan integrarse en grupos que tengan intereses similares a los suyos, a fin de evitar la discriminación, el aislamiento y situaciones que lleven a que un estudiante se sienta rechazado.
- La **restauración**. Desde la perspectiva del desarrollo psíquico, se plantea que toda acción o movimiento del ser humano responde a una motivación que marcha hacia el equilibrio o estabilidad de las ideas (desarrollo cognitivo), las emociones (desarrollo emocional) y las relaciones sociales (desarrollo socioafectivo). Este progreso va acompañado de una conciencia cada vez más clara de que cualquier acto personal puede provocar en los demás sentimientos de desequilibrio, desajuste y, por ende, puede cambiar algo dentro de ellos. En este sentido, la restauración hace referencia a la habilidad que tiene una persona para re-

32 Cfr. FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, María Rosario; PALOMERO PESCADOR, José Emilio y TERUEL MELERO, María Pilar. *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. Op.cit., p. 43.

33 Shapiro, L. *La inteligencia emocional de los niños*. México-Vergara Editor. 1997

conocer que ha causado un mal a alguien, que puede resarcir el daño y ayudarlo a recuperar el equilibrio perdido por su causa. Fortalecer esta habilidad en la escuela ayuda a evitar acciones intencionadas de maltrato, matoneo o crueldad y a superar sentimientos de odio, ira o venganza.

- La **conciencia ética y social** comprende el proceso a través del cual los seres humanos son capaces de reflexionar sobre sus propios puntos de vista, sus valores y los comportamientos que se derivan de ellos, su desarrollo permite entender cómo adecuarlos a los juicios morales formulados a partir del razonamiento ético; el desarrollo de esta habilidad va haciendo a los sujetos progresivamente más responsables de sus acciones, en ese sentido, un estudiante que es motivado a hacer algo o a dejarlo de

hacer, por temor al castigo, actúa haciendo uso de capacidad crítica para juzgar, valorar y actuar. Es normal en el ámbito de la familia y la escuela que los niños, niñas y jóvenes pasen del uso de la heteronomía a otro donde se privilegia la autonomía en la construcción de los criterios propios y la reflexión personal. Desarrollar esta habilidad en estudiantes supone asumir la norma de forma reflexiva, crítica y convencida, lo que minimizaría significativamente los conflictos de convivencia en la institución escolar.

1.3.3. Eje de comunicación asertiva.

Da cuenta de los procesos lingüísticos y kinésicos involucrados en la interacción humana, en relación con los contextos, los signos, símbolos, significados y las lecturas verbales y no



verbales que comprenden sentimientos y emociones. También hace referencia a las habilidades interpersonales y sociales que permiten responder apropiadamente a los estímulos externos sin autoagredirse ni hacer daño a otros, compartir información personal, hacer preguntas a los demás y expresar interés y aceptación. Algunos niños, niñas y jóvenes que presentan dificultades para llevarse bien con otros carecen de la habilidad para comunicarse adecuadamente, según su edad; sin embargo, implementando estrategias comunicativas se puede lograr una interacción asertiva.

- La **comunicación verbal** se desarrolla luego de la adquisición del código lingüístico, del que el ser humano hace uso permanente en sus procesos de interacción, gracias al habla.
- La **comunicación no verbal** comprende todos aquellos gestos, movimientos, tonos, posturas, formas (silencios y pautas) que acompañan la comunicación y relación con los otros.
- La **escucha activa**, por su parte, exige tener la atención y el interés puestos en lo que el otro comunica, para entender el punto de vista del que habla. ¿Cuál es la diferencia entre oír y escuchar? Son muchas. Oír es simplemente percibir vibraciones de sonido, mientras que escuchar es dar sentido a lo que se oye. La escucha efectiva es necesariamente activa, pues se refiere a la habilidad para escuchar no solo lo que una persona está expresando de forma verbal, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen en lo que dice, lo cual se logra a través del contacto visual. Asimismo, para entender a alguien se precisa empatía, es decir, ponerse en el lugar del otro.
- La **lectura de contextos** consiste en leer e interpretar el mundo y en desarrollar acciones que disminuyan las problemáticas individuales y grupales, desde las posibilidades que tiene cada quien. Incluye el empoderamiento, que responde al interrogante: ¿qué puedo hacer para disminuir

una necesidad? Aquí también se incentiva la lectura de interdependencias, pues el mundo está lleno de relaciones y es fundamental reconocer las particularidades en las generalidades y asumir lecturas complejas del mundo.

1.3.4. Eje de capacidad para resolver problemas.

Estrategia que busca la armonía consigo mismo, con los contextos de interacción social y el medio ambiente, encontrando formas creativas, asertivas, dialogantes y pacíficas para vivir y solucionar el conflicto y la diferencia. Incluye, entre otras, las siguientes habilidades:

- La **toma de perspectiva**. Habilidad interpersonal que se relaciona, desde el punto de vista cognitivo, con la capacidad de reconocer que hay puntos de vista distintos al propio, porque permite comprender que lo que se siente es diferente a la experiencia emocional que tiene el otro y constituye una habilidad esencial para la cooperación y la solución de problemas. De hecho, una persona no podría colaborar si desde su rol no comprende que vive en un mundo con personas que no necesariamente comparten su perspectiva.
- La **negociación**. Proceso a través del cual dos o más partes entran en comunicación, plantean claramente sus intereses y buscan generar beneficios propios y comunes. Significa reconocer las necesidades personales y las del otro, su importancia y lo que cada uno tiene para ofrecer en el plano relacional, privilegiando el beneficio mutuo, apuntado a soluciones óptimas y promoviendo ganancias conjuntas. Involucra la capacidad para ceder, entendida como un proceso que implica abandonar los egos, los intereses propios y los miedos.
- La **creatividad para buscar soluciones**. Habilidad que tienen los seres humanos para proponer diversas estrategias o alternativas frente a alguna situación y para

generar oportunidades que quizás previamente no fueron contempladas.

- La **toma de decisiones**. Es el proceso a partir del cual las personas asumen una postura, juicio o determinación frente a un hecho particular. Supone tres acciones: evaluar la información, discernir o reflexionar y actuar.

La propuesta que se plantea en este documento privilegia el desarrollo emocional y social, teniendo en cuenta que enseñar sobre el manejo adecuado de las emociones y aprender a convivir con el otro son procesos estructurantes, propios de la formación integral, que le dan pertinencia social a la Escuela.



Para saber más:
Propuesta Valores, Universidad Católica de Chile.
Disponible en internet: <http://www.oei.es/valores2/pecpperu.htm>

1.4. Beneficios escolares del abordaje socioafectivo en el proceso pedagógico

A partir del fortalecimiento de lo cognitivo, lo físico-creativo, lo socioafectivo y de la enseñanza de conductas, valores y formas de relacionarse, la escuela debe educar personas capaces de asumir retos sociales, culturales, políticos y económicos propios del siglo XXI, con las habilidades necesarias para desenvolverse de manera fluida en diversos contextos interpersonales que requieren comunicación asertiva, adaptación, creatividad y razonamiento crítico para facilitar la toma de decisiones y la solución de problemas. Y esto es posible cuando la escuela diseña y gestiona ambientes de aprendizaje con intencionalidad pedagógica, propicios para potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje esenciales en la educación emocional y en la formación integral de las personas.

En la familia, contexto preferente de socialización del ser humano en el que se establecen las primeras relaciones e intercambios comunicativos y se interiorizan las normas de comportamiento social, el desarrollo socioafectivo juega un papel fundamental porque potencia el desenvolvimiento de los individuos y sirve como recurso mediador entre la familia, las y los amigos, la escuela y la sociedad.

Es importante resaltar que las conductas que se repiten con más frecuencia en el hogar se reflejan en los niños, niñas y jóvenes cuando interactúan en el colegio, pero es a partir de allí que se puede determinar si han adquirido los aprendizajes sociales esenciales: normas de cortesía, principios de vida, valores como el respeto y hábitos relacionados con el orden, la disciplina, la responsabilidad, ya que cuando no se han adquirido, los seres humanos presentan ansiedad, inseguridad, egocentrismo, falta de compañerismo y tendencia a la frustración, lo que dificulta en gran medida el trabajo escolar, debido a que en estos casos el colegio tiene que asumir los procesos de formación que debían iniciarse en casa. Por lo mismo, vale recalcar que es en el seno familiar donde el niño y la niña necesitan experimentar las primeras formas de interrelación, ganar seguridad emocional, percibir los comportamientos sociales, aprender autocontrol y todo lo relacionado con emociones, afecto, disciplina, normas y valores.

En cuanto a la escuela, segundo contexto de socialización de los niños y niñas donde permanecen hasta alcanzar la madurez física y psicológica necesaria para optar por los proyectos de vida que más se ajustan a sus intereses, estudios realizados por Dymnicki demuestran el impacto que tiene el aprendizaje socioafectivo en el rendimiento académico de los estudiantes. Estos estudios, citados en el metaanálisis de Durlak y Weissberg³⁴, determinaron que en 43 escue-

34 DURLAK, J. and WEISSBERG, R. *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. 2007. Disponible en: <http://www.casei.org/downloads/ASP-Full.pdf>. Acceso el 8 de octubre de 2012.

¿Habrá algún elemento tan potente, transformador y profundamente humano como el afecto? Porque es evidente que las instituciones educativas ganan cuando privilegian en su agenda escolar el desarrollo socioafectivo como un mediador pedagógico para el aprendizaje.

las con programas de desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas, los resultados de las evaluaciones académicas mejoraron en un 14%. Otras investigaciones, como las de Zins, Weissberg, Wang y Walberg³⁵, han demostrado que la formación socioafectiva y ética impacta a los estudiantes, pues al recibirla obtienen más conciencia del valor de las habilidades de aprendizaje, su seguridad frente a ellas mejora, se evidencia un mayor esfuerzo y motivación de su parte a la hora de aprender, son capaces de definir metas, saben manejar el estrés y organizan y asumen sus labores de una mejor manera. Asimismo, el valor de la educación socioafectiva es visible cuando se aplica para prevenir el desgaste profesional de los docentes³⁶.

En el ámbito social, el abordaje del proceso pedagógico desde lo socioafectivo facilita la preparación de los y las estudiantes para ejercer una ciudadanía responsable, ética, solidaria, saludable y productiva. Según Tedesco³⁷, esto da cuenta de las nuevas dinámicas de la sociedad en lo económico, político y social y de la crisis del individualismo y sus respecti-

vas consecuencias en lo cultural, tecnológico, laboral, etc.; contexto del que se sirve para afirmar que la educación de hoy debe tener como centro los valores democráticos para asegurar el desarrollo integral de las personas y la equidad. En la misma línea, el informe de Delors³⁸ de la UNESCO plantea los saberes esenciales que deben dar soporte a la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, y a la formación de personas, que debe apuntar a la consolidación de las habilidades interpersonales y afectivas indispensables para conducirse ética y responsablemente en contextos heterogéneos. Igualmente, la filosofía de Morin³⁹ reitera la necesidad de una educación en y para la democracia, que permita comprender y aprehender la complejidad de la condición humana y promueva el autoexamen crítico y permanente.

El desarrollo socioafectivo está estrechamente ligado con las habilidades que necesitan los jóvenes para ingresar en el mundo laboral, pues facilitan su inserción y desempeño óptimo en el ámbito profesional. Importantes estudios revelan que cerca del 50% de las habilidades que requieren las personas para hacer frente a las exigencias laborales del siglo XXI están relacionadas con la capacidad de escucha, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la responsabilidad personal, la autoestima, la sociabilidad, la autorregulación/autoconducción y la honestidad/integridad, es decir, con habilidades sociales, afectivas y éticas⁴⁰.

Volviendo al ámbito escolar, sin desconocer el papel fundamental de la familia y la sociedad en la formación integral de los y las estudiantes, el potencial de la socioafectividad

35 ZINS, J.; WEISSBERG, R.; WANG, M. C. and WALBERG, H. *Building School Success on Social Emotional Learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press. Disponible en internet: http://casel.org/wp-content/uploads/Elbertson_Brackett_Weissberg_SEL_Overview.pdf. Acceso el 8 de octubre de 2012.

36 Cfr. BERKOWITZ, Marvin and BIER, Melina. "What works in character education. A research-driven guide for educators". Character Education Partnership. St. Louis, EE. UU. Universidad de Missouri. 2005. Disponible en internet: http://www.rucharakter.org/file/practitioners_518.pdf. Acceso el 8 de octubre de 2012.

37 TEDESCO, J. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina. 2000.

38 DELORS, J. (Coord.). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO. 1996.

39 MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. 1999. Disponible en: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>. Extraído el 17 de abril de 2008.

40 Cfr. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills -SCANS-. *What work requires of schools* (report). U. S. Department of Labor. Disponible en internet: <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>.



como posibilidad pedagógica va más allá del fortalecimiento del desarrollo cognitivo de los estudiantes, pues afianza conductas, valores y relaciones esenciales para el ser humano y facilita instrumentos que ayudan a mejorar la convivencia escolar, ya que la escuela requiere, además de organización y modelos de gestión para el logro de objetivos, la formación en habilidades socioafectivas que favorezcan la sana convivencia de estudiantes. Así, el impacto de este enfoque en la actividad educativa beneficia el clima escolar en cuanto permite resolver los conflictos de manera pacífica, mantener buenas relaciones interpersonales, comunicar asertivamente los sentimientos e ideas, tomar decisiones responsables y evitar conductas de riesgo. Habilidades socioafectivas fundamentales para conservar la armonía en la vida familiar, escolar y social que, al igual que las

cognitivas, necesitan estimulación continua, intencionada y gradual.

Sin embargo, por desconocimiento de métodos adecuados para potenciar el desarrollo de estas habilidades, se desatiende esta formación y se invisibiliza al suponer que, en el marco de la práctica educativa, la dimensión cognitiva del desarrollo humano es la tarea prioritaria, cuando lo importante es fortalecer una educación integral que desarrolle y potencie las habilidades cognitivas, socioafectivas y físico-creativas, resaltando que la afectividad encierra un profundo valor educativo porque ofrecen herramientas desde lo intrapersonal e interpersonal, que facilitan la comunicación en diversos contextos y ayuda a que niños, niñas y jóvenes se desenvuelvan con suficiencia y criterio propio en un mundo cada día más complejo y lleno de mensajes

contradictorios, donde es fundamental tener un comportamiento ético.

Por ejemplo, cuando un profesor observa durante su clase que algunos estudiantes se burlan de un compañero con dificultades de aprendizaje hasta llevarlo a sentir rabia, dolor, ganas de llorar y deseos de no volver al colegio, puede iniciar un trabajo pedagógico de exploración para descubrir las habilidades del estudiante: si domina un instrumento musical, si dibuja muy bien, si elabora con facilidad modelos manuales, a fin de proponer una actividad que ofrezca al estudiante la oportunidad de mostrar su talento, despertar admiración en sus compañeros y lograr el reconocimiento del grupo, pero que a su vez permita hacer una reflexión al respecto, desde lo visto en clase, pues a través de esta estrategia es posible articular lo cognitivo y lo físico-creativo con lo socioafectivo, para propiciar una formación integral que atienda el fortalecimiento del tejido humano, necesario para constituir una sociedad más sensible.

Los niños y niñas que desarrollen de manera adecuada habilidades socioafectivas, construidas en ambientes de aprendizaje favorables para su formación integral, serán estudiantes más motivados, afectuosos, mejor equipados para ser exitosos, podrán reconocer y manejar sentimientos que puedan afectar su desempeño, serán capaces de trazar metas personales y académicas, así como de alcanzarlas con tenacidad y persistencia; mantendrán siempre buenas relaciones interpersonales, iniciarán proyectos de trabajo colaborativo, mostrarán una fuerte propensión a enfrentar y resolver los conflictos o problemas de manera pacífica y justa, demostrarán autodisciplina y adaptación en contextos diversos, defenderán los derechos humanos, valorarán las diferencias y semejanzas entre las personas y darán muestras de responsabilidad al tomar decisiones acertadas y evitar conductas de riesgo. Por el contrario, el manejo inadecuado de las emociones y la incapacidad para regular los impulsos pondrán a


los niños y niñas en permanente situación de riesgo escolar.

El desarrollo socioafectivo, entonces, favorece la convivencia y el clima escolar. Es un factor que facilita el logro académico, promueve prácticas de autocuidado, de preocupación por el otro y por el entorno y, en ambientes de aprendizaje, plantea la potenciación y construcción de marcos sociales y de comportamiento que muchos estudiantes no encuentran en sus familias, como sucede cuando la soledad es una realidad en la casa de muchos niños, niñas y jóvenes, pues al buscar y encontrar elementos que los vinculen desde la afectividad con sus docentes, a partir del reconocimiento de sus carencias y necesidades, es más fácil atraer a estudiantes hacia lo que les propone la escuela.

Elementos simples como identificar nombres, gustos e historias de vida generan situaciones de diálogo que fortalecen las relaciones entre los seres humanos, por lo tanto, es fundamental hacer del salón de clase un espacio amable donde el conocimiento, el buen humor y la interacción entre maestros y estudiantes sea una cara más de las muchas que tiene el ejercicio de aprender, donde tanto acertar como equivocarse constituyan puntos posibles para nuevos aprendizajes, donde se exhiba con asombro y admiración la pluralidad de la vida y la diversidad que ofrecen las personas, donde la fragilidad humana encuentre oportunidad para sacar lo mejor de todos, a fin de que estudiantes como Carlos Andrés o Sandra Paola encuentren pertinencia entre la vida y el colegio y descubran que es posible ser felices en la escuela, porque allí cuentan con el apoyo y respaldo que necesitan para salir adelante.

Por lo anterior, es esencial que los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes se anclen en las situaciones cotidianas, en lo que sienten en sus hogares y barrios, lo cual implica considerar tareas que no solo contemplan la búsqueda en internet, sino también la dinámica de vincular a vecinos y amigos en los pro-

cesos que se viven en la escuela, con el objeto de explorar aspectos éticos y de valores que subyacen en los contenidos de las tareas y que enriquecen su formación integral.



Para saber más:
Programa Escuela Segura: alianza por la calidad de la educación. Disponible en internet:
<http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/guias/guiadocentes.pdf>

1.5. Retos y desafíos de la familia, la escuela y la sociedad en relación con la formación en la socioafectividad

En un mundo ideal, todos los niños y niñas aprenden en el seno familiar las habilidades socioafectivas necesarias para obtener seguridad emocional, comportamientos sociales adecuados y autocontrol. Pero esto, en la actualidad, aún no es posible porque es evidente que las familias tienen dificultades para enseñar esas habilidades. En consecuencia, la escuela de hoy tiene el gran compromiso de acercar ese mundo soñado en el que los niños y niñas se forman en y para el afecto. Al respecto, Fernández Berrocal, dice: *“El profesor ideal de este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si la escuela y la administración asumen este reto, la convivencia en este milenio puede ser más fácil para todos”*⁴¹. Esto supone para la sociedad, pero en especial para la familia y la escuela, tejer de nuevo la relación que estas mantenían tiempo atrás en pro del bienestar de hijos, hijas y estudiantes, lo cual requiere reconocer y plantear en el Proyecto Educativo institucional –PEI–, de manera tacita o explícita, la importancia de la dimensión socioafectiva, a fin de lograr el desarrollo

integral de los y las estudiantes, pero sobre todo implica traducir esa preocupación en acciones concretas que garanticen su alcance.

No basta que en la Escuela se evidencien avances teóricos, conceptuales o normativos que demuestran el interés por lo socioafectivo, es igualmente necesario fomentar una cultura organizacional que promueva el desarrollo emocional de estudiantes, profesores y de la comunidad educativa en general, lo cual implica compromiso continuo y articulado. Así, profesores, directivos y administrativos serían capaces de:

- Desarrollar estrategias de automotivación para afrontar diversas problemáticas.
- Manejar adecuadamente sus emociones y estados de ánimo.
- Dar ejemplo en los espacios de interacción al respetar las diferencias.
- Propiciar espacios afectivos de diálogo directo y constante con estudiantes, donde se promueva la empatía y la escucha activa.
- Generar y guiar compromisos y pactos en torno a la consecución de metas compartidas y a la resolución de problemas.
- Fomentar conductas asertivas, manejando adecuadamente los conflictos que genera la interacción escolar.

Al educar desde la socioafectividad, los profesores deben dar ejemplo de manejo apropiado de las emociones, controlando su expresión sin reprimirla, especialmente cuando se trata de emociones difíciles de comunicar asertivamente.

Grandes son los problemas, y aún más grandes los desafíos; sin embargo, no debilitan la acción decidida de maestros y maestras que trascienden en su contemporaneidad, le dan sentido a la escuela y tienen fe en su causa.

41 FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo y RAMOS DÍAZ, Natalia. *Corazones inteligentes*. Barcelona:Editorial Kairós. 2005. p. 374. ISBN: 84-7245-519X.

Desde la perspectiva familiar, numerosas investigaciones demuestran la incidencia directa de las relaciones que allí se tejen en el desarrollo socioafectivo de estudiantes, el cual se fortalece si las condiciones son favorables: convivencia cotidiana armónica, clima afectivo, estabilidad emocional, socialización y diálogo permanente sobre las dificultades, logros e intereses comunes e individuales, énfasis en el aprendizaje y participación de todos en las tareas escolares. El reto de formar en la socioafectividad implica para los integrantes de la familia, como instancia de socialización primaria, que sean capaces de:

- Brindar a los hijos un clima democrático de diálogo y tolerancia.
- Dar ejemplo de disciplina con paciencia y amor.
- Definir claramente límites que fortalezcan la noción de respeto mutuo.

La confluencia de los esfuerzos de la familia, la escuela y la sociedad favorece la construcción de relaciones sociales más armónicas, en las que niños, niñas y jóvenes se pueden expresar libremente, con responsabilidad y respeto hacia los demás. Tarea que apenas inicia y que demanda de todos los actores sociales e institucionales que integran el sistema educativo su compromiso constante y decidido.

Para cerrar este capítulo, a continuación se plantean los retos y desafíos que las instituciones educativas deben asumir para continuar con la transformación pedagógica y dar vigencia, relevancia social y pertinencia histórica a los procesos educativos que desarrollan:

- Hacer de la escuela un lugar propicio para el desarrollo humano integral, a partir del afecto como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, superando la resistencia al cambio, cultivando un pensamiento flexible y reafirmandose como una organización abierta en continuo aprendizaje.
- Superar las dificultades convivenciales, trabajando por una cultura escolar que

privilegie el afecto como forma de relación entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

- Vincular el desarrollo socioafectivo como un elemento dinamizador y transversal del currículo.
- Acercar proactivamente a las familias a los espacios escolares para sumar esfuerzos y compartir responsabilidades en la tarea de educar a niños, niñas y jóvenes.
- Resignificar la profesión docente desde el campo científico de la pedagogía y hacer de



su *praxis* un escenario permanente de reflexión académica donde sea posible comprender y atender los complejos problemas que atraviesa la Escuela como organización social y pública.



Para saber más:

Educación socioafectiva
y prevención de conflictos
interpersonales en los centros escolares.
Disponible en internet:
<http://www.doredin.mec.es/documentos/014200230422.pdf>



Preguntas orientadoras para la aplicabilidad del capítulo

1. Qué problemáticas locales, institucionales y familiares pueden abordarse desde la socioafectividad en su contexto escolar particular?
2. ¿Cuáles son los principales retos que afronta su institución escolar para implementar el desarrollo socioafectivo en los procesos pedagógicos?
3. ¿Cómo contribuyen los ejes del desarrollo socioafectivo propuestos en la formación integral de niños, niñas y jóvenes de su institución?

ESPACIO PARA CONSTRUIR.... Ventana abierta a los aportes del lector

2.

El desarrollo socioafectivo como facilitador del aprendizaje:

un acercamiento conceptual para comprender la complejidad de lo socioafectivo desde la perspectiva del desarrollo humano y sus potencialidades para el trabajo escolar y la construcción de comunidad

El objetivo de una buena educación es organizar nuestras emociones.

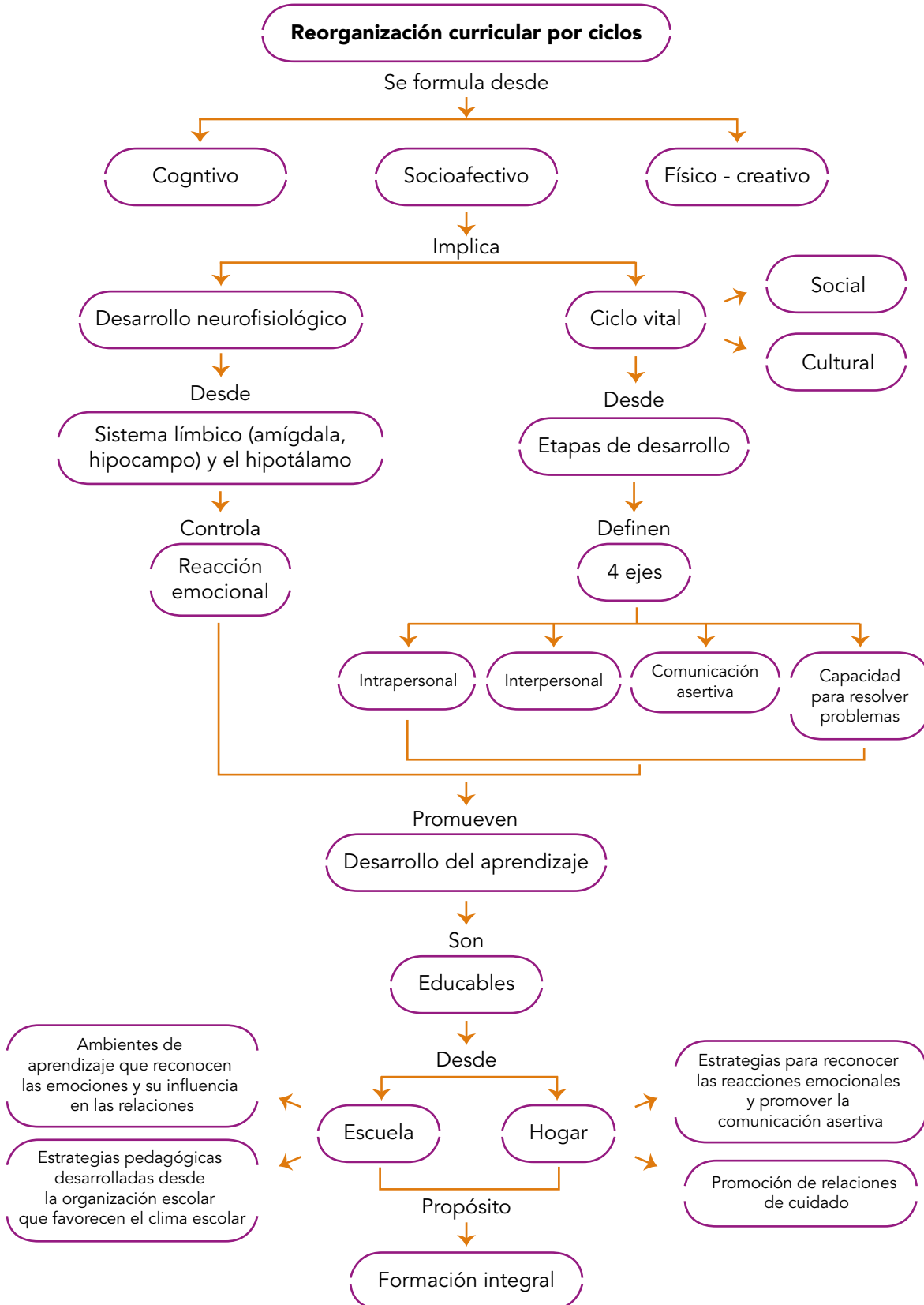
Damasio

Propósito

Especificación de las bases neurofisiológicas del aspecto socioafectivo, de la forma en que este se transforma a lo largo del ciclo vital y de las implicaciones prácticas que tiene para el espacio escolar y familiar, a fin de evidenciar su rol facilitador en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la transformación social.

El siguiente esquema señala los puntos por tratar en el presente capítulo, como guía para el lector:

Esquema 3. Proceso interno y externo del desarrollo socioafectivo



2.1. Neurofisiología socioafectiva

En el siglo XX, época de grandes logros científicos y tecnológicos, la neurología obtuvo innumerables avances, sobre todo, en lo referente al desempeño cerebral y a su relación con funciones sociales específicas como el lenguaje y la influencia de las emociones en la vida social.

Los estudios del neurólogo Paul MacLean⁶¹ le permitieron clasificar tres niveles cerebrales de acuerdo con la temporalidad de su desarrollo y sus funciones: el cerebro reptiliano o instintivo, el cerebro límbico o emocional y el neocórtex o cerebro pensante. Este científico fue quien planteó que el proceso evolutivo de las especies favoreció el crecimiento del cerebro humano, el cual incrementó sus estructuras sin perder las que ya tenía. El cerebro reptil (el más antiguo) es la herencia que tiene la especie humana de los reptiles. Como lo muestra la imagen 1, este nivel se ubica en el tronco cerebral y sus funciones se relacionan con las reacciones más instintivas asociadas con la supervivencia, lo que algunos expertos denominan el *instinto de supervivencia*, que lleva a las personas a tener reacciones de huida ante el peligro, o de territorialidad en momentos de escasez.

El segundo nivel cerebral o límbico (ubicado por encima del reptílico) es la herencia de los mamíferos más primitivos. El sistema límbico (ampliamente estudiado por algunos neurólogos) está compuesto principalmente por el córtex de asociación límbica, el séptum, el bulbo olfatorio, el hipocampo y la amígdala cerebral⁶², todas áreas encargadas de la reacción emocional, la memoria de largo plazo y la motivación; de hecho, algunos expertos afirman que el desarrollo de la memoria está íntimamente ligado a la capacidad de emocionarse, por ejemplo, es mucho más sencillo para un niño o niña aprender una canción si se acom-

paña de movimientos y cosquillas, porque hacen de este aprendizaje un episodio alegre.

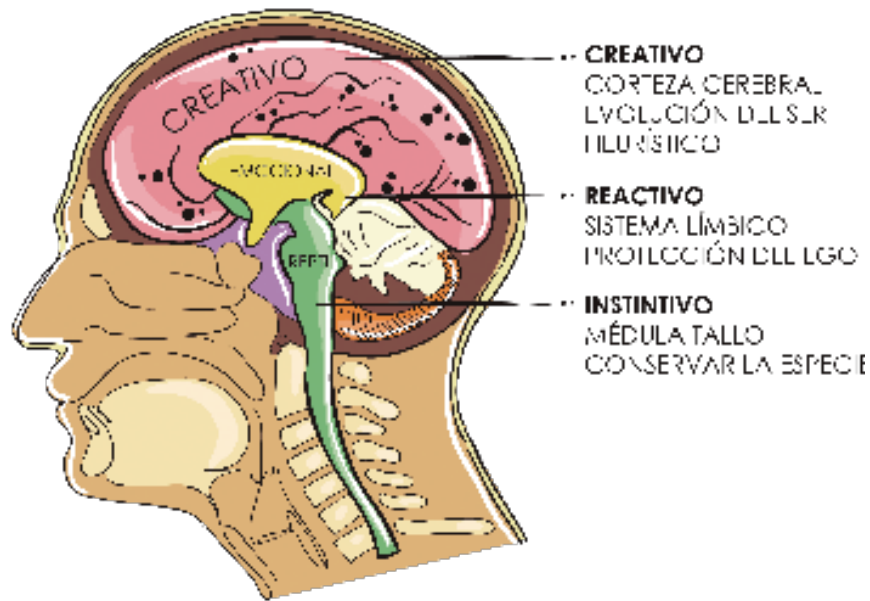
El tercer nivel es la corteza cerebral o neocórtex, ubicada en la parte superior del cerebro y compuesta principalmente por los dos hemisferios. Esta parte es la que diferencia a la especie humana de los demás mamíferos y fue posible gracias al desarrollo del lenguaje. Dentro de sus funciones se destacan la capacidad analítica, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, el creativo y el analógico.

La base del proceso cerebral se encuentra en sus células especializadas: las neuronas, que para cumplir con la función de transmitir información deben tener la posibilidad de hacer sinapsis entre ellas, a fin de liberar sustancias químicas denominadas *neurotransmisores* (actualmente se conocen más de 50 tipos) y lograr que ‘el mensaje’ sea interpretado entre unas y otras (ver imagen 2).

El estudio de los neurotransmisores ha permitido a los neurólogos el desarrollo de ciertos medicamentos para tratar algunos trastornos de comportamiento, como la esquizofrenia, y las enfermedades de Alzheimer, de Parkinson, la depresión, entre otras. Pero, cabe resaltar que el cerebro humano genera de manera natural este tipo de neurotransmisores e incluso los incrementa si recibe los estímulos apropiados. La serotonina, por ejemplo, proporciona tranquilidad y bienestar y se libera cuando se hace ejercicio con frecuencia o cuando la interrelación produce risas y alegría; el consumo de chocolates y helados también favorece su producción. Si los niveles de serotonina se elevan, la persona demuestra paciencia y control de sí misma, pero si disminuyen, la persona se muestra irritable, agresiva, impulsiva y con ansiedad, razón por la cual en los colegios se recomienda diseñar ambientes de aprendizaje ricos en estímulos físico-creativos, con actividades de juego y momentos de alegría, pues así disminuyen los estados de tensión en los y las estudiantes y se ven motivados y entusiasmados a la hora de aprender.

61 MACLEAN, Paul. *The triune brain evolution*. New York: Plenum Press. 1990.

62 Cfr. ACARÍN, Nolasco. *El cerebro del rey*. Argentina: Del nuevo extremo. 2006. p. 395.

Imagen 1. Cerebro Triuno. Propuesta de tres niveles cerebrales de MacLeanTomado de: <http://www.bitsingenio.com/cerebro-triuno/>. Descargado el 15 de agosto de 2012.

Otro neurotransmisor que se asocia con los ambientes de aprendizaje es la noradrenalina, encargada de facilitar la atención, el aprendizaje y la sociabilidad. Existen investigaciones que demuestran la relación directa entre nutrición y atención en el aprendizaje⁶³⁻⁶⁴, por ejemplo, si los niños consumen proteínas en su dieta diaria, estas se convierten en aminoácidos que liberan noradrenalina, la cual les ayuda a mejorar su actitud en clase.

Con respecto a las emociones y el sistema límbico, estos influyen directamente en los comportamientos diarios y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La liberación de neurotransmisores ocurre en milésimas de segundo, todos los días, sin cesar un instante, lo cual adquiere gran importancia en situaciones de estrés o de molestia, pues cuando una persona se enfrenta a circunstancias adversas, en oca-

siones reacciona exageradamente, por ejemplo de forma agresiva, esto puede producir daños irreversibles, caso de un estudiante de ciclo 2, que en medio de una discusión por un balón tomó un lápiz e hirió a su compañero.

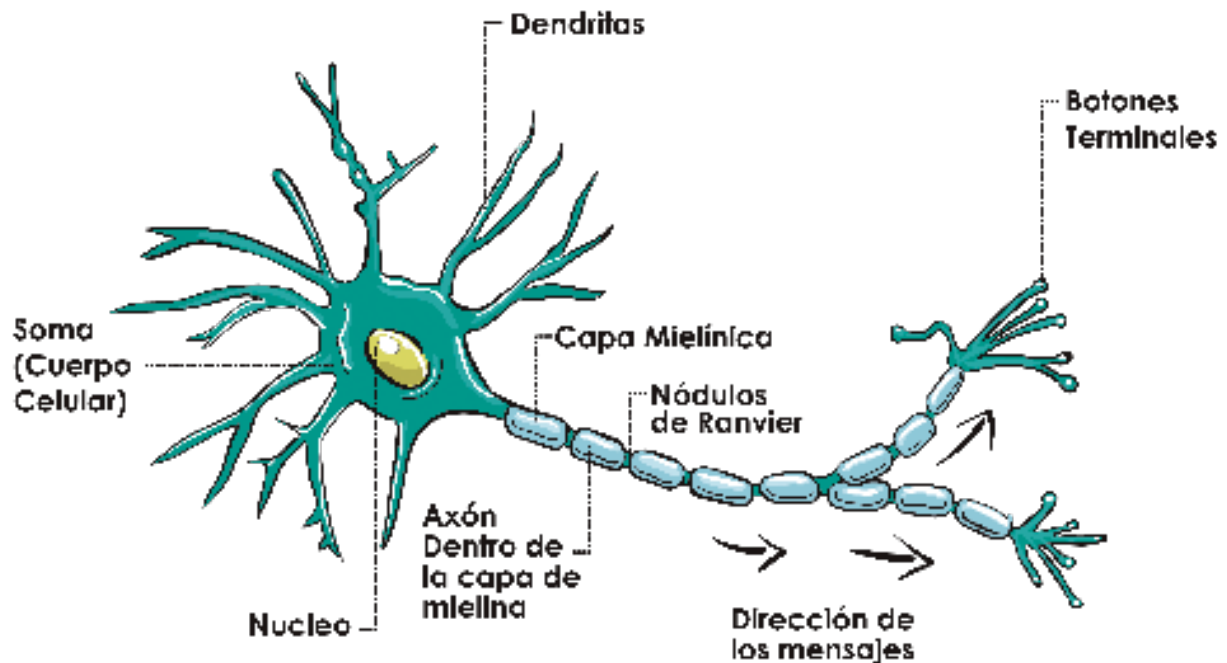
Como lo plantearon MacLean, Acarín y otros especialistas, el sistema límbico es el encargado de la respuesta emocional que tienen los seres vivos ante los estímulos del medio ambiente (ver imagen 3). Este complejo sistema, que inicia con el reconocimiento de un estímulo específico, puede generar una reacción de agrado o desagrado, según sea el juicio que la persona realice de este. Así, cuando un individuo recibe uno que considera agradable, su reacción (respuesta) es de empatía, alegría e incluso apoyo, mientras que cuando recibe uno que considera desagradable, su respuesta puede ser ira, irritabilidad o agresividad. Por ejemplo, si el docente hace un llamado de atención y el estudiante cataloga el estímulo como desagradable, su reacción puede ser fruncir el ceño, torcer la boca y hasta gritar, razón por la cual se afirma que la respuesta emocional involucra tanto una reacción del sistema límbico, controlado por la amígdala cerebral, como un proceso comporta-

63 Cfr. REYES, P.; AGUDELO, C. y MONCADA, L. Desparasitación masiva, estado nutricional y capacidad de aprendizaje en escolares de una comunidad rural. En: Revista de Salud Pública. Universidad Nacional de Colombia. Colombia. 1999. Vol. 1. N.º 3.

64 Cfr. NAVARRO-HERNÁNDEZ y NAVARRO JIMÉNEZ. Evaluación de la relación entre el estado nutricional e índice de coeficiente intelectual en niños escolares. En: Revista de la Facultad de Medicina. UNAM. México. 2002. Vol. 45. N.º 5.

Imagen 2. Estructura de una neurona

Tomado de: <http://psicodm.com/temas/4-bases-biologicas-del-comportamiento/>. Descargado el 15 de agosto de 2012.



mental, ocasionado por el juicio de valor que se hace del estímulo recibido.

Alrededor de la década de los setenta, un grupo de neurólogos y neuropsicólogos se interesó en la relación existente entre aprendizaje, inteligencia y emociones, a fin de superar el debate entre razón y emoción. Gracias a ellos, se empezó a plantear la importancia de atender los procesos emocionales y su influencia en las relaciones sociales. Investigadores como Payne⁶⁵ formularon estrategias para que a los estudiantes se les enseñara 'el arte de controlar las emociones' desde la escuela; así comenzó a surgir el concepto de *inteligencia emocional*. Propuesta que fue retomada por Salovey y Mayer, quienes definieron la inteligencia emocional como "un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro

pensamiento y nuestras acciones"⁶⁶, definición que determina claramente el rol central que las investigaciones le han dado a las emociones, incluso cuando dicen que es a partir de la motivación que se apropia nueva información y es gracias al sentimiento que generan ciertas situaciones que se logra acumular la información en la memoria de largo plazo.

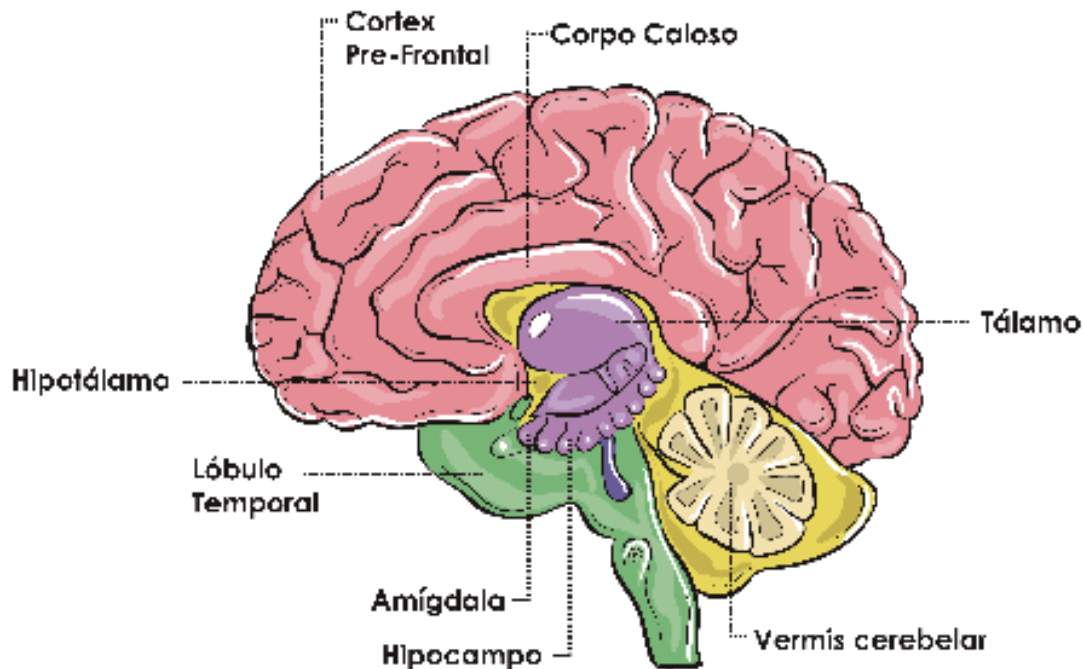
Para el biólogo Maturana, quien ha resaltado la potencia del lenguaje y de las emociones en el desarrollo del conocimiento, manifiesta que un alto porcentaje de enfermedades en los seres humanos ocurren cuando las relaciones e interacciones dejan de ser congruentes con la armonía interna del organismo. Esta alteración fisiológica genera trastornos a nivel motor, endocrino, inmunitario, neuronal o tisular en general. Así, gérmenes que coexisten normalmente en el organismo se hacen patógenos porque la relación con ellos se altera o se perturban procesos de re-

65 PAYNE, WL. A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire. En: Dissertation abstracts international. 1986. Vol. 47. N.º 1. p. 20-30A.

66 SALOVEY, Peter and MAYER, John. *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*. New York: Basic Books. 1990. Citado por: SHAPIRO, Lawrence. *La inteligencia emocional de los niños*. México: Editorial Vergara, 1997. p. 32.

Imagen 3. Imagen del sistema límbico cerebral, encargado de las respuestas emocionales

Tomado de: <http://diotocio.blogspot.com/2011/12/los-cuidados-maternos-tienen-efecto.html>. Descargado el 15 de agosto de 2012.



gulación de la dinámica celular que resultan en disfunciones orgánicas”⁶⁷.

Los hallazgos sobre el sistema límbico y la relación existente entre emoción y cognición llevaron entonces a formular la teoría de la inteligencia emocional y a demostrar que, aunque el sistema límbico es reactivo frente a los estímulos que recibe, no necesariamente es autónomo e incontrolable, sino que, por el contrario, es posible que las personas aprendan a reconocer su respuesta emocional y, en esa medida, tengan la posibilidad de decidir cómo reaccionar, característica que diferencia a la especie humana de otras, dada su capacidad de aprendizaje. Por ejemplo, cuando una persona *reconoce* que un sonido estridente le genera irritabilidad, en lugar de reaccionar gritando o de expresar palabras soeces, puede aproximarse a quien está produciendo el sonido y solicitarle amablemente que no lo realice, o sencillamente se puede alejar para no incomodarse; así estaría presentando una reacción oportuna

frente a un estímulo que le resulta molesto. El hallazgo realizado por varios neuropsicólogos a través de diversos estudios⁶⁸⁻⁶⁹ fue el que llevó en su momento a Goleman⁷⁰ a formular su teoría sobre inteligencia emocional, como una estrategia para que, desde los hogares, la escuela y la vida en general, las personas pudieran aprender ‘el arte de controlar sus reacciones emocionales’ y promover de esta forma relaciones más armónicas con los otros.

La palabra emoción viene del verbo latino *movere* (que significa ‘moverse’), más el prefijo *e-* (que significa ‘movimiento hacia’), lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. Diferentes investigadores⁷¹⁻⁷² clasifican las emociones en positivas y negativas,

67 Maturana, H. El sentido de lo humano. Chile. Editorial Universitaria. 1992. P. 50 -51.

68 Cfr. BISQUERRA, Rafael. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cispraxis. 2000.

69 Cfr. *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. En: Revista de Investigación Educativa. 2003. Vol. 21. N.º 1. p. 7-43.

70 GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. 1996.

71 Cfr. CHABOT, D. y CHABOT, M. *Pedagogía emocional, Sentir para aprender*.

72 Cfr. SHAPIRO, Lawrence. *La inteligencia emocional de los niños*. México: Editorial Vergara, 1997; BISQUERRA, Rafael. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cispraxis. 2000.

al considerar que algunas de ellas, como la rabia, el miedo y la tristeza, son negativas mientras que otras, como la alegría, el amor y la tranquilidad, son positivas. Sin embargo, autores como Suares⁷³ plantean que las emociones son reacciones temporales naturales y, por lo mismo, es imposible clasificarlas de forma binaria, pues la acción que el sujeto desarrolle como producto de la reacción química es lo que es susceptible de ser juzgado, valorado o cuestionado.

Las emociones son reacciones naturales y la dificultad no está en sentir las, sino en controlar la acción que genera cierto estado emocional en una persona, como bien lo explica Suares:

Las emociones no son en sí mismas ni positivas ni negativas. No es negativo

‘sentir ira’, es más, probablemente ha cumplido una función para la supervivencia. Lo que puede ser negativo es la forma en que esta se conduce en función del contexto en el que se manifiesta. Lo mismo el displacer, cuyo extremo, el dolor, nos resulta sumamente útil porque nos permite conectarnos con nuestro cuerpo y visibilizar el mal funcionamiento de algún órgano. Tampoco la tristeza en sí es negativa (...) a veces lo negativo incluso consiste en no permitir que la tristeza se manifieste.⁷⁴

Muchas personas creen que cuando sienten una emoción lo mejor es ignorarla, pero esto suele originar problemas de salud, pues



73 SUARES, Marínés. *Emociones*. En: *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.1996.

74 *Ibíd.*, p. 107.

el cúmulo de emociones puede generar desde malestares físicos (lesiones en el sistema cardiovascular y en el digestivo, estrés, gastritis, afasias, entre otros) hasta relaciones disfuncionales con quienes se convive, lo que conlleva que ese cúmulo se manifieste de forma incontrolada o inadecuada, caso de las personas que lo expresan comiéndose las uñas, arrancándose el cabello, dirigiendo el enojo hacia otros (muchas veces inocentes), maltratando con palabras o acciones, adquiriendo adicciones, realizando intentos de suicidio, entre otros comportamientos autodestructivos. Asimismo, existen acciones apropiadas para expresar la emoción como, por ejemplo, el deporte, el arte, o simplemente el hecho de direccionarla hacia objetos, con el fin de canalizarla y sentir alivio (boxeo). El llanto también es una expresión apropiada, siempre y cuando facilite el desahogo y no se convierta en una manifestación de depresión o en una forma de manipulación.

Las emociones son reacciones temporales que reflejan una gran actividad orgánica expresada en comportamientos externos (llanto, huida, silencio) e internos (todo el proceso físico-químico especificado al abordar el sistema límbico, las neuronas y los neurotransmisores). Reacciones que se generan ante estímulos también externos e internos que pueden permanecer una vez estos han desaparecido y acompañar, en mayor o menor grado, toda conducta motivada.

Dependiendo de las experiencias anteriores, el aprendizaje, el carácter y la situación, cada individuo vive las emociones de forma particular; por ejemplo, en una clase de Matemáticas en la que la docente escoge al azar estudiantes para resolver una ecuación, un estudiante que comprende el tema y tiene buenas relaciones con la maestra y los compañeros reaccionará con tranquilidad y será capaz de resolver el ejercicio, mientras que un estudiante que no entiende el tema con seguridad sentirá vergüenza al tener que pasar adelante, lo cual le producirá una sensación de inseguridad que bajará su autoes-

tima, porque al estar sobreestimulado se sentirá atemorizado y bloqueado para escuchar las instrucciones y dar las respuestas solicitadas. El estímulo y la respuesta, además, no se reducirán a lo ocurrido ese día, durante esa hora de clase, ya que el estudiante trasladará la sensación de malestar a otras clases con la misma maestra, a lo largo del año escolar, de forma tal que con el tiempo podría incluso manifestar conductas de desprecio, incomodidad, desmotivación y reacciones de rechazo.

Es por lo anterior que los programas de educación emocional o socioafectiva, más allá de concentrarse en la clasificación de las emociones, plantean la importancia de que las personas sean capaces de reconocer sus reacciones, manifestarlas oportunamente sin hacerse daño ni causarle daño a terceros y, sobre todo, de generar planes de contingencia para los casos de reacción inesperada.

Como la manifestación emocional y socioafectiva está involucrada en todo momento y lugar, es decir, es propia del ser humano, es evidente que los programas de educación socioafectiva no pueden formularse de forma aislada o descontextualizada, sino de manera transversal en otras actividades, para aprovechar los estímulos socioculturales y analizar qué situaciones provocan la reacción y cómo podría ser esta en una siguiente oportunidad.

Las investigaciones en el campo socioafectivo han hecho que los científicos postulen la importancia de armonizar lo emocional y lo cognitivo para un aprendizaje óptimo, pues, cuando se crean condiciones socioambientales de respeto, motivación, interés y alegría mejora la disposición para manejar la información y se le da más sentido a lo que se está aprendiendo, mientras que cuando se genera tensión, ansiedad, miedo, ira o dolor existe menos probabilidad de que esto suceda. El neuropsicólogo Le Douxlo explica de la siguiente manera:

Es mucho más fácil para las emociones tomar el control de los pensamientos que para los pensamientos tomar

el control de las emociones (...), la amígdala cerebral, estructura nerviosa central del cerebro emocional, emite proyecciones neuronales hacia la mayoría de las partes del cerebro, incluyendo las regiones responsables de importantes funciones cognitivas. A la inversa, las proyecciones que provienen de esas regiones cognitivas hacia la amígdala son en número mucho más restringidas.⁷⁵

Esta explicación permite conocer la razón por la cual una persona (estudiante en el aula de clases, docente en reunión de profesores, profesional que expone ante un directivo), cuando se siente incómoda en el ambiente y contexto que la rodea, tiende a tomar actitudes defensivas y agresivas como, por ejemplo, hablar utilizando ironías, participar poco o limitarse a hacer lo estrictamente necesario. De esta forma, se explica la influencia que tienen las emociones en las actitudes y comportamientos y, a su vez, se plantea una oportunidad para que desde la educación se promuevan ejercicios para moderar las reacciones emocionales.

Por esto es fundamental crear ambientes de aprendizaje⁷⁶ en los que se dé igual importancia a lo emocional y a lo cognitivo y se ofrez-

Alejandro Dumas dijo:
"Todo cabe en lo breve.
Pequeño es el niño y encierra al hombre; estrecho es el cerebro y cobija el pensamiento; no es el ojo más que un punto y abarca leguas". ¿Alcanzará la Escuela a comprender la grandeza contenida en el espíritu de un niño y lo que significa su educación?

75 LEDOUX, Joseph. *Emotion, memory and the brain*. *Scientific American*. Citado por: CHABOT, D. y CHABOT, M. *Pedagogía emocional. Sentir para aprender*. Op. cit. p. 73.

76 Consultar cartillas sobre ambientes de aprendizaje. Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá. 2012.

can alternativas para aprender sobre temas específicos y otros relacionados con el desarrollo socioafectivo, por ejemplo, cómo lidiar con las situaciones problemáticas de la vida cotidiana para mejorar la convivencia, la salud física y mental y el empoderamiento en todos los aspectos, pues saberlo aumenta las posibilidades de establecer relaciones armónicas, empáticas y solidarias, en la medida en que se logra un mayor conocimiento de sí mismo y del otro.

Para saber más:

- Social and emotional learning. Disponible en internet: <http://casel.org/>
- Inteligencia emocional. Disponible en internet: <http://www.inteligencia-emocional.org/>

2.2. Ciclo vital y desarrollo socioafectivo

La psicología del desarrollo, en la década de los setenta, introdujo el término *desarrollo socioafectivo* para referirse al proceso a través del cual las personas evolucionan en sus aspectos emocionales, sociales y morales, sobre todo en la relación con otros. Así, entonces, se dice que este implica el conocimiento y la interpretación que el sujeto hace del medio que lo rodea (incluida la lectura y significación de las emociones y conductas propias y ajenas), a fin de construir las mejores relaciones con terceros. Un proceso que se va complejizando en la medida que el sujeto se involucra en relaciones de mayor diversidad y proceso interpretativo que, además, requiere un mayor conocimiento y uso de las normas o acuerdos sociales para actuar en concordancia con lo pactado colectivamente.⁷⁷

Nótese que se está caracterizando el aspecto socioafectivo como un proceso dinámico, evolu-

77 Cfr. PAPALIA, Diane. *Psicología del desarrollo humano*. México: McGraw Hill. 1991.

tivo, conforme la persona va aumentando su experiencia, edad y oportunidades de interacción con los demás; a su vez, es un proceso dialéctico en el que tres factores coinciden para generar actitudes y comportamientos: la emoción, las relaciones sociales y la acción moral. Factores que fueron privilegiados por la teoría de desarrollo psicológico y que en el marco de la RCC toman cuerpo y sentido en los cuatro ejes que se proponen en este documento, para explicar y afianzar el aspecto socioafectivo: *el intrapersonal, el interpersonal, la comunicación asertiva y la capacidad para resolver problemas*, los cuales concentran en sí mismos habilidades esenciales para fomentar la armonía en la comunidad educativa y potencian actitudes específicas que permiten a padres, madres, estudiantes, maestras y maestros incluir sus emociones, diálogos y puntos de vista en la cotidianidad escolar y familiar, en pro del desarrollo integral; por eso se optó por ellos.

Estos ejes y las habilidades que fomentan avanzan en complejidad dependiendo de la etapa del ciclo vital en la que se encuentre la persona. La psicología evolutiva se refiere al ciclo vital para caracterizar el proceso de acrecentamiento de las habilidades que tienen lugar con la experiencia, el cual divide en cuatro grandes etapas: infancia, adolescencia-juventud, adultez y vejez, que contemplan periodos y características específicas en cuanto a la forma de concebir el mundo, relacionarse con los otros y promover la identidad. La tabla 1 muestra el rango de edades que comprende cada etapa, asumiendo que no necesariamente son edades definitivas, pues pueden variar de acuerdo con la cultura, el grupo social o el contexto en el que se desarrolla la persona.

De acuerdo con Rice⁷⁸, el período de la infancia se subdivide en cuatro etapas: el período prenatal, la primera infancia, niñez temprana y niñez intermedia. La juventud tiene tres sube-

Tabla 1. Rango de edades que contempla cada etapa del ciclo vital

Etapa	Infancia	Adolescencia-Juventud	Adultez	Vejez
Rango de edad	0 a 10 años	11 a 25 años	26 a 60 años	60 en adelante

Tabla 2. Cuadro comparativo entre las edades de las etapas del ciclo vital y las edades propuestas por la RCC

Edad	9 meses de gestación	0 – 2 años	3-5 años	6-10 años	11-14 años	15 – 17 años	18-25 años	
Ciclo Vital	Prenatal	Primera infancia	Niñez temprana	Niñez intermedia	Pubertad y preadolescencia		Adolescencia Juventud	
			Ciclo cero	Ciclo uno	Ciclo dos	Ciclo tres	Ciclo cuatro	Ciclo cinco
RCC ⁶⁰	N.A.	N.A.	Primera infancia: 3 a 5 años Grados: pre jardín, jardín y transición	6 a 8 años Grados: 1.º y 2.º	9 a 10 años. Grados: 3.º y 4.º	11 a 12 años. Grados: 5.º, 6.º y 7.º	13a 14 años. Grados: 8.º y 9.º	15 a 17 años. Grados: 10.º y 11.º

78 RICE, Philip. *Desarrollo Humano. Estudio del ciclo vital*. New York: Prentice Hall. 1997.

60 La sigla N.A. hace referencia a No aplica, pues para el caso de la RCC, se contempla la vinculación de los niños y niñas al ciclo cero a partir de los tres años de edad.



tapas: preadolescencia, adolescencia y juventud. La adultez también se subdivide en tres etapas: adultez joven, adultez intermedia y adultez madura, y cierra el ciclo vital la vejez o tercera edad.

Asumiendo las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá, es evidente que en algunos ciclos estudiantes de diferentes subetapas comparten el aula, lo que plantea desafíos pedagógicos y didácticos para los maestros y maestras, pues sus motivaciones e intereses difieren y, por lo mismo, las formas de presentar los contenidos deben ser variadas. La tabla 2 muestra las etapas del ciclo vital, las edades de los estudiantes y los ciclos formulados desde la RCC, información útil para que desde los equipos de ciclo se propongan actividades acordes con cada etapa, vinculando los aspectos cognitivo, físico-creativo y socioafectivo en el proceso de aprendizaje.

La base biológica humana es el punto de partida para el desarrollo vital; es a partir de

ella que se promueven las diferentes habilidades, pues sin raíz biológica difícilmente podría gestarse cualquier proceso, por ejemplo, la mielinización cerebral del niño o niña de un año es el prerrequisito para que este pueda tener la sensación de profundidad que evita su caída al vacío, o la maduración del hemisferio izquierdo es la base para el desarrollo del lenguaje. A partir de la base biológica se promueven los procesos cognitivos, comunicativos, sociales y morales, que dependen del contexto cultural y de las tradiciones que existan en un determinado grupo para que se reflejen en su comportamiento. Por ejemplo, el niño de cinco años debe tener desarrollada su amígdala para que sienta enojo cuando un compañero raya su cuaderno, es decir, para que reaccione ante esto. Asimismo, gracias a que ya tiene desarrollada la capacidad cognitiva que le permite tomar perspectiva, puede reconocer que el enojo lo ocasionó la actitud del compañero, emoción que solo podrá expresar oportunamente si tie-

ne desarrollada la capacidad del habla y ha aprendido estrategias de expresión emocional como apartarse del estímulo agresor.

Entendiendo que el desarrollo socioafectivo tiene características diferentes, según sea la etapa de ciclo vital en la cual se encuentra el sujeto, aquí se presentan algunas para facilitar el proceso de construcción educativa que se promueve desde la RCC. Es importante resaltar que gran parte de los programas de educación socioemocional en el ámbito internacional han demostrado que si en los estudiantes de edad preescolar y primeros ciclos se desarrolla la empatía, la comunicación asertiva y la toma de perspectiva, disminuyen las reacciones agresivas y violentas en su etapa adolescente, por lo mismo, un gran logro de las últimas administraciones de la Capital es el acceso del ciclo de primera infancia (3 a 5 años) a la educación gratuita y de calidad, así como también lo es la oportunidad para que los niños y niñas de esta edad puedan desarrollar todas sus habilidades emocionales y comunicativas, en pro de una mejor convivencia.

Niñez temprana – primera infancia (3 a 5 años). Estudiantes de ciclo cero

Los niños y niñas en edad preescolar empiezan a identificar y expresar emociones primarias⁶¹ como miedo, enojo y alegría, por lo que el ingreso al colegio junto con la experiencia de compartir con sus pares se convierte en una oportunidad valiosa para regularse colectivamente. El juego es la principal actividad, a partir del cual aprenden las reglas sociales y puede empezar a establecer distinciones y formas de proceder. Gran parte de los conflictos se presentan por el egocentrismo que los caracteriza y que los lleva

61 Las emociones primarias sirven para asegurar la supervivencia. Sin embargo, sucede frecuentemente que se sienten aquellas mismas emociones, aunque la supervivencia no esté cuestionada. En efecto, las emociones básicas son como una materia prima a partir de la cual se pueden fabricar todas las demás emociones. Mediante el aprendizaje es factible adquirir emociones ligadas a una multitud de situaciones y de circunstancias de la vida cotidiana. Se habla entonces de emociones secundarias y sociales. CHABOT, D. y CHABOT, M. *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. Op. cit. p. 40.

a tener varias peleas con sus pares y a enfrentar problemas porque hasta ahora están aprendiendo a manejar ciertas situaciones (juego, dominio de su motricidad gruesa y fina).

En este ciclo, es clave que los adultos ayuden a fortalecer la autoestima, la relación con los otros y el respeto de los límites. Esta es la edad propia de la ‘pataleta’, que demanda de los adultos el establecimiento de límites, sin llegar a la agresión del menor y a través de la explicación clara de lo que se puede o no hacer, el acompañamiento en los momentos de enojo y frustración y el planteamiento de posibilidades cuando se consideran pocas alternativas.

Niñez intermedia (6-8 años). Estudiantes de ciclo uno:

En cuanto a los niños y niñas que cursan los grados primero y segundo, ellos amplían su abanico emocional porque identifican emociones secundarias como vergüenza, culpa y orgullo y presentan mayor control en este aspecto, aunque también es la edad de los conflictos por reconocimiento y liderazgo. Si no han tenido un acompañamiento oportuno para superar el enojo y la frustración, pueden presentar actitudes vengativas o llamar la atención a través del llanto y la manipulación.

Son capaces de identificar las situaciones que les generan ansiedad, ira, estrés o miedo y controlarlas a partir de estrategias como tomar un juguete que les proporciona seguridad cuando sienten miedo, o distraerse jugando. Sus juegos se caracterizan por el animismo (otorgar cualidades a los objetos) y por el deseo de compartir. En esta edad es muy importante el fortalecimiento de la autoestima, porque gracias a esto pueden reconocer sus habilidades y defectos y trabajar algunos aspectos que les desagradan de sí mismos.

Niñez intermedia (9 a 10 años). Estudiantes de ciclo dos

Los niños y niñas de los grados tercero y cuarto en su desarrollo emocional se caracterizan por



tener más habilidad para cooperar y compartir. Diseñan juegos que implican normas, clave para el fomento de las habilidades interpersonales, pues así como son capaces de poner límites, son capaces de respetar las normas de los otros. Al mismo tiempo, los niños y niñas se vuelven más hábiles 'leyendo' los estados emocionales, los motivos y las intenciones de los demás, por lo cual consiguen amigos más permanentes con quienes comparten gustos y afinidades. Por ende, los grupos sociales ya no se forman por encuentros al azar, sino que se construyen a partir de atributos comunes, sobre todo, entre el mismo género.

Como su repertorio comunicativo se ha incrementado, tienen reacciones emocionales menos impulsivas y más mediadas por las normas sociales, aunque esto depende del contexto de socialización y del proceso de acompa-

ñamiento que hayan recibido por parte de los adultos. Ante los conflictos, el pensamiento concreto les impide pensar en soluciones variadas para resolver un problema, llevándolos a considerar posiciones radicales (todo/nada), razón por la cual en ocasiones el miedo tiende a paralizarlos y no les facilita encontrar opciones. Por lo mismo, es importante fomentar la creatividad como estrategia que les permita ver diversas salidas a los problemas cotidianos.

Pubertad (11 a 12 años). Estudiantes de ciclo tres

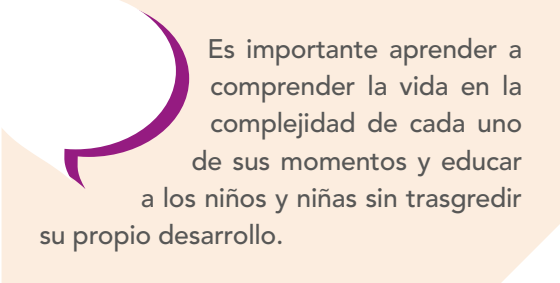
Los jóvenes de quinto, sexto y séptimo grado están cerrando su infancia e iniciando su juventud. En el plano emocional, ya pueden identificar emociones más complejas como la frustración, la ansiedad, la decepción o el alivio; sin embargo, la expresión hábil de estas depende

del tipo de estímulos y acompañamiento que hayan tenido en las edades previas. Los cambios corporales se convierten en el tema central de esta etapa, por lo cual empiezan a tener mayor curiosidad por el sexo opuesto y la autoestima depende en buena medida de la aceptación que reciban de terceros y del grado de satisfacción que obtengan con respecto al modelo colectivo (las imágenes que el medio les proporciona: televisión, internet, etc.). Adicionalmente, como en estos estudiantes el sentido de grupo se fortalece, tienden a actuar en compañía de otros, por lo que conceden gran importancia a la opinión de los demás y a la presión que ejercen.

Aun cuando se haya fomentado en edades previas la asertividad, aquí la tendencia a actuar en grupo lidera las estrategias comunicativas y, entonces, cuando quieren hacer daño emplean la ironía y la grosería como característica para sobresalir delante de terceros. La creatividad e imaginación se incrementa, por lo que las actividades que suponen movimiento, esfuerzo físico y salirse de lo común son las que más les llaman la atención. Como el eje de su atención está puesto en las relaciones con sus pares, tienden a ‘descuidar’ los aspectos de éxito y fracaso escolar, factor que requiere del acompañamiento de los adultos para fomentar el desarrollo de habilidades como la resiliencia, la automotivación, la empatía y el control de sus emociones.

Preadolescencia (13 y 14 años). Estudiantes de ciclo cuatro.

Esta es la edad ‘hormonal’ por excelencia, lo cual influye tanto en la forma de ver e interpretar el mundo como en la de reaccionar ante los estímulos. Los jóvenes que ya han adquirido lo que Piaget denominó *el pensamiento simbólico o abstracto* son capaces de interpretar las intenciones de otros, tomar perspectiva y analizar las múltiples consecuencias de los actos que realizan. Por su variabilidad hormonal, tienen abruptos cambios emocionales que pueden desencadenar fuertes altercados con los demás y situaciones de agresión.



Es importante aprender a comprender la vida en la complejidad de cada uno de sus momentos y educar a los niños y niñas sin transgredir su propio desarrollo.

En esta edad, los problemas fundamentalmente se presentan por el interés que tienen en ser reconocidos, respetados y valorados, razón por la cual transgreden la norma, enfrentan la autoridad y sobrepasan los límites, a fin de conocer la respuesta de los adultos, pues asumen que son capaces de solucionar la situación que se les presente. Los pares y amigos se convierten en su punto de apoyo y también manifiestan rechazo a la autoridad. Amor y odio forman parte de su vocabulario; tienden a juzgar mucho y, por lo general, de forma dura y extremista; suelen rotular a determinadas personas por su nombre o una característica y, por ejemplo, si no están de acuerdo con alguien o tienen una pequeña diferencia, suelen decir: “no me lo resisto”, “definitivamente no lo puedo ver”, etcétera.

Adolescencia (15 a 17 años). Estudiantes de ciclo cinco⁶²

Los y las jóvenes de décimo y undécimo grado se interesan en obtener liderazgo y reconocimiento por parte de sus pares, a partir de sus cualidades y preferencias; escogen y ponen en práctica las actividades que más les gusta como el deporte, la música, el baile, lo que además les permite establecer diferencias con respecto a los gustos de sus padres y madres. La pareja y los amigos son las relaciones que más favorecen e incrementan su autoestima. Como su sentido de la ética y la justicia aumenta, se interesan en comprender aspectos de tipo moral y místico y en ser coherentes, en especial cuando hacen críticas a los adultos, para poder exigir lo mis-

⁶² Todas las características hasta aquí expresadas para cada etapa son adaptaciones de los textos de Marchesi y Coll y del texto de Papalia, sobre desarrollo psicológico.



mo de estos. Además, buscan nuevas ideas y su pensamiento crítico se agudiza, especialmente en relación con sus familias. Por otro lado, a estos estudiantes les interesa realizar actividades remuneradas para comprar objetos que son importantes dentro del grupo de amigos y amigas.

Comprender que el aspecto socioafectivo difiere en cada etapa del ciclo vital, que cada vez se hace más complejo y presenta más oportunidades para la construcción de relaciones de solidaridad, permite la formulación de planes y programas para que desde la escuela y el hogar se construyan escenarios que lo potencien y fortalezcan; procesos en los cuales los adultos acompañantes ejerzan un rol central y estimulen el desarrollo de habilidades. Cada adulto que acompaña a los niños, niñas y jóvenes es un ejemplo y, por lo mismo, puede ayudarles a reconocer sus emociones, a comprender qué las

motiva, a expresarlas apropiadamente y a tener la disposición para reaccionar de forma controlada sin hacerse daño ni hacerlo a otros. Así, entonces, se busca formar para la regulación emocional y su comprensión, a fin de que, una vez sentida la emoción, esta pueda ser interpretada y significada en un contexto relacional.

Para saber más:

- La carpeta de Olga.
Disponible en internet:
<http://olgarodriguez-olga.blogspot.com/search/label/autoestima>
- Juegos para la paz y la convivencia.
Disponible en internet: http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/

2.3. Ejes del desarrollo socioafectivo: características de cada ciclo

Para diseñar las estrategias metodológicas y didácticas de un ambiente de aprendizaje, es necesario comprender claramente quién es la o el estudiante con el que se interactúa y cuáles son sus necesidades, intereses y deseos, pues una caracterización inapropiada puede desencadenar errores; por ejemplo, si para el ciclo 1, grado segundo, se diseña un proyecto sobre 'la mascota', invitándoles a escribir una carta de afecto, este puede generar resultados positivos, mientras que si se diseña la misma actividad para ciclo 3, grado quinto, puede generar agresión y rechazo hacia los niños y niñas cuya mascota tiene alguna característica diferente o hacia aquellos que no tienen mascota, dado que los y las estudiantes de once y doce años de edad se encuentran en una lucha permanente por el reconocimiento y tienden a actuar precisamente en grupos de agresión.

Reconociendo las diferencias que presenta cada edad, la tabla 3 muestra las ca-

racterísticas centrales de las habilidades que componen los cuatro ejes del aspecto socioafectivo, para que las y los maestros consideren a partir de allí, y en cada ciclo, didácticas y estrategias que lo potencien desde los ambientes de aprendizaje. Como son evidentes los avances en la promoción de diversas actividades cuyo propósito se centra en el desarrollo integral de los estudiantes, esta propuesta es solamente una invitación a complementar el trabajo ya iniciado en los colegios oficiales de Bogotá.

La humanidad ha pasado por muchas revoluciones sociales, científicas y culturales. Es tiempo de vivir la más importante de todas, la revolución interior, para comprender y respetar la naturaleza propia y ajena, para entender el significado de lo humano.

Tabla 3. Desarrollo socioafectivo: características de cada eje ciclo a ciclo⁶³

Ciclo	Eje intrapersonal			
	Regulación emocional	Autoestima	Motivación	Resiliencia
0	<ul style="list-style-type: none"> Manifiesta emociones básicas (alegría, miedo, tristeza, ira). "edad yoica" 	<ul style="list-style-type: none"> Su autoestima está permeada por la relación con el adulto y actúa de acuerdo a ello. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresa su comportamiento de manera espontánea de acuerdo a los estímulos que el entorno le ofrece. 	<ul style="list-style-type: none"> Su capacidad de volver a un estado de equilibrio, está mediado por la manera en que el adulto le provee un estado seguro.
1	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce emociones básicas (alegría, miedo, tristeza, ira). Es egocéntrico. 	<ul style="list-style-type: none"> Se define a partir de sus rasgos físicos. Su autoestima es cambiante 	<ul style="list-style-type: none"> Disfruta de experiencias cortas y divertidas. Tiene periodos cortos de atención. Necesita gran variedad de estímulos sensoriales. 	<ul style="list-style-type: none"> Confía en el mundo que lo rodea. Gracias a un vínculo seguro, puede crear expectativas realistas y positivas sobre lo que le sucede.

Continúa en la página siguiente

63 Para las características expuestas en los cuadros, se tuvieron en cuenta los textos de Papalia, Palacios, Marchesi y Coll; tesis de pregrado y de maestría en Psicología.

Eje intrapersonal				
Ciclo	Regulación emocional	Autoestima	Motivación	Resiliencia
2	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce emociones más complejas (culpa, vergüenza, ansiedad). Aprende a introducir ideas y desvía la atención para sentirse aliviado frente a una situación que le desagrada. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza autoevaluaciones menos idealizadas y más objetivas sobre sí mismo. Se afecta por el éxito o el fracaso. El fracaso escolar le ocasiona deseos de deserción y baja autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza actividades de exploración. El juego y los retos concentran su atención. Tiene periodos de concentración más prolongados (60 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> Analiza cómo se produjo el fracaso y es capaz de plantear alternativas de solución.
3	<ul style="list-style-type: none"> Comprende emociones como orgullo, decepción y tranquilidad. Reconoce la “ambivalencia emocional” es decir, una misma situación puede ocasionar dos emociones contradictorias. 	<ul style="list-style-type: none"> Se autodescribe teniendo en cuenta sentimientos, ideas propias y gustos. Su valoración propia se afecta con lo que otros opinan y piensan de él. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabaja únicamente en lo que le agrada. Le atraen más las actividades grupales que las individuales. Tiene las primeras expresiones de pensamiento simbólico, por lo cual le interesan las actividades de desafío mental. 	<ul style="list-style-type: none"> Manifiesta inseguridad e incertidumbres por los cambios corporales. La confianza le permite afrontar los cambios de la edad.
4	<ul style="list-style-type: none"> Participa en actividades en las que puede infringir normas, a fin de mostrarse fuerte a terceros. 	<ul style="list-style-type: none"> Busca una identidad propia que lo distinga de sus padres. Busca la diferencia para lograr afirmación de lo propio. 	<ul style="list-style-type: none"> Se interesa en temas juveniles. Comparte tiempo con los pares. Se ocupa de sus propios deseos. 	<ul style="list-style-type: none"> Vive conflictos de pareja, familiares y de amigos, que le generan estrés y pérdida de sentido.
5	<ul style="list-style-type: none"> Se enraízan los comportamientos emocionales aprendidos en etapas previas. Reemplaza las relaciones familiares por las que construye con amigas, amigos y la pareja. 	<ul style="list-style-type: none"> Es autónomo para comprender qué quiere, cómo y por qué. Su identidad es diferenciada de la de sus padres, aunque recoge sus características emocionales, cognitivas y comportamentales. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene interés en su proyecto laboral y en lo que hará de adulto. Reconoce sus propios gustos e intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> Propone metas y trabaja para alcanzarlas.

Eje interpersonal				
Ciclo	Empatía	Colaboración y trabajo en equipo	Restauración	Conciencia ética y social
0	<ul style="list-style-type: none"> Se encuentra mediada por los intereses comunes (el juego, la risa, la amistad) 	<ul style="list-style-type: none"> Comparte con el otro, a partir del estado de agrado que la situación genere. 	<ul style="list-style-type: none"> Por mediación del adulto, puede pedir perdón 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer normas sociales simples (saludar, cuidar, no lastimar, dar las gracias, entre otras).

Continúa en la página siguiente

Eje interpersonal				
Ciclo	Empatía	Colaboración y trabajo en equipo	Restauración	Conciencia ética y social
1	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de ofrecer consuelo cuando ve a alguien sufriendo. • Reconoce la emoción de otros, gracias a su experiencia personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus amigos y amigas son aquellos que están cerca y disponibles para él. • Tiene interés en sus propios objetivos y no en los de terceros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Siente temor hacia los castigos y, por lo mismo, no es capaz de reconocer el daño que ocasiona con sus actos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende que una misma situación genera en dos o más personas reacciones diferentes (teoría de la mente).
2	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de sentir culpa o vergüenza por los actos de otras personas. • Se interesa en colaborar a las personas que aprecia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Logra trabajar con otros, reparte funciones y colabora para lograr el objetivo final. • Tiene amigos y amigas a partir de la actitud recíproca (dar y recibir). • Diferencia lo justo de lo injusto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Siente empatía hacia las víctimas y rechaza a los agresores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el valor que tiene la norma para mantener el equilibrio social. • Reconoce el rol que tiene cada ser vivo en el ciclo de la vida.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende las emociones que experimenta una víctima cuando sufre una agresión. • Busca ser aceptado cuando ayuda a alguien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus amigos o amigas se definen por la confianza y el afecto. • Participa en competencias con el fin de ganar reconocimiento y convertirse en líder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Practica la restitución cuando ocasiona daños a terceros (por ejemplo sustituir un objeto por otro). • Siente interés en proporcionar alivio a los amigos, amigas y allegados que ve sufrir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la autoridad que tienen las personas más grandes o con mayor liderazgo que él. • Su noción de justicia es distributiva (repartir equitativamente todo).
4	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa empatía cuando tiene el respaldo del grupo, de lo contrario, no. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coopera con aquellos que siente cercanos o con quienes tiene más confianza. • Hace amigos y amigas a partir de rasgos comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra interés por reparar los daños causados, aunque solo ante personas conocidas o allegadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se interesa exclusivamente por sus intereses y necesidades y las de su grupo de amigos y amigas.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa niveles más complejos de análisis sobre el bien y mal, que lo llevan a sentir empatía por el que sufre. • Los varones expresan ayuda instrumental y las mujeres apoyo verbal y emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actúan de forma colaboradora según sea la empatía que el otro les produce, el sexo de esa persona y el tipo de relación que tengan. • Se involucran en causas sociales y políticas como estrategia de construcción identitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sienten interés por beneficiar a otros. • Reconocen el principio social que surge ante una acción agresiva (solidaridad, equidad, respeto). 	<ul style="list-style-type: none"> • Participan en actividades de voluntariado, con mayor interés por temas sociales.

Ciclo	Eje comunicación asertiva			
	Comunicación verbal	Comunicación no verbal	Escucha activa	Lectura de contextos
0	<ul style="list-style-type: none"> La comunicación está dada por la imaginación. La fantasía y la recreación de su propia realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresión espontánea y natural de sentimientos y emociones básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Atiende instrucciones sencillas. Su atención se concentra en lo que desea. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferencia los entornos y de acuerdo a ello se comporta, pero está mediado por el noma del adulto.
1	<ul style="list-style-type: none"> Logra sostener una conversación a partir de oraciones simples. Se caracteriza por utilizar la presuposición y el animismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza juegos paralelos: jugar junto a otros niños pero no con ellos. Es capaz de intercambiar, materiales y juguetes. Reconoce expresiones faciales de miedo, tristeza, alegría y rabia. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende instrucciones cortas y claras. Su atención se concentra en lo que el adulto desea. 	<ul style="list-style-type: none"> Logra diferenciar las situaciones accidentales de las que son intencionales. Cuando comente una falla, lo sabe.
2	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de seguir cinco instrucciones consecutivas. Logra interpretar las intenciones propias y de otros. Utiliza la mentira para alcanzar sus deseos y propósitos. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza las ironías y maneja tonos de voz para halagar o para molestar a otros. Reconoce las coherencias e incoherencias entre el discurso y el gesto facial y corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpreta apresuradamente lo que escucha. Tiene disposición para escuchar a quienes a precia. 	<ul style="list-style-type: none"> Denuncia a otros cuando siente que actuaron mal. Es capaz de cambiar su punto de vista rápidamente, según sea la presión que reciba.
3	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza mejor las palabras, a la vez que amplía su léxico. Es capaz de reproducir los modismo y dichos que escucha de los adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene sensibilidad para interpretar las expresiones faciales y corporales de terceros. 	<ul style="list-style-type: none"> Cambia permanentemente su opinión y punto de vista, dependiendo de la presión del grupo. Le gusta hacer y recibir elogios, pero muestra poca tolerancia a la crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de comprender qué originó un daño, cuáles son las sanciones que se reciben y para qué sirve la sanción.
4	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza excesivamente el lenguaje soez para sobresalir. 	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de interpretar aspectos implícitos en la comunicación como el tono de voz, los gestos, la mirada. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiende a expresar de forma agresiva (estar a la defensiva). 	<ul style="list-style-type: none"> Ante las situaciones que vive y conoce, es capaz de plantear alternativas de solución.
5	<ul style="list-style-type: none"> Es muy argumentativo y expresa claramente por qué está de acuerdo o no con alguna situación. 	<ul style="list-style-type: none"> Emplea sus habilidades sensoriomotrices para relacionarse con otros (mirada, tono de voz, movimientos, gestos), aunque en oportunidades muestra incoherencia entre discurso y acción. 	<ul style="list-style-type: none"> Se interesa en escuchar el punto de vista de terceros. Es capaz de realizar y recibir críticas sin crear enemistad con quien emite la opinión. 	<ul style="list-style-type: none"> Se interesa por temas de desarrollo (economía, medio ambiente) de contextos nacionales e internacionales. Es capaz de opinar sobre lo que sucede en el país.

Ciclo	Eje capacidad para resolver problemas			
	Toma de perspectiva	Negociación	Creatividad para buscar soluciones	Toma de decisiones
0	<ul style="list-style-type: none"> • Observa el problema desde una sola mirada. • Identifica el problema con mediación de adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Negocia a partir de su propio interés, motivaciones y emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las alternativas de solución las establece a partir de su propia experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus decisiones son mediadas por lo emocional y no lo cognitivo. • El adulto orienta las acciones a seguir.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Logra diferenciar una emoción propia de una ajena. • Comprende qué genera un problema o un estado emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Negocia desde el llanto. • Siempre desea quedarse con todo, pues de lo contrario no quiere nada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugiere estrategias solo desde lo que conoce o ha observado en otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se deja llevar por lo que el adulto sugiera. • Tiene en cuenta aspectos como el color, el volumen, la altura o belleza de un objeto, para decidirse por él.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de reflexionar sobre sus propias ideas y actitudes (habilidad de metacognición). • Reconoce que los otros pueden pensar de forma diferente a la de él. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende a dominarse y a ceder ante los conflictos, aunque habrá momentos en los que ceda y otros en los que no quiera perder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de problematizar. • Logra ser innovador frente a situaciones y acciones, por eso es capaz de inventar juegos con sus normas y reglas 	<ul style="list-style-type: none"> • Es impulsivo. • Realiza muchas acciones por la influencia de terceros.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de evaluar las conductas de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emplea la amenaza para negociar con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra interés en resolver aquello que realmente llama su atención o lo atrae. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza los hechos desde el deseo, el interés personal y los beneficios propios. • Siente necesidad de que se le permita tomar sus decisiones y controlar sus asuntos.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de elaborar pensamientos circulares: “ pienso que tú piensas que yo estoy pensando” 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiende a defender lo propio y a no ceder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de analizar la magnitud de los problemas y considerar cómo puede involucrar a más personas para solucionarlos apropiadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de ver las situaciones desde más de tres puntos de vista y considerar alternativas que disminuyan el daño.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Logra analizar causas consecuencias y partes involucradas, para tener una mirada integral de lo ocurrido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene capacidad mediadora (puede estar en medio de dos o más personas y ayudarles a llegar a un acuerdo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene la capacidad de escuchar en medio de una reacción emocional. • Busca alternativas a través de terceros que puedan ser mediadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Logra analizar situaciones con respecto a criterios de vulnerabilidad, personas afectadas, deseo personal, confiabilidad de la información cambio esperado, duración del resultado.



Para saber más:

Actividades para trabajar la inteligencia emocional. Disponible en internet: <http://creaconlaura.blogspot.com/2009/05/actividades-para-trabajar-la.html#>

2.4. Estrategias para potenciar el aspecto socioafectivo en la escuela

Es fundamental saber qué ocurre en lo socioafectivo con los y las estudiantes para optimizar el acompañamiento que brinda el aprendizaje, pues con ellos se comparte el espacio 'vivo' de la escuela; sin embargo, no es una herramienta que indique claramente cómo actuar ante situaciones determinadas, por ejemplo: un comportamiento

agresivo de desafío a la autoridad, una crisis de llanto de una estudiante por la noticia de un embarazo inesperado, la ira de un joven porque su madre tiene nueva pareja o la tristeza profunda de un niño cuyo padre murió en un accidente de tránsito. Aunque es claro que la observación y el acompañamiento que se puede hacer desde la escuela no son suficientes, si son necesarios, y se convierten en muchas ocasiones en el primer paso para determinar las rutas de acción a seguir.

Tradicionalmente, en la escuela se ha considerado que este tipo de situaciones son tarea de la orientadora o del orientador o de la coordinadora o coordinador de Convivencia, pues la o el maestro solo se debe ocupar de 'enseñar'. Sin embargo, ¿Cómo motivarlos a aprender en medio de una situación caótica dentro del aula?, ¿Cómo abordar a un estudiante que experimenta una situación de crisis durante



un examen? Conocer algunas herramientas básicas de apoyo emocional es clave para actuar adecuadamente no solo durante una situación inesperada en el aula de clases, sino en circunstancias parecidas que pueden suceder en cualquier momento de la vida.

A partir de la década de los setenta, en la psicología se introdujo el término *primeros auxilios emocionales* para hacer referencia a algunas técnicas que todas las personas, no solo psicólogos, podían utilizar durante el acompañamiento a alguien con una crisis emocional, la cual se define como “*un estado temporal de trastorno y desorganización caracterizado principalmente por la incapacidad del individuo para abordar situaciones particulares y utilizar métodos acostumbrados para la solución de problemas*”⁶⁴.

Las y los estudiantes se enfrentan cotidianamente a situaciones de crisis (ante una exposición o una evaluación oral, durante el examen final, por una ruptura amorosa, una situación familiar, debido a un enfrentamiento con un amigo o amiga, entre otras), y todas requieren que el docente, además de ser el líder por su saber específico, sea un líder emocional capaz de recoger la crisis, contener al grupo y reenfocar el propósito de la clase. Así, el primer auxilio emocional invita entonces a ayudar a estudiantes a tomar medidas concretas para afrontar la crisis, lo que incluye el manejo de sentimientos o componentes subjetivos de la situación y el inicio del proceso de solución de problemas.

En resumen, supone:

- **Proporcionar apoyo.** Significa permitir que la o el estudiante hable, brindándole cordialidad, mostrándole preocupación sincera y proporcionándole una atmósfera en espacios neutrales en la que pueda expresar la angustia y la cólera. También significa ofrecer alternativas para renovar fuerzas, pues cuando alguien está en crisis

solo es consciente de la debilidad, así que necesita orientación para transformar ideas de culpa, que son autodestructivas y debilitadoras, en pensamientos más realistas con respecto a la situación que está viviendo.

- **Reducir el riesgo.** Es fundamental tomar medidas para minimizar las posibilidades de acción destructiva y controlar la situación; por ejemplo, hacer que una joven transforme pensamientos negativos como: “no valgo nada”, “mi vida es insignificante”, en pensamientos positivos, con frases como: “aunque es una situación difícil, tú tienes las habilidades para afrontarla”.
- **Proporcionar un enlace con los recursos de ayuda.** En vez de buscar la manera de resolver de inmediato y totalmente el problema, es mejor identificar con precisión las necesidades críticas (reducir la angustia, culpa o preocupación) y luego realizar una remisión apropiada (profesional especializado, grupos o servicios de apoyo⁶⁵).
- **Hacer seguimiento.** Una vez recuperada la calma, es importante seguir al tanto de la situación: vuelva a conversar con la o el estudiante y considere otras formas de colaboración.

Al reconocerse el rol que el docente desempeña cuando brinda apoyo a un estudiante que pasa por una crisis, se pueden definir claramente los límites y posibilidades del proceso de acompañamiento, pues esto no significa que se deba abandonar la clase o asumir el rol de psicólogo, sino sencillamente evidencia la importancia de contener emociones desbordadas en el momento en que surgen por una situación inesperada en el aula.

¿Qué puede hacer un maestro durante una sesión de clase en la que descubre un estudian-

64 SLAIKEU, Karl. *Intervención en crisis: Manual para práctica e investigación*. Manual Moderno. 1998.

65 Bogotá cuenta con rutas de atención psicosocial o de apoyo para remisión de casos. Considere además si es posible contar con el apoyo del hospital de la zona, con una entidad no gubernamental o eclesiástica cercana que ofrezca servicio psicológico gratuito o de bajo costo. Asimismo, consulte con la orientadora o el coordinador qué entidades conoce que ofrezcan un buen servicio de atención a domicilio, en beneficio de los estudiantes.

Esquema 4. Paso a paso para abordar una situación de crisis en el aula



“Quien no comprende una mirada tampoco comprenderá una larga explicación”, dice un proverbio árabe. Si el maestro o la maestra no aprende a leer todo lo que expresa un niño o niña cuando calla, ¿cómo logrará que sus estudiantes entiendan su explicación?

te en crisis? Observe el flujograma de primera ayuda psicológica y tenga en cuenta sus recomendaciones⁶⁶.

Es normal que la reacción ante un evento repentino e inesperado desemboque en una situación de crisis, pues las personas experimentan vacío emocional, sensación de pérdida y fracaso. Es por lo mismo que la principal herramienta de un maestro o maestra es comprender lo ocurrido, así ayuda al estudiante a utilizar todas sus habilidades en el abordaje de la situación y le hace ver que no existe ningún riesgo real de fracaso y daño. En un 80% de los casos, las crisis pueden evitarse, pues hay síntomas que las anuncian, como sucede en los eventos conflictivos que se solucionan parcialmente o en las discusiones entre amigos o parejas que pueden llevar a pensar en rupturas dentro de un grupo. Las crisis emocionales, entonces, tienen una fase previa y una posterior, por esto, puede considerar las siguientes estrategias⁶⁷ tanto para prevenirlas como en el momento de abordarlas:

- Promueva la educación emocional. Por ejemplo: las maestras y maestros de primer ciclo, cuyo propósito se centra en identificar las emociones primarias propias y ajenas, pueden construir con los niños y niñas la ‘farmacia interna’, a partir de la respuesta a preguntas como: ¿Qué hacer o cómo actuar cuando sientan mucha ira o cuan-

do tengan mucho miedo? Esta actividad de aula ofrece muchas posibilidades.

- Ponga en un lugar visible un recipiente con dulces y rotúlelos con ‘curas emocionales’: para el mal genio, para la tristeza, contra el enojo, etc. Así, cada vez que se requiera, los niños, niñas o los docentes pueden tomar un dulce y así aprender sobre control emocional.
- Como las y los estudiantes de segundo y tercer ciclo tienen reacciones inesperadas provocadas por las hormonas, en las actividades físico-creativas proponga estrategias de dibujo, canto, pintura y deporte para que a través del arte y el juego aprendan a liberar la adrenalina, ya que si esta no se canaliza adecuadamente, puede ocasionar daños personales.
- Construya un ‘rincón emocional’ en el colegio, donde se fomente el desarrollo socioafectivo: conocer las emociones, interpretarlas y comunicarlas oportunamente. Rincón que puede ser ‘liderado’ por algunos estudiantes, con el apoyo de algunos docentes, de forma tal que se convierta en un espacio de respeto por la diferencia, reconocimiento y expresión de las emociones en los ambientes escolares. Recuerde la frase de Aristóteles, planteada en la *Ética a Nicómaco*: “*Todas las personas pueden sentir enojo, pero lo que es realmente difícil es expresarlo con la persona que toca, en el momento oportuno y de la forma apropiada*”.
- Una estrategia muy común son los ‘padrinazgos’, que consiste en solicitar a estudiantes de ciclos superiores que hagan acompañamiento a grupos de ciclos inferiores. Mínimo una vez al mes, los docentes a cargo diseñan actividades en las cuales los y las jóvenes son líderes del ejercicio, a la vez que acompañantes del proceso, a fin de que sientan empatía hacia sus docentes y se conviertan en referentes para estudiantes de cursos inferiores.
- Cada ciclo tiene problemáticas particulares muy sentidas. En el tercer ciclo, por

66 Pasos para la primera ayuda psicológica propuestos por Slaikou.

67 Ejercicios tomados de EL DARSE CUENTA. John Stevens. 1976.

ejemplo, el matoneo o *bullying* es un tema muy frecuente mientras que en el cuarto ciclo lo son las relaciones de pareja. Para buscarles solución, los docentes de cada ciclo se pueden reunir y determinar cuál es la problemática más sentida. A partir de esto, cada curso debe realizar un análisis de su situación y conformar un grupo que plantee propuestas para mejorarla, mientras docentes organizan una mesa de debate y trabajo, con el fin de involucrar a estudiantes en la solución de los problemas y en el monitoreo, evaluación y desarrollo de las acciones que propongan todos los participantes.

Adicionalmente, desde el Área de Orientación, en los casos que se requiera, se pueden promover visitas domiciliarias para observar la dinámica del hogar, conocer sus características y dar algunas pautas a los familiares, a fin de potenciar aspectos relacionados con el manejo emocional para que, de esta forma, puedan ayudar a hijos e hijas. Gran parte de los programas que buscan prevenir la agresividad y desarrollar la empatía realizan visitas a los hogares de estudiantes, siempre con una actitud de colaboración, comprensión de lo que ocurre y búsqueda de opciones; de ninguna manera desde una estrategia que sugiera 'lista de chequeo', 'regañó' o 'exclusión'. Así, los programas que contemplan visitas a las casas de estudiantes buscan, entre otras cosas:

- Generar una actitud empática entre los adultos que viven con la o el estudiante y el colegio.
- Conocer el ambiente del estudiante, los gustos y hábitos del hogar.
- Encontrar en las relaciones que rodean al estudiante oportunidades, redes de afecto y elementos claves que le permitan potenciar su actitud frente a los problemas de forma positiva (un tío que es el ídolo del niño; un abuelo que lo consiente mucho, pero que es capaz de ser crítico si presenta una actitud grosera; un perro que quiere, etcétera).

- Generar coherencia entre los temas que se abordan en clase, las tareas o labores que se dejan para la casa y las oportunidades que tiene el hogar.
- Construir un sentido de 'comunidad', teniendo como base una relación de corresponsabilidad y de sentido entre la escuela, la sociedad y la familia; en donde cada uno de estos agentes cumple un papel fundamental para el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.

La promoción y desarrollo del aspecto socioafectivo desde la escuela y el hogar no supone tareas exageradas ni acciones salidas de contexto, por el contrario, parte de la necesidad de aprovechar todos los momentos de encuentro entre docentes y estudiantes para dar lugar a las emociones, hablar sobre ellas y recuperar las relaciones que con el tiempo y la distancia generacional se van fragmentando.



Para saber más:
 Primeros auxilios psicológicos. Disponible en internet:
<http://www.slideshare.net/viche-ayala/a-tencion-en-crisis-primeros-auxilios-psicologicos>

2.5. Estrategias para potenciar el desarrollo socioafectivo en el hogar

Todos los adultos que rodean a los niños, niñas y jóvenes son corresponsables de su proceso de formación; unos y otros contribuyen al desarrollo del juicio moral, de la reacción emocional y de las pautas y prácticas sociales. Por lo mismo, los padres y cuidadores tienen la inmensa labor de formar en la socioafectividad; sin embargo ¿Cómo puede una madre o padre de familia enseñar a su hija a controlar la rabia si probablemente ella o él mismo no lo saben?, ¿De qué forma es posible fomentar la respuesta socioafectiva de manera asertiva en los hogares? En

el marco de la RCC, las familias acompañantes de los niños, niñas y jóvenes son aliados estratégicos para fortalecer este aspecto, aunque también sean sujetos en formación, pues bien se sabe que tanto estudiantes como los padres, madres, demás familiares y cuidadores requieren aprender a manejar las emociones, ya que la aplicación de estrategias inadecuadas para el manejo del estrés, la ira o la tristeza obedece en gran medida al desconocimiento del tema.

Por lo general, las bajas calificaciones causan conflicto familiar, angustia en estudiantes, decepción e ira en los padres - madres y, como

consecuencia, se rompe el diálogo y se generan acusaciones de todo tipo, lo que ocasiona fuertes altercados. ¿Qué hacer ante estas situaciones?, ¿Cómo manejarlas? A continuación, algunas pautas o sugerencias que facilitan el diálogo familiar:

- **Cree un clima propicio para el diálogo**, por ejemplo, apague el celular, el televisor o el radio, siéntese frente a frente con quien desea conversar y evite la presencia de hermanas- hermanos, abuelas - abuelos o tías - tíos que nada tienen que ver con la situación.
- **Silencie sus propios ruidos mentales**, es decir, deje de pensar en otras cosas o en la rabia que tiene porque su hijo o hija perdió cinco materias. Dese la oportunidad de escuchar con el corazón.
- **Pregunte antes de acusar**. Es importante saber qué pasó y cuál es la causa del resultado académico; intente escuchar con cariño y crea en el relato, pues no hay nada más inoportuno que imaginar que su hijo o hija tiene intención de mentir o de hacer daño. Recuerde ante todo que usted está hablando *con* su hijo, no le está hablando *a* su hijo.
- **Comente su enojo y frustración**. Es muy importante que su hijo sepa que usted está decepcionado; cuénteselo sin hacerlo responsable de sus sentimientos e invítelo a ofrecerle disculpas por la irresponsabilidad que representa haber incumplido con sus obligaciones académicas.
- **Planteen conjuntamente opciones de solución**. Invite a su hijo a formular ideas para superar las materias perdidas y proponga las suyas.
- **Formulen conjuntamente una sanción**. Es muy importante que su hijo sepa que cada acción tiene su sanción: ¿de qué forma va a sentirse responsable? y ¿qué está dispuesto a abandonar para priorizar y recuperar las materias perdidas?



- **Reestablezcan el afecto.** La sanción y el regaño no son motivos para estar alejados como familia, así que exprésele su afecto e invítelo a esforzarse para que la situación no se repita. En caso de que algo falle y se repita, evalúe con su hijo qué pasó, qué está pasando y cuál fue el motivo de la pérdida. Recuerde que las fallas en los planes son solo invitaciones a evaluar de nuevo lo ocurrido y a no dejarse ganar por la molestia y el fracaso.

Si la familia conoce, practica y desarrolla hábitos de manejo apropiado de las emociones, lentamente se promueve un cambio, pues ya hay interés manifiesto por aprender a conocer y a respetar necesidades y deseos propios y ajenos. De esta forma, se generan vínculos estrechos entre los miembros de la familia, todos desarrollan sus habilidades socioafectivas y las relaciones son más armónicas en la escuela y en el hogar, pues no se limitan a ‘llevarse bien’, sino que se forman para la vida y para el manejo del conflicto, la inclusión y la comprensión de la diferencia.

A continuación se presentan algunas estrategias que potencian el aspecto socioafectivo en el hogar:

- Es muy importante aprender sobre contacto no verbal y practicarlo con los hijos e hijas: abrácelos, acarícelos y béseles sin transgredir su espacio mínimo vital. Por lo menos una vez al mes, cree un espacio de relajación en casa y destine un lugar tranquilo para contar y escuchar lo que cada

La mejor manera de entender al estudiante difícil o ‘problema’ es haciendo una lectura de su hogar.

Ahora que lo sabe ¿cómo lo podemos ayudar?

¿Le corresponde a la escuela persistir o desistir?

uno siente y afianzar de esta forma los lazos de solidaridad y afecto.

- La responsabilidad se aprende principalmente en el hogar, por lo mismo, ofrezca a sus hijos e hijas la oportunidad de demostrarla. Dependiendo de la edad, es importante delegar tareas, hacer acuerdos y establecer rutinas para cada uno, por ejemplo: lavar la loza del almuerzo dos o tres días a la semana, arreglar la habitación, tender la cama, etc. Así aprenden sobre solidaridad y responsabilidad. Para que cumplan con sus deberes, es fundamental confiar en que ellos los realizarán. Si no lo hacen, reúnalos y propongan conjuntamente sanciones para el caso de que la situación se vuelva a repetir e invítelos a demostrar que aprendieron de la experiencia.
- Organice brigadas familiares para arreglar la casa, preparar un cumpleaños o ayudar con una causa social programada por el colegio. La idea es que todos participen, aporten y celebren el cumplimiento de la meta que se han propuesto con la brigada.
- Fomente el hábito del diálogo. Recuerde que dialogar significa escuchar y opinar, no ‘alegar’ con sus hijos e hijas. Desde que están pequeños, acostúmbrese a preguntarles ¿Cómo les fue?, ¿Cómo se sintieron? ¿Qué les llamó la atención? Aproveche que los niños y niñas hablan mucho, mientras que en la adolescencia disminuye el deseo de expresar lo que sienten. Sin embargo, no desista y preocúpese siempre por saber cómo están y qué pasó. Asimismo, aproveche y cuénteles cómo está usted, así se genera respeto y reconocimiento mutuo de las emociones.
- Un proyecto muy interesante que ofrece la herramienta para la vida “Oralidad, Lectura y Escritura –OLE–” consiste en diseñar una caja de ‘tarjetas socioafectivas’. Cada día, durante dos semanas, los niños y niñas elaboran una tarjeta sugestiva (en un trozo de papel de 2 cm de alto x 4 de largo),



con una palabra que refiera una situación, como 'pelea', 'grito' o 'llanto', y hacen el dibujo correspondiente. Estas tarjetas se colocan dentro de una caja que ellos mismos decoran y que ponen en el centro de la mesa, de forma tal que, antes o después de comer en casa, los niños, niñas y sus familias puedan jugar a sacar una tarjeta al azar, leer la palabra y comentar una historia que esta les recuerde, a fin de plantear entre todos diferentes alternativas que podrían utilizar para expresar esa emoción, cuando la vuelvan a sentir.

- En la noche, una vez a la semana, invite a los niños y niñas a jugar algo que permita a los adultos preguntar ¿Qué hacen cuando pelean con un compañero del trabajo?, ¿Qué situación les causa más enojo y qué hacen al respecto?, ¿Cómo logran tranqui-

lizarse? El juego puede consistir en dramatizar conflictos caseros y proponer alternativas de solución; gana el que exponga la estrategia más creativa.

- Otra actividad que fomenta el control emocional es la siguiente: cada miembro del hogar crea una 'receta para manejar el enojo', que debe aplicar cuando tenga esa sensación. Así, por ejemplo, si uno de sus hijos o hijas siente rabia, debe hacer exactamente lo que escribió en su receta: subir y bajar diez veces las escaleras, encerrarse en el cuarto a escuchar música o pintar en un cuaderno viejo.
- Organice un encuentro de padres y madres de familia y convóquelos por teléfono o por correo electrónico. Generalmente, muchos se conocen porque los niños, niñas y jóvenes comparten juegos en el barrio. Llame

a los que más pueda para garantizar que llegue por lo menos un 25 % a participar de una actividad en la que para nada se hablará sobre el rendimiento académico de los hijos o hijas, sino sobre las cualidades del grupo, las cosas que les gusta hacer, las fortalezas que tienen para ayudarse entre sí, etcétera.

- Planee y realice actividades en familia como construir un rompecabezas, armar un juguete, pintar la casa, cambiar el cuarto, etc., pues todos estos momentos son ideales para afianzar el sentido de responsabilidad en los hijos e hijas, observar cómo manifiestan la ira, ayudarles a superar la frustración, hablar sobre el cansancio, etc. Recuerde que la socioafectividad no se enseña con tareas exclusivas, sino que debe estar implícita en cualquier actuación familiar.
- Programe una onces para compartir en familia e invite a los padres y madres de los amigos y amigas de sus hijos e hijas. Así, niños, niñas, jóvenes y adultos pueden colaborar en la preparación de los alimentos mientras disfrutan de una amena charla o de juegos que permitan abrir espacios de reflexión sobre temas de interés común: ¿Cómo abordar el cambio que experimenta un hijo e hija al convertirse en joven?, ¿Qué situaciones generan más angustia?, ¿Qué es lo más difícil de la escuela?
- Recuerde que para fortalecer la autoestima de sus hijos e hijas, es esencial recordarles con frecuencia cuán importantes y valiosos son, mostrarles sus cualidades, resaltar sus destrezas y ponerles tareas en las que se destaquen en casa. Igualmente, es bueno invitar a todos los adultos de la fa-




milia a hacer lo mismo, a través de frases que reafirmen lo dicho por usted, como por ejemplo: “la forma en que pateas el balón es maravillosa”.

- Solicite a una persona de la familia que escriba lo que recuerda sobre su transformación de niña a mujer o de niño a hombre y emplee esta información para abordar temas emocionales, diferencias generacionales y, a la vez, fortalecer la lectura y escritura con sus hijos e hijas.
- Aproveche las series de televisión y las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, correo electrónico) para comentar con su hijo e hija lo que piensa sobre las expresiones y actitudes que se utilizan en esos medios y los temas que allí se abordan como, por ejemplo, la infidelidad, las drogas, el matoneo.
- Campañas familiares como *Jornadas por no* (jornadas por no gritar en la mesa, jornadas por no decir groserías en la casa, jornadas por no ver *realities*) generan mucho interés en los hogares y se pueden incorporar en los proyectos de ciclo.
- Actividades o jornadas como *El menor tiempo posible* (“el menor tiempo posible sin llamarte” o “el menor tiempo posible sin conversar contigo”), que también se promueven en los hogares de los estudiantes, generan alto impacto, pues son estrategias sencillas para fomentar el diálogo en casa que tienen gran acogida.
- *Colegio de puertas abiertas* es otra estrategia que llama la atención, pues se trata de una actividad o evento que despierta el interés de toda la comunidad (un partido de fútbol, la visita de un cantante famoso, los olímpicos) y que se puede proyectar en una pantalla gigante ubicada en el patio de la escuela. Así, padres y madres de familia, vecinos y comunidad en general se entusiasman, acuden y participan en actividades específicas que fomentan el reconocimiento, el análisis y la reflexión sobre las expresiones emocionales.

Todas y cada una de las actividades descritas representan oportunidades para que las familias y la escuela se conviertan en aliadas por un mismo propósito: la formación socioafectiva de los estudiantes. Es tiempo de hacer de los encuentros con padres y madres un espacio para promover mejores formas de guía y orientación de los hijos e hijas, a fin de despertar en estudiantes la motivación y el interés por este tipo de formación.



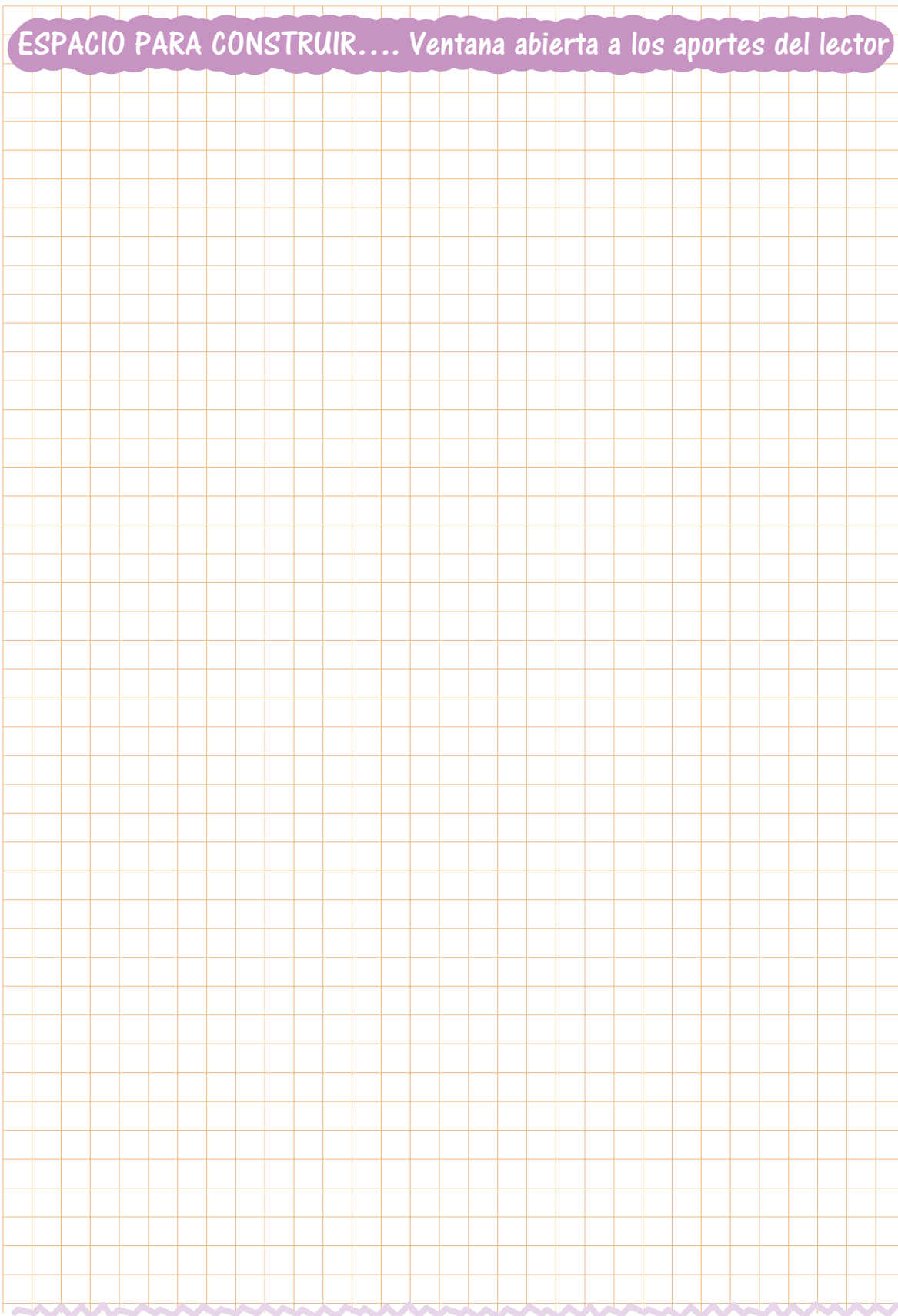
Para saber más:
Red de padres y madres.
Disponible en internet: <http://www.redpapaz.org/>



Preguntas orientadoras para la aplicabilidad del capítulo

1. Teniendo en cuenta las características de la socioafectividad en cada ciclo, ¿cuáles son las habilidades que usted potencia con mayor empeño desde su campo disciplinar?
2. Desde sus ambientes de aprendizaje, ¿qué estrategia puede implementar para potenciar el desarrollo socioafectivo?
3. Reconociendo que en el aula estudiantes de diferentes edades comparten el mismo ciclo, ¿de qué forma las estrategias para potenciar lo socioafectivo pueden ser una herramienta útil para generar motivación hacia el aprendizaje y el desarrollo cognitivo?

ESPACIO PARA CONSTRUIR.... Ventana abierta a los aportes del lector



3

Desarrollo curricular del aspecto socioafectivo y sus implicaciones en los ambientes de aprendizaje: una Escuela pensada desde la afectividad

Las emociones no son tan solo esas manifestaciones espasmódicas de sensación o sentimiento que surgen como respuesta a estímulos externos, sino el lecho rocoso sobre el cual se erige una gran parte, por no decir toda, nuestra vida cultural y social.

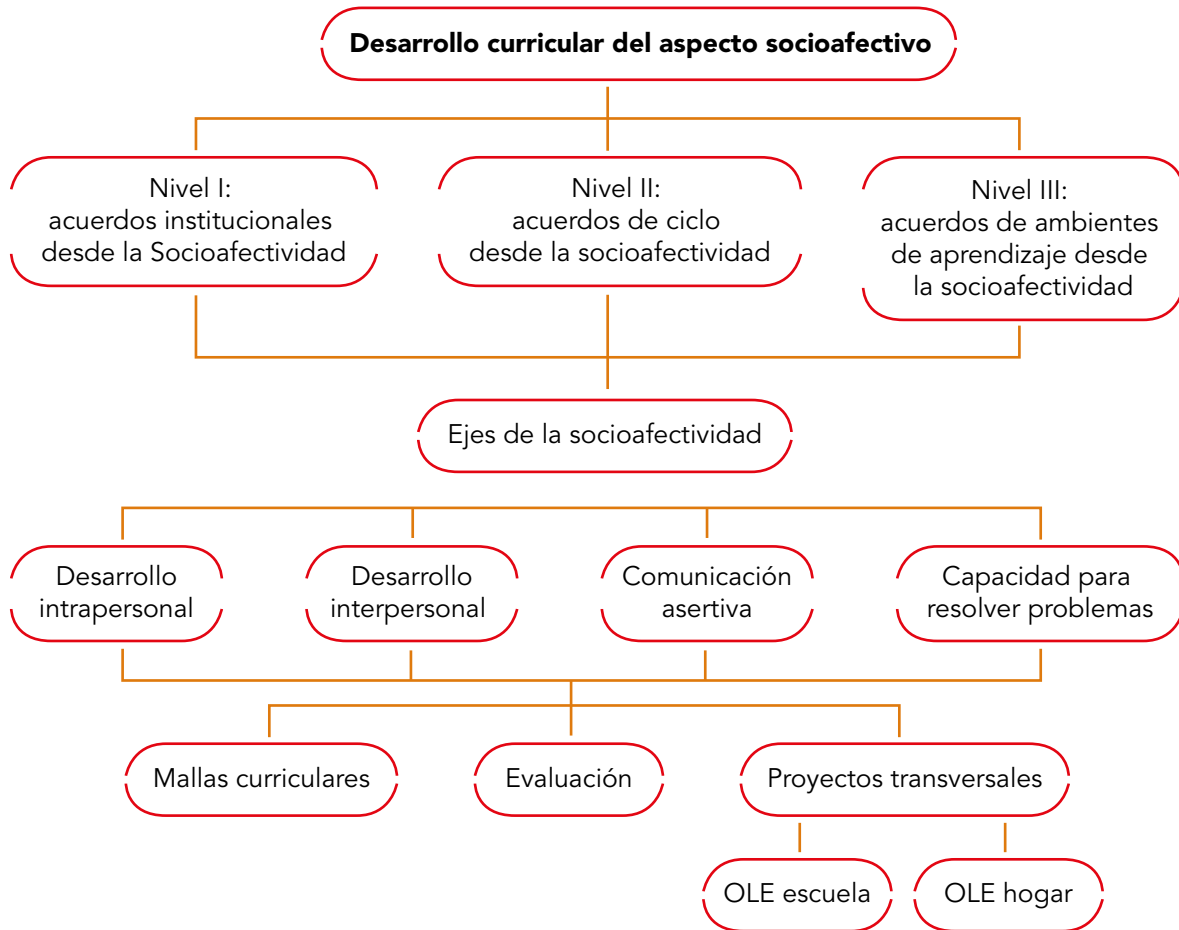
Walton

Propósito

Vinculación del desarrollo socioafectivo a una ruta metodológica en diálogo con la malla curricular de los colegios que, además, ofrezca posibilidades didácticas e incorpore la Oralidad, Lectura y Escritura (-OLE-) desde el juego y el afecto, pues estos deben ser los protagonistas primordiales en los ambientes de aprendizaje escolares, familiares y sociales.

El siguiente esquema señala los principales puntos por tratar en el presente capítulo, como guía para el lector.

Esquema 5. Desarrollo curricular en torno al aspecto socioafectivo



3.1. Hacia una ruta metodológica para orientar la incorporación del aspecto socioafectivo en la malla curricular

Generalmente, todas las instituciones educativas dirigen gran parte de sus esfuerzos a ofrecer una sólida formación humana, incluso los PEI reflejan en su horizonte institucional el perfil del estudiante que desean proyectar, con la especificación de las cualidades que buscan afianzar en los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, la realidad muestra que los problemas relacionados con agresión, robo, matoneo, entre otros, agobian a la Escuela y la distancian de esta expectativa. Por esto, la SED orienta en este documento la vinculación del aspecto socioafectivo a la malla curricular de los colegios, lo cual suscita con seguridad algunos interro-

gantes: ¿Cómo lograr un proceso pedagógico orientado a la formación integral, que permita alcanzar los objetivos institucionales, perdure o se mantenga en el tiempo y genere impacto en la comunidad educativa? ¿Cómo potenciar el desarrollo socioafectivo de forma tal que fortalezca la convivencia escolar?

La experiencia muestra que los procesos curriculares necesitan ser flexibles, adaptables a las particularidades de sus contextos, cambiantes y en permanente reflexión y construcción, porque esta dinámica es precisamente la que le da sentido a la Escuela como institución formativa de las nuevas generaciones, en consonancia con las demandas sociales, y sin duda es desde el currículo que las instituciones deben encontrar la ruta para materializar sus PEI.

Aunque muchos colegios presentan importantes avances en el desarrollo curricular del aspecto socioafectivo, es necesario establecer estrategias concretas para cada ciclo, a fin de facilitar su potenciación en los y las estudiantes. La siguiente es una ruta estructurada en cinco momentos que orienta al respecto:

- Momento I. A partir del contexto educativo, es fundamental establecer los ejes para potenciar el desarrollo socioafectivo.
- Momento II. En relación con los ejes establecidos, determinar y/o ajustar los acuerdos institucionales.
- Momento III. En relación con los ejes establecidos, determinar y/o ajustar los acuerdos de ciclo.
- Momento IV. En relación con los ejes establecidos, determinar y/o ajustar los acuerdos sobre ambientes de aprendizaje.

- Momento V. Retroalimentar el proceso para hacer su respectivo seguimiento y evaluación.

A continuación se precisa cada uno de ellos:

MOMENTO I. A partir del contexto educativo, establecer los ejes para potenciar el desarrollo socioafectivo.

En esta etapa, el equipo directivo de la institución debe hacer una revisión de su PEI, a la luz de los principios del desarrollo socioafectivo. Las sugerencias que se proponen para adelantar este ejercicio son las siguientes:

- Convoquen al equipo directivo a reuniones de trabajo para determinar el grado de desarrollo que tiene el PEI en relación con el aspecto socioafectivo.
- Realicen sesiones de estudio con el Consejo académico y con los líderes de ciclo, en las que se compartan y socialicen documentos pertinentes sobre el tema.



- Establezcan acuerdos en el Consejo académico y con los líderes de ciclo sobre los ejes del aspecto socioafectivo por potenciar. Para esto es esencial determinar con qué elementos se cuenta y cuáles deben trabajarse para avanzar en su definición y desarrollo ciclo a ciclo. Atendiendo las particularidades de Bogotá, el presente documento propone por su importancia, amplitud, pertinencia y complejidad: *el desarrollo intrapersonal, el interpersonal, la comunicación asertiva y la capacidad para resolver problemas.*
- Analicen los cuatro componentes del PEI (horizonte institucional, organización escolar, académico y comunidad) en relación con los ejes socioafectivos definidos por la institución. Para hacer este análisis, se propone una matriz que permite verificar la existencia de elementos curriculares en lo referente a la socioafectividad, a partir de preguntas orientadoras; análisis que determina el nivel de desarrollo del aspecto socioafectivo en la institución educativa (ver tabla 4).
- Tomen decisiones, pues teniendo este análisis como insumo, el Consejo académico, con la representación de líderes de ciclo, puede determinar y/o ajustar los ejes socioafectivos que estructurarán el currículo. Reflexionen sobre la necesidad e importancia de ajustar el horizonte institucional, a fin de articular el aspecto socioafectivo como facilitador del aprendizaje.

MOMENTO II. En relación con los ejes establecidos para potenciar el desarrollo socioafectivo, determinar y/o ajustar los acuerdos institucionales. Aquí se moviliza a toda la comunidad para que participe con sus aportes en la construcción curricular. Las acciones que se proponen son las siguientes:

Tabla 4. Matriz de diagnóstico para las instituciones, en lo referente al aspecto socioafectivo

Componente	Nivel de implementación		
	Nivel I Acuerdos institucionales	Nivel II Acuerdos del ciclo	Nivel III Acuerdos sobre ambientes de aprendizaje
Horizonte institucional	En el horizonte institucional, ¿Qué elementos se tienen en cuenta en relación con el desarrollo socioafectivo de estudiantes, en términos de intereses y necesidades, para su formación integral?	En las improntas, ¿Qué elementos de la socioafectividad se vinculan ciclo a ciclo en niveles de complejidad?	En los ambientes, ¿Qué elementos de la socioafectividad potencian su desarrollo en estudiantes desde los ejes definidos institucionalmente?
Desarrollo institucional (espacio para trabajar con el equipo del colegio)			
Organización escolar	En el clima escolar, ¿Qué elementos de socioafectividad se reflejan en los procesos institucionales y en las dinámicas de relación humana apropiados institucionalmente?	En los equipos de docentes de ciclo, ¿Qué estrategias pedagógicas se evidencian para propiciar el desarrollo socioafectivo de estudiantes y docentes?	En los ambientes de aprendizaje ¿Qué elementos socioafectivos se incorporan para aprovechar las situaciones cotidianas, formar en la afectividad y potenciar los ejes definidos institucionalmente?

Continúa en la página siguiente

Componente	Nivel de implementación		
	Nivel I Acuerdos institucionales	Nivel II Acuerdos del ciclo	Nivel III Acuerdos sobre ambientes de aprendizaje
Desarrollo institucional (espacio para trabajar con el equipo del colegio)			
Académico	En la malla curricular, ¿Qué elementos del aspecto socioafectivo han sido establecidos, en relación con la impronta de cada ciclo, los aprendizajes esenciales para el buen vivir y el sistema institucional de evaluación?	¿Qué elementos de aprendizaje de la socioafectividad se establecen en las estrategias pedagógicas por ciclos, teniendo en cuenta los ejes propuestos, o qué prioriza el colegio? ¿Qué elementos del aprendizaje socioafectivo se han vinculado a los proyectos interdisciplinarios, que integren las tres dimensiones (cognitiva, socioafectiva y físico-creativa), teniendo en cuenta la complejidad en cada ciclo?	¿Qué elementos de la formación en socioafectividad están presentes de manera intencionada en los ambientes de aprendizaje de cada ciclo?
Desarrollo institucional (espacio para trabajar con el equipo del colegio)			
Comunidad	¿Con qué instancias y cómo se vincula y forma a la comunidad educativa para educar en la socioafectividad y afianzar el trabajo de corresponsabilidad tanto de la escuela como de la familia?	¿Qué elementos del aprendizaje socioafectivo se han incorporado a los proyectos de ciclo, en lo referente a la participación de los estudiantes y sus familias, para vincularlos a partir de actividades que creen oportunidades para avanzar en este tipo de desarrollo?	¿Qué elementos del aprendizaje socioafectivo se abordan en los ambientes de aprendizaje, a partir de los problemas académicos y convivenciales, en el marco del desarrollo de los ciclos, y cuáles se aplican en el Manual de convivencia, atendiendo a los ejes propuestos institucionalmente?
Desarrollo institucional (espacio para trabajar con el equipo del colegio)			

- Ante todo, es fundamental el liderazgo de directivos docentes y de orientadores de la institución educativa.
- Socialicen con el Consejo académico la propuesta de ajuste del PEI, en el marco del desarrollo socioafectivo y de los ejes que se sugiere trabajar para su retroalimentación y aprobación en el Consejo directivo.
- Socialicen con docentes la propuesta y los ejes socioafectivos avalados, para recibir sus aportes y avanzar en la apropiación de esta.
- Sensibilicen a la comunidad escolar sobre la importancia de la socioafectividad, a través de charlas, circulares, talleres, página web, correos electrónicos, emisora, carteleras, periódico escolar y demás medios de comunicación disponibles en la institución educativa.
- Empoderen al Consejo estudiantil y al Consejo de padres y madres como grupos focales, a fin de dinamizar la participación de estudiantes y de sus familias en mesas de trabajo sobre la socioafectividad en la escuela.
- Contemplan la evaluación institucional como posibilidad para recoger información sobre la visión que tienen los diferentes actores de la comunidad educativa con respecto al tema de la socioafectividad.
- Sistematicen la información recolectada en todos los procesos de participación de la comunidad.
- En jornadas pedagógicas y de trabajo institucional, aporten estrategias para desarrollar la propuesta, trazando planes de acción.
- Con todos los aportes recibidos por la comunidad, ajusten el PEI, definiendo claramente los ejes y actualizando los acuerdos de nivel I.

MOMENTO III. En relación con los ejes establecidos para potenciar el desarrollo socioafectivo, determinar y/o ajustar los acuerdos de ciclo. Aquí se avanza para enriquecer la malla curricular con el desarrollo socioafectivo, en relación con los ejes propuestos institucionalmente y los niveles de gradualidad, secuencialidad y complejidad ciclo a ciclo. Las acciones que se proponen son las siguientes:

- Empoderen a los líderes de ciclo, pues es indispensable este liderazgo y su apropiación del proceso para dinamizar el trabajo y avanzar de manera contundente.
- A la luz de la psicología evolutiva, y en consonancia con las etapas de crecimiento y desarrollo, revisen las características del

Esquema 6. El desarrollo socioafectivo aplicado desde el horizonte institucional



Estructurar y seguir una ruta pedagógica para trabajar el afecto en la vida escolar es el camino más seguro para ganar el corazón de estudiantes y sustraer a los niños y niñas de la calle.

¿Logrará la escuela ser más atractiva que todos los sofismas que consumen a la juventud?

desarrollo socioafectivo definidas para estudiantes de cada ciclo.

- Analicen en el equipo de ciclo las relaciones que se establecen entre los aprendizajes esenciales para el buen vivir, la impronta de ciclo y los ejes del aspecto socioafectivo.
- Planteen los propósitos de formación en relación con los ejes socioafectivos, a fin de que se encuentren en diálogo con los aprendizajes esenciales para el buen vivir y la impronta de ciclo.

- Revisen la estrategia de integración curricular en el marco de la socioafectividad e identifiquen el aporte de las diferentes áreas al desarrollo de los ejes propuestos.
- Pongan en diálogo los planes de área, los proyectos de ciclo y la planeación de los ambientes de aprendizaje con los ejes socioafectivos.
- Establezcan los criterios de evaluación de los ejes socioafectivos en cada ciclo. Es necesario que esto ocurra de manera integral, es decir, que la evaluación integre lo cognitivo, socioafectivo y físico-creativo.
- Planteen las estrategias didácticas que facilitarán el aprendizaje de los ejes socioafectivos en el ciclo, privilegiando la lectura, la escritura y la oralidad como herramienta pedagógica que favorece el desarrollo socioafectivo.
- Identifiquen los recursos que se requieren para desarrollar la propuesta curricular.
- Ajusten la malla curricular a los nuevos insumos que potencian el aprendizaje desde lo socioafectivo.

Tabla 5. Elementos de vinculación del aspecto socioafectivo con el horizonte institucional

Colegio								
Misión					Visión			
Énfasis					Perfil del egresado			
Modelo pedagógico					Sistema institucional de evaluación			
Ciclos	Impronta del ciclo	Ejes de desarrollo	Grado	Edades	Ejes de desarrollo socioafectivo			
					Intrapersonal	Interpersonal	Comunicación asertiva	Capacidad para resolver problemas
5								
4								
3								
2								
1								
0								



- Establezcan criterios desde los ejes socioafectivos, a fin de incluirlos en los protocolos de observación de ambientes de aprendizaje.

La invitación es a que cada institución educativa entreteja en su malla curricular los ejes de desarrollo socioafectivo, los planes de área y de ciclo, a partir de la orientación que ofrece la siguiente tabla, la cual pone en diálogo los elementos del horizonte institucional con los cuatro ejes.

Los acuerdos que corresponden al nivel II o de ciclo generalmente organizan acciones de tipo académico ciclo a ciclo para consolidar equipos interdisciplinarios. Sus líderes tienen como propósito orientar de forma propositiva el proceso y formular las estrategias de sostenibilidad. Para esto, es indispensable que la institución educativa posibilite los tiempos, espacios y recursos que las y los maestros re-

quieran para planear y realizar acciones de ajuste curricular.

MOMENTO IV. En relación con los ejes establecidos para potenciar el desarrollo socioafectivo, determinar y/o ajustar los acuerdos sobre ambientes de aprendizaje.

En esta fase se realizan acciones concretas para materializar los ejes socioafectivos en la práctica escolar, a través de los ambientes de aprendizaje. Las acciones que se proponen son las siguientes:

- A partir de la estrategia de integración curricular establecida por el equipo de ciclo, ajusten los ambientes de aprendizaje a los ejes del aspecto socioafectivo acordados institucionalmente.
- Planteen la intencionalidad pedagógica de los ambientes de aprendizaje, involucrando los aspectos cognitivos, físico-creativos y socioafectivos.

- Seleccionen los recursos que se van a requerir para desarrollar los ambientes de aprendizaje y alcanzar los propósitos de formación.
- Propongan las estrategias didácticas que desarrollarán en los ambientes de aprendizaje para fortalecer la socioafectividad en estudiantes de cada ciclo.
- Establezcan criterios de evaluación de los ambientes de aprendizaje que involucren los ejes de socioafectividad acordados. Es indispensable plantear una evaluación procesual, que dé cuenta de la formación de cada uno de los y las estudiantes, destacando las capacidades, logros y dificultades observadas.
- Planteen actividades que permitan proyectar en otros contextos de la vida del estudiante la formación alcanzada en los ambientes de aprendizaje.
- Acuerden la forma de retroalimentación del aspecto socioafectivo durante el desarrollo de ambientes de aprendizaje, a partir de los protocolos de observación, como insumo para la investigación pedagógica.

MOMENTO V. Retroalimentación del proceso para su respectivo seguimiento y evaluación.

En esta fase se contemplan acciones para mejorar los procesos socioafectivos, con el objeto de mantener una dinámica ascendente que permita pensar la Escuela como una organización flexible, abierta al cambio, en permanente aprendizaje, en diálogo constante con la realidad y que, a la luz de la lectura de los contextos, actualice sus prácticas y sea pertinente para las comunidades. Las acciones que se proponen son las siguientes:

- Apliquen protocolos de observación en el acompañamiento y retroalimentación



de ambientes de aprendizaje, teniendo en cuenta el aspecto socioafectivo.

- A medida que avanza el proceso curricular que vincula los ejes socioafectivos, utilicen instrumentos de seguimiento y evaluación en el análisis y recopilación sistemática de la información.
- Comparen el impacto real del proceso pedagógico, en términos de resultados, con los propósitos de formación establecidos en relación con el desarrollo socioafectivo. Asimismo, describan y sistematicen las conclusiones de este comparativo para visibilizar la efectividad del aspecto socioafectivo como facilitador del aprendizaje.
- Traduzcan la experiencia en términos de aprendizajes socioafectivos derivados del proceso, a fin de establecer las dificultades y retos por superar. Esto implica trazar planes de acción para garantizar el mejoramiento continuo.
- Socialicen los resultados obtenidos en los consejos académicos y con los equipos de ciclo para avanzar en la toma de decisiones.
- Documenten la experiencia y socialícela en redes y comunidades académicas.

Ejemplo de aplicabilidad de los acuerdos institucionales

En el colegio distrital Los Ocobos, con énfasis Técnico Industrial gracias a la articulación con el SENA, estudiantes del ciclo 5, en contra jornada, reciben capacitación en metalmecánica o en electricidad, según sea la línea en la que se hayan inscrito. Para el diseño del horizonte institucional, se realizó la caracterización de estudiantes, con el fin de orientar las improntas y los propósitos de formación de cada ciclo, de acuerdo con el énfasis establecido. En reunión, el Consejo directivo propuso la revisión del PEI para actualizar la caracterización, identificar intereses y ver la potencialidad desde el orden cognitivo y físico-creativo. Gracias a esto, la propuesta ahora se muestra acorde con las necesidades que genera el mundo actual,

pues encamina el conocimiento adquirido desde lo técnico e industrial hacia aspectos como la conservación del medio ambiente y el mejoramiento de las relaciones humanas; asimismo, el Consejo directivo avanzó en la propuesta de un análisis de documentos y bibliografía sobre el aspecto socioafectivo para definir los ejes institucionales que se incluirían en la malla curricular. A partir de esto, en el ciclo 5 los ejes de desarrollo socioafectivo quedaron entonces establecidos así:

Intrapersonal: *Reconociendo las debilidades y fortalezas de mi proyecto de vida.*

Interpersonal: *Reconociendo la capacidad para trabajar y construir en equipo.*

Comunicación asertiva: *Interactuando con la realidad del mundo que me rodea.*

Capacidad para resolver problemas: *Preparando mis habilidades emocionales para enfrentar retos, desafíos y problemas en mi campo personal, profesional y laboral.*

Ejemplo de aplicabilidad de los acuerdos de ciclo

Continuando con el ejemplo anterior, una vez elaborada y discutida la propuesta sobre los ejes de desarrollo socioafectivo que ayudarían a guiar el proceso en el ciclo 5, procedieron a establecer los aprendizajes esenciales para el buen vivir acorde con los ejes propuestos, para dinamizar y fortalecer el trabajo de la malla curricular, lo cual los llevó a promover lo siguiente:

1. Dominio del lenguaje técnico, industrial y de autocuidado, en relación con el ambiente.
2. Manejo de la tecnología de forma responsable, autónoma y sostenible.
3. Creatividad para innovar con respeto en lo referente a los procesos tecnológicos, es decir, sin afectar al medio ambiente.
4. Comunicación asertiva en el manejo de las relaciones laborales y trabajo en equipo.
5. Respeto de la opinión, la diversidad, las creencias, el ambiente y la libertad de los demás.

Ejemplo de aplicabilidad de los acuerdos de ambientes de aprendizaje

Finalmente, para potenciar el trabajo realizado desde los acuerdos institucionales y de ciclo, plantearon la realización de un proyecto transversal para ciclo 5 que alcanzara todas las áreas básicas y las de contra jornada, en su proceso técnico. El proyecto fue denominado *Tecnología: aprendizaje desde el ser, el saber y el hacer con conciencia ética, social y ambiental*, con un propósito de formación orientado a lograr que estudiantes pongan sus conocimientos en diálogo con su proyecto de vida, con la comunidad y el planeta, a fin de fortalecer lo cognitivo, lo físico-creativo y lo socioafectivo.

Los docentes, por su parte, guiaron la ejecución de los momentos de un ambiente de aprendizaje cuyo fin principal era realizar la primera feria tecnológica con afecto por el planeta Tierra en el colegio Los Ocobos. Allí se mostraron producciones de metalmecánica o electricidad, pero relacionadas de manera positiva con el desarrollo socioafectivo. Los trabajos más sobresalientes fueron los siguientes:

1. Encendido del televisor a través del pedaleo de una bicicleta. Estudiantes propusieron una forma divertida de ver televisión mientras se hace ejercicio, con el fin de contribuir al consumo económico de energía eléctrica. Para la premiación, el jurado tuvo en cuenta el trabajo en equipo y la capacidad para resolver de forma tranquila los problemas que se presentaron durante la construcción del artefacto.
2. Producción de combustible verde: elaborado a partir de residuos urbanos como la basura. Para la premiación, el jurado tuvo en cuenta la colaboración, el respeto mutuo, la interacción y entendimiento entre los miembros del equipo conformado por hombres y mujeres y valoró el sentido de preservación social como un aspecto relevante en su desarrollo personal.
3. Construcción de un observatorio tecnológico institucional como escenario para la reflexión personal, social y ambiental. Para la premiación, el jurado tuvo en cuenta los aportes de la propuesta al horizonte institucional, que permiten evidenciar la forma en que se consolidan los principios formativos propuestos por el colegio, desde los ejes socioafectivos, en la vida de sus estudiantes.



3.2. Ambientes de aprendizaje y estrategias didácticas para el desarrollo de los ejes socioafectivos en cada ciclo

Este apartado plantea estrategias pedagógicas que, a partir de experiencias prácticas, dan luces sobre cómo vincular el aspecto socioafectivo al currículo, para que directivos y docentes se animen a enriquecer sus mallas curriculares, teniendo en cuenta las realidades de sus propios contextos.

La tabla 6 considera los ejes propuestos para trabajar el aspecto socioafectivo, refleja los niveles de complejidad, gradualidad y secuencialidad ciclo a ciclo y tiene en cuenta las características de desarrollo propias de cada etapa del ciclo vital de las y los estudiantes. Por ejemplo, en el ciclo 0, los niños y niñas se caracterizan por el egocentrismo, razón por la cual en el eje interpersonal se hace necesario educar en la exploración y el reconocimiento de las emociones del otro.

Asimismo, muestra los cambios en el desarrollo de estudiantes, reconoce los procesos cognitivos, afectivos, motrices y sociales más complejos y presenta los ejes y habilidades por priorizar. Por ejemplo, en el ciclo 1, se evidencia en el eje intrapersonal que los niños y niñas

Tabla 6. Articulación de los propósitos de formación de cada ciclo con las apuestas pedagógicas de los ejes de desarrollo socioafectivo propuestos por la SED

Ciclos	Propósitos de formación por ciclos	Impronta del ciclo	Grados	Edades	Ejes del desarrollo socioafectivo			Capacidad para resolver problemas
					Intrapersonal	Interpersonal	Comunicación asertiva	
0	Vivencia el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como condición indispensable para potenciar el desarrollo de capacidades y fortalecer la formación armónica e integral.	Estimulación y exploración	Prejardín, Jardín, Transición	3 a 5 años	Explorar emociones básicas propias	Explorar emociones básicas en los otros	Vincular lenguajes expresivos que vinculan a otros	Explorar el problema desde las emociones que genera
1	Explora el contexto próximo a partir de escenarios pedagógicos intencionados donde se estimulan y potencian capacidades que le faciliten el reconocimiento de sí mismo, el establecimiento de relaciones con los demás y la expresión narrativa de fenómenos que ocurren en este contexto.	Reconocimiento y exploración	1° y 2°	6 a 8 años	Reconocer emociones primarias	Reconocer al otro atendiendo sus intereses y necesidades	Expresar ideas y sentimientos reconociendo intereses propios y ajenos	Reconocer la existencia de un problema y la necesidad de solucionarlo
2	Apropia el sentido de vivir en sociedad por medio de experiencias que promueven la formulación de interrogantes sobre su cotidianidad, y desde allí construye explicaciones y relaciona fenómenos que involucran diversas manifestaciones humanas propias del contexto local.	Descubrimiento y experiencia	3° y 4°	8 a 10 años	Identificar emociones primarias y secundarias	Aprender a tener amigos y amigas identificando intereses y necesidades	Comprender mensajes verbales y no verbales en contextos comunicativos	Analizar en forma básica aspectos de un problema y plantear posibles soluciones acordes con su contexto

Continúa en la página siguiente

Ciclos	Ejes del desarrollo socioafectivo							
	Propósitos de formación por ciclos	Impronta del ciclo	Grados	Edades	Intrapersonal	Interpersonal	Comunicación asertiva	Capacidad para resolver problemas
3	Compara experiencias, debate, discute y reformula explicaciones de fenómenos acontecidos en el contexto nacional, esto le permite potenciar sus habilidades comunicativas, relacionarse con el entorno, entender las emociones propias y las de los demás, y comprometerse en la interacción social.	Indagación y experimentación	5°, 6° y 7°	10 a 12 años	Manejar emociones y respuestas emocionales básicas	Pertenecer a un grupo aportando a sus intereses y necesidades	Crear mensajes asertivos como estrategia para comunicarse en diferentes contextos	Aprender a negociar soluciones en un problema y asumir responsabilidades respetando acuerdos
4	Constuye representaciones sobre fenómenos y situaciones retadoras que se presentan en diversos contextos, logrando mayores niveles de introspección y comunicación. Aprende a convivir asumiendo las normas, mientras fortalece su proyecto de vida.	Vocación y exploración profesional	8° y 9°	12 a 15 años	Regular emociones y respuestas emocionales	Aprender a trabajar en equipo asumiendo responsabilidades	Analizar y relacionar mensajes haciendo lecturas inferenciales en contextos comunicativos	Aplicar soluciones creativas y éticas para resolver problemas
5	Profundiza en el ejercicio de la investigación y en el fortalecimiento de su proyecto profesional y/o laboral, y desde allí plantea alternativas que permiten resolver diversas problemáticas del contexto local y global desde una postura crítica y con responsabilidad social.	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo	10° y 11°	15 a 17 años	Interiorizar el proceso de regulación de emociones y respuestas emocionales	Aprender a convivir ayudando a construir comunidad	Estructurar mensajes argumentados y propositivos a partir de lecturas de la realidad en contextos comunicativos	Desarrollar habilidad para comprender problemáticas más complejas y proponer alternativas de solución

ya pueden reconocer emociones básicas como el miedo, la tristeza, el enojo o la alegría.

Al crecer, ya en el ciclo 2, pueden identificar emociones más diversas: sorpresa, entusiasmo, desdén, desmotivación, compasión, inseguridad, interés, aburrimiento y otras tantas denominadas *emociones secundarias*; no obstante, a los niños y niñas todavía les resulta difícil controlar una respuesta frente a estas, por lo mismo, el manejo de emociones se propone en el ciclo 3, como un primer acercamiento para educar en este aspecto, pues aquí, mediante un proceso, se espera que los y las estudiantes demuestren un manejo básico de sus respuestas emocionales. Por ejemplo, si una niña siente aburrimiento en clase, se puede esperar de ella que no se recline sobre el pupitre a dormir.

Para el ciclo 4, ese manejo pasa a otro nivel y ya se espera regulación emocional, la cual permite a estudiantes expresar asertivamente sus emociones o posiciones y comprender las del otro. Por ejemplo, cuando un estudiante de grado noveno no está de acuerdo con la valoración que le da el maestro por un trabajo, aunque esté enojado, se espera que no lo rompa delante de él, ni estalle en llanto, sino que le manifieste las razones por las cuales considera injusta la valoración.

En el ciclo 5, este proceso se afina mucho más, pues la o el estudiante deberá aprender a evitar que las emociones lo dominen. Así, si un adolescente se siente deprimido por un rompimiento amoroso, los profesores lo orientarán para que, ante esta situación, opte por considerar la posibilidad de estar triste, llorar un rato y buscar alternativas para dejar de sentirse deprimido, como hacer ejercicio, salir con amigos y amigas, buscar nuevas amistades, etc., en lugar de sucumbir a la tristeza, no hablar con nadie sobre el asunto, aislarse y sobredimensionar la situación al sentir que no puede vivir sin su pareja o al pensar en la opción más inadecuada.

El cuadro también muestra los progresos que niños, niñas y jóvenes deben alcanzar en

cada ciclo, desde los ejes socioafectivos, a fin de visualizarlos e intervenir oportuna y asertivamente los casos particulares en los que aún no se han logrado los resultados esperados con el proceso, caso del estudiante de ciclo 4 que permanece solo en los descansos, no tiene amigos, le cuesta integrarse al grupo y, por lo mismo, siempre busca acompañar al docente y nunca asiste a las salidas pedagógicas programadas con su curso. Cuando esto pasa, es importante ayudar al estudiante desde los cuatro ejes para que supere las dificultades que presenta al relacionarse con los otros. Se propone, por ejemplo, fortalecer su autoestima, crear oportunidades para que se relacione con compañeros y compañeras a partir de intereses comunes, enseñarle técnicas de comunicación y propiciar el diálogo con él, para que busque por sí mismo alternativas de solución a sus problemas.

Cabe decir que educar en la socioafectividad no supone una cátedra específica ni la construcción de un proyecto especial que se desarrolle desde el Área de Orientación o la Dirección de curso. Pero sí es importante resaltar que todas las situaciones cotidianas propias de las instituciones sirven para formar en el afecto, porque son oportunidades para hacerlo: un estudiante que contesta con agresividad en una clase, estudiantes que no quieren incluir en su grupo de trabajo a una compañera, la niña que llora desconsoladamente al perder una materia, el joven de grado once que se siente deprimido por su bajo desempeño en las Pruebas Saber, un curso que manifiesta dificultad para entenderse con un docente, entre muchas otras, son situaciones que las y los maestros deben aprovechar para orientar sobre regulación de las emociones, pues se constituyen en escenarios propicios para interactuar con el otro, para aprender a comunicarse asertivamente y desarrollar habilidades que faciliten la solución de problemas.

Es desde esta perspectiva que se proponen orientaciones y sugerencias, así como activida-



des y posibilidades didácticas que la y el maestro puede acoger como referentes y estrategias pedagógicas para abordar el desarrollo socioafectivo en los ambientes de aprendizaje, atendiendo la complejidad ciclo a ciclo, los acuerdos institucionales, de ciclo y de ambientes de aprendizaje en relación con los ejes socioafectivos y con el grado de desarrollo de estudiantes, a fin de fortalecer las habilidades propuestas en el presente documento: regulación emocional, autoestima, motivación y resiliencia, en el *desarrollo intrapersonal*; empatía, cooperación y trabajo en equipo, restauración y conciencia ética y social, en el *desarrollo interpersonal*; lenguaje verbal, no verbal, escucha activa y lectura del contexto en *comunicación asertiva*; y perspectiva, negociación, creatividad para la búsqueda de soluciones y toma de decisiones en *capacidad para resolver problemas*.

La invitación es a que los colegios sigan planteando colectivamente ideas, sugerencias, estrategias y proyectos para sumar propuestas creativas e innovadoras que faciliten el desarrollo del aspecto socioafectivo en diálogo con el cognitivo y físico-creativo.

Todo está puesto en escena: un universo por descubrir, mil formas de conocer, un escenario lleno de posibilidades, una atmósfera que convoca al afecto y maestros y maestras que tiene el arte de tejer todos estos elementos para recrear la aventura de aprender. Que la clase sea una fiesta por la vida y el colegio una posibilidad de ser.

Tabla 7. Actividades y posibilidades didácticas para fortalecer los ejes de desarrollo socioafectivo en cada ciclo

Ciclo 0			
Propósito de formación: Vivencia el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como condición indispensable para potenciar el desarrollo de capacidades y fortalecer la formación armónica e integral.			
Impronta: Exploración del medio			
Ejes socioafectivos y propósitos formativos			
Intrapersonal	Interpersonal	Comunicación asertiva	Capacidad para resolver problemas
<p>Explorar las emociones básicas propias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explore a partir de juegos, cantos, bailes las emociones básicas de los niños y niñas. • Realice juegos de espejo para expresar facial y corporalmente emociones básicas (alegría, tristeza, miedo) • Construya saludos y despedidas con canciones que hablen de las emociones (buenos días amigos, como están?...) • Realice mímicas donde se expresen las emociones de los niños y niñas. • Al terminar un canto o un juego dirigido, pregunte a los niños y niñas: ¿cómo se sintieron?, ¿están alegres?, ¿qué les generó tanta risa?, ¿por qué estas enojado? • Al finalizar cada actividad lúdica, motive a los niños y niñas a que expresen cómo se sintieron en la actividad, qué otra actividad similar les gustaría realizar. 	<p>Explorar las emociones básicas en el otro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realice actividades grupales donde los niños y niñas pregunten al compañero cómo se siente o cómo está. • Realice con los niños y niñas dramatizaciones cortas alusivas a las emociones básicas. • Realice lectura de cuentos cortos y pregunte a los niños y niñas los sentimientos de los personajes (¿Cómo se encontraba el lobo?, ¿Por qué lloraba la rana?, ¿Cómo se sintió el conejo cuando se encontró con su amigo?...) • Proponga juegos grupales pequeños donde los niños y niñas puedan compartir un juguete (la pelota, el lazo, el muñeco, la casita...) • Al finalizar una actividad grupal, pregunte a cada niño y niña cómo se siente el compañero de al lado. • Aproveche cualquier situación que se pueda generar en el grupo (positivas o negativa) para hacer alusión a las emociones del otro. 	<p>Explorar lenguajes expresivos que vinculan al otro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construya las dinámicas del grupo con los niños y niñas (al hablar un compañero, los demás escuchan con atención, al saludar un compañero se debe responder con un abrazo, una palabra, una caricia. • Con preguntas como: ¿Estás de acuerdo con lo que he dicho?, ¿Has comprendido el juego?, ¿Quieres que te aclare algo más?, asegúrese que el niño y niña comprendió la intención de la dinámica y se va a involucrar en ella. • Construya como acuerdo para el grupo la importancia de ser escuchado y saber escuchar al compañero. • Con lectura de cuentos, fábulas, historietas cortas, posibilite la expresión de las emociones de los niños y niñas. 	<p>Explorar el problema desde las emociones que genera</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tome como referencia las situaciones cotidianas que manifiestan los niños y niña y guíe la exploración del problema con preguntas como: ¿Qué ocurrió?, ¿Cómo llegamos a esta situación?, ¿Alguien pensó que esto iba a suceder? • Lea a los niños y niñas historias, cuentos o fábulas cortas donde se haga visible un problema e indague sobre lo que piensan. • Plantee situaciones donde exista un problema cercano a su cotidianidad (la pérdida de un juguete, no poder salir al parque porque está lloviendo, ensuciar alguna prenda de ropa...) y pida a las y los estudiantes que expresen cómo se siente el personaje de la historia ante esa situación. • Motive a que los niños y niñas expresen cómo el personaje de la historia puede sentirse mejor.

Continúa en la página siguiente

Explorar las emociones básicas propias.	Explorar las emociones básicas en el otro	Explorar lenguajes expresivos que vinculan al otro.	Explorar el problema desde las emociones que genera
	<ul style="list-style-type: none"> • Permita que en ocasiones los niños y niñas escojan el grupo con el cual desean trabajar y pregúnteles el por qué. • Construyan el mural de las emociones con fotografías familiares para los niños y niñas. • Aproveche celebraciones en el año para hacer promover el trabajo en equipo (día del niño, amor y amistad, cumpleaños...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Motive la construcción de grupos de diálogo por gustos o intereses comunes (programas de televisión, películas, mascotas, vacaciones...) • Inventen historias con los niños y niñas, generando la participación por turnos. • Cree con los niños y niñas distintas formas de expresar los sentimientos a partir de las expresiones faciales, corporales, orales, musicales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realice mesas de diálogo donde los niños y niñas expresen en qué situaciones se han sentido tristes y por qué.

Ciclo 1

Propósito de formación: Explora el contexto próximo a partir de escenarios pedagógicos intencionados donde se estimulan y potencian capacidades que le faciliten el reconocimiento de sí mismo, el establecimiento de relaciones con los demás y la expresión narrativa de fenómenos que ocurren en este contexto.

Impronta: Infancia y construcción de sujetos

Ejes socioafectivos y propósito de formación

Intrapersonal	Interpersonal	Comunicación asertiva	Capacidad para resolver problemas
Reconocer nociones de emoción	Reconocer al otro poniendo atención a sus intereses y necesidades	Expresar ideas y sentimientos reconociendo intereses propios y del otro	Reconocer la existencia de un problema y la necesidad de solucionarlo
<ul style="list-style-type: none"> • Realice juegos de mímica para identificar emociones. • Pídales que recorten y peguen figuras humanas que reflejen emociones. • Motive a los niños y niñas a verbalizar su estado de ánimo, por ejemplo: “Estoy triste”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con el apoyo de los niños y niñas, organice el mobiliario del salón para formar grupos de trabajo. • Programe y realice onces compartidas. • Pídales que traigan el juguete preferido y que elijan un amiguito para jugar con él. 	<ul style="list-style-type: none"> • Después de una actividad escolar, organice a los niños en círculo e invítalos a expresar cómo se sintieron. • Dialogue sobre eventos familiares y cotidianos para que los niños pongan en palabras sus emociones y sentimientos, por ejemplo: “Me sentí feliz con el regalo que me dieron”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproveche situaciones cotidianas para hacer visible los problemas y buscar conjuntamente formas de solución, por ejemplo: “¡No tengo lápiz!” “¿Qué puedes hacer?” • Haga presentaciones con títeres para recrear problemas y dar a los niños la posibilidad de sugerir qué hacer.

Continúa en la página siguiente

Reconocer nociones de emoción	Reconocer al otro poniendo atención a sus intereses y necesidades	Expresar ideas y sentimientos reconociendo intereses propios y del otro	Reconocer la existencia de un problema y la necesidad de solucionarlo
<ul style="list-style-type: none"> Indague sobre el estado de ánimo de estudiantes y maestros antes de iniciar la clase, por ejemplo: “Levantemos la mano los que estamos felices”. Pídales que lleven fotos familiares para identificar las emociones que se perciben en los rostros. Invítelos a jugar con espejos para que observen sus rostros cuando reflejan emociones. Interésese por preguntar a los niños y niñas sobre su estado de ánimo: “¿Por qué estás enojado?” 	<ul style="list-style-type: none"> Invite a los padres y/o familiares de los niños y niñas para hacer una presentación de las familias de los estudiantes de la clase. Cree rutinas escolares para compartir materiales de trabajo. Por ejemplo: cada niño aporta un color para conformar un tarrito compartido de colores para el curso. Organice grupos con criterios compartidos como, por ejemplo: niños que tienen como mascota un perrito. Celebre los cumpleaños de los niños del salón. Pegue las fotos de los niños en una pared del salón con una característica relevante. Por ejemplo: ‘El más alegre’. Cuando algún estudiante pase por un evento triste, por ejemplo la muerte de un abuelito, elabore mensajes de afecto para animarlo y motive a los compañeros de clase a hacer lo mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Hable sobre temas de su interés: programas de televisión y películas que más ven o personajes preferidos. Realice lecturas de cuentos y luego promueva un diálogo sobre lo que piensan y sienten con respecto a la historia. Cuando se presente una pelea entre compañeros, trate de que cada uno hable sobre lo que ocurrió y cómo se sintió. Luego, de forma amable, solicíteles que se regalen un dibujo. Haga acuerdos de clase con los niños en los que ellos puedan participar, por ejemplo: “Todos los viernes veremos una película”. 	<ul style="list-style-type: none"> Comente un problema en la clase y pida a los niños que le ayuden a buscar soluciones. Por ejemplo: “Se acabó la ténpera roja, ¿qué podemos hacer?” Léales cuentos que evidencien situaciones problema, haga una pausa para escuchar las soluciones que proponen los estudiantes y luego finalice el relato con la solución que plantea la historia. Cuando algún estudiante tenga un problema, por ejemplo: no tiene el libro para realizar las actividades de clase, motive a los compañeros a buscar soluciones para superar la dificultad.

Ciclo 2

Propósito de formación: Apropia el sentido de vivir en sociedad por medio de experiencias que promueven la formulación de interrogantes sobre su cotidianidad, y desde allí construye explicaciones y relaciona fenómenos que involucran diversas manifestaciones humanas propias del contexto local.

Impronta: Descubrimiento y experiencia

Ejes socioafectivos y propósito de formación

Intrapersonal	Interpersonal	Comunicación asertiva	Capacidad para resolver problemas
<p>Identificar nociones de emoción</p>	<p>Aprender a tener amigos identificando intereses y necesidades</p>	<p>Comprender mensajes verbales y no verbales en contextos comunicativos</p>	<p>Analizar de forma básica aspectos de un problema y plantear posibles soluciones, acordes con el contexto</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Implemente un cuaderno viajero en la clase. La idea es que, durante una semana, un niño se encarga de llevarlo todos los días para consignar en él lo que está sintiendo. La siguiente lo carga otro y así sucesivamente. • Utilice tarjetas que expresen emociones. Así, terminada la clase, los estudiantes pueden seleccionar una para mostrar con cuál emoción se identifican más. • Propicie conversaciones sobre los comerciales de televisión para motivar a los estudiantes a expresar lo que sienten con respecto a lo que ven en ellos. • Organice entrevistas con personas del colegio y a través de observaciones oriente a los estudiantes para que hagan lectura de los estados de ánimo de los demás y los relacionen con el estado de ánimo propio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conforme en las clases grupos rotativos y altérnelos para que compartan con diferentes personas cada vez. • Organice grupos de trabajo teniendo en cuenta aspectos comunes: los que viven cerca del colegio, los que juegan fútbol, los que prefieren el color azul, etc., así se motivarán a conformar nuevos grupos. • Realice juegos para reconocer al otro con palabras, por ejemplo: “Me gusta jugar con..., me gusta hablar con..., me gusta hacer tareas con...”, etc., esto permite identificar sujetos clave. • En medio de la explicación de una clase, pida a los estudiantes que cambien de puesto rápidamente y se hagan al lado de otros compañeros. La idea es unirlos con personas diferentes a ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilice los juegos de mímica sobre situaciones cotidianas para estimular la comprensión del lenguaje no verbal y crear ambientes divertidos de trabajo. • Pida a los estudiantes que elaboren dramatizaciones en torno a vivencias de la clase o del aprendizaje, por ejemplo: personificaciones del reino animal, vegetal, mónica, etcétera. • Promueva la participación en todas las clases, dé la palabra sobre todo a aquellos estudiantes que poco se expresan. • Elabore preguntas específicas sobre la clase para crear interacción con los estudiantes, por ejemplo, en clase de Educación Física, pregúnteles por las partes del cuerpo que fueron utilizadas durante la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunte a los estudiantes cómo les gustaría que desarrollara la clase e indíqueles que la escucha ayuda a la concertación. • Haga preguntas sobre lo que más se les dificulta en clase e inclúyase en la dinámica. Asimismo, invítelos a proponer soluciones y hágalo usted también. • Alrededor de una situación problema en la clase, genere espacios de diálogo y conciliación. • Plantéeles interrogantes sobre la cotidianidad escolar, por ejemplo: ¿por qué no se debe masticar chicle en clase? Analice las respuestas. • Cuénteles una historia personal que evidencie una situación problema básica, por ejemplo: “Esta mañana me quedé dormido y llegué tarde, ¿qué me sugieren?”

Continúa en la página siguiente

Identificar nociones de emoción	Aprender a tener amigos identificando intereses y necesidades	Comprender mensajes verbales y no verbales en contextos comunicativos	Analizar de forma básica aspectos de un problema y plantear posibles soluciones, acordes con el contexto
<ul style="list-style-type: none"> En medio de la clase, pregunte a los estudiantes sobre su estado de ánimo, por ejemplo: “¿Estás triste o aburrido?” Organice juegos para abordar el aspecto emocional. Por ejemplo, divida el salón en cuatro emociones secundarias y pida a los estudiantes que se ubiquen en la que más se aproxima a lo que están sintiendo. Luego pregúnteles hacia cuál les gustaría moverse. 	<ul style="list-style-type: none"> Invítelos a compartir el refrigerio con compañeros que no sean los amigos de siempre. 	<ul style="list-style-type: none"> Al obtener respuesta a una pregunta de la clase, solicite a los estudiantes que den su opinión sobre las observaciones de los otros. Formule preguntas específicas acerca de lo visto en clase para que sean resueltas en parejas o con el compañero que se encuentra al lado. Esto favorece el trabajo cooperativo y dialogante. 	

Ciclo 3

Propósito de formación: Compara experiencias, debate, discute y reformula explicaciones de fenómenos acontecidos en el contexto nacional, esto le permite potenciar sus habilidades comunicativas, relacionarse con el entorno, entender las emociones propias y las de los demás, y comprometerse en la interacción social.

Impronta: Indagación y experimentación

Ejes socioafectivos y propósito de formación

Intrapersonal	Interpersonal	Comunicación asertiva	Capacidad para resolver problemas
Manejar emociones y respuestas emocionales básicas	Pertenecer a un grupo aportando a sus intereses y necesidades	Crear mensajes asertivos como estrategias para comunicarse en diferentes contextos	Aprender a negociar soluciones en un problema y asumir responsabilidades respetando acuerdos
<ul style="list-style-type: none"> Forme equipos para competir en actividades de la clase. Al finalizar, pregunte a los ganadores y perdedores sobre sus emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> Motive a los estudiantes a trabajar en grupos diferentes cada vez, pues es importante hacerles ver que el reconocimiento, la aceptación y la tolerancia generan espacios más agradables. 	<ul style="list-style-type: none"> Ponga un texto acorde con el campo que orienta y utilice palabras que los estudiantes emplean con más frecuencia, por ejemplo, las expresiones de moda entre los grupos juveniles. Luego pídale que las cambien por las expresiones adecuadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Haga acuerdos de comportamiento en clase y otros para asumir retos, por ejemplo: “No utilizaremos palabras agresivas hacia el otro”. “Esta semana ayudaré a limpiar el salón todos los días sin que me lo recuerden”.

Continúa en la página siguiente

Manejar emociones y respuestas emocionales básicas	Pertener a un grupo aportando a sus intereses y necesidades	Crear mensajes asertivos como estrategias para comunicarse en diferentes contextos	Aprender a negociar soluciones en un problema y asumir responsabilidades respetando acuerdos
<ul style="list-style-type: none"> • Proponga ejercicios para focalizar el lugar del cuerpo donde más sienten emoción en situaciones de alegría o rabia, por ejemplo: apretar la mandíbula, cerrar los puños, etc. Ayúdelos a reconocer síntomas físicos. • Utilice una esquina del tablero para que, al finalizar la clase, el estudiante que lo desee pueda expresar tranquilamente sus emociones, por ejemplo: “Me sentí bien, pues nos tratamos con respeto durante la clase”. • Haga pausas para que los estudiantes compartan lo que sienten con respecto a la forma como se desarrolla la clase y a las actividades que en ella se realizan. Permita el debate y los acuerdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Designe tareas en los grupos, por ejemplo, unos hacen la lectura, otros sacan las palabras clave, etc. Esto permite que no siempre el trabajo se recargue en dos o tres personas. • Rote los roles en los grupos, para que cada vez realicen una actividad diferente. • Conforme grupos de apoyo académico en los que, por ejemplo, se mezclen estudiantes con promedios buenos, medianos y regulares. Esto potencia el trabajo de todos. • Cree clubes de juego (fútbol, baloncesto, ajedrez) y organice campeonatos para mitigar la rivalidad entre cursos e incluya en cada equipo estudiantes de los cursos sexto y séptimo. • Conforme equipos y determine metas para alcanzar a corto y largo plazo, por ejemplo: mantener el patio limpio, obtener promedios altos, etcétera. • Interrumpa la clase y saque a los estudiantes a correr con un objetivo, por ejemplo: recoger el mayor número de papeles por grupos. Luego, pídale que regresen y continúen con las actividades. • En clase de Educación Física, pídale que reflexionen en torno a la colaboración que ofrecen como grupo a sus compañeros: “¿Qué tanto le colaboramos a nuestros compañeros durante la clase?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilice un papelógrafo como muro para rayar en clase y pida a los estudiantes que elaboren una conclusión a manera de grafiti sobre el tema visto. • Promueva el juego de roles en las clases, por ejemplo: Simón Bolívar en batalla junto a Policarpa Salavarrieta. • Cambie las tradicionales exposiciones por dinámicas de clase a partir de proyectos como recrear un día de mercado en Matemáticas, hacer una feria de negocios en Ciencias, etcétera. • Haga ejercicios de silencio en medio de la clase como escuchar música relajante u observar imágenes de paisajes y pídale que hagan reflexiones en torno al silencio y a las lecturas que se pueden hacer de este. • Presente a la clase conductas propias del aula y pídale que hagan mensajes asertivos en torno a estas, por ejemplo: “No me digas negrito, mi nombre es José”. • Abra un correo electrónico para que todos escriban mensajes asertivos y oriéntelos frecuentemente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproveche los problemas escolares para que los estudiantes puedan hacer acuerdos en pro de su solución. Por ejemplo: “Si no llevamos una tarea o trabajo, nos comprometemos a realizar una acción significativa antes de la nueva entrega como compensación por el retraso”. • Realice acuerdos en el ciclo para crear proyectos que trabajen de forma transversal un problema común como, por ejemplo, mejorar el tema de las groserías. El acuerdo entre maestros fortalece los lazos de comunicación existentes y da ejemplo a los estudiantes.

Ciclo 4

Propósito de formación: Construye representaciones sobre fenómenos y situaciones retadoras que se presentan en diversos contextos, logrando mayores niveles de introspección y comunicación. Aprende a convivir asumiendo las normas, mientras fortalece su proyecto de vida.

Impronta: Vocación y exploración profesional

Ejes socioafectivos y propósito de formación

Intrapersonal	Interpersonal	Comunicación asertiva	Capacidad para resolver problemas
Regular emociones y respuestas emocionales	Aprender a trabajar en equipo asumiendo responsabilidades	Analizar y relacionar mensajes haciendo lecturas inferenciales en contextos comunicativos	Aplicar soluciones creativas y éticas para resolver problemas
<ul style="list-style-type: none"> Aproveche situaciones de clase para hacer correcciones. Por ejemplo, al pedirle a un estudiante que haga silencio, incentive a cuestionarse: “¿Qué pasa?, ¿por qué lo hago?, ¿qué necesito?” Al hacer lecturas emocionales de los estudiantes, formule preguntas como: “¿Qué te aburre de la clase?”, sin mostrar molestia, para que esta actitud genere tranquilidad en el estudiante y esté más dispuesto a responder. En situaciones específicas como llegar tarde a clase o hacer tareas de otras asignaturas, haga preguntas orientadoras sobre el por qué de la situación, para establecer compromisos a partir de las sugerencias del propio estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilice juegos de interacción entre grupos con responsabilidades individuales, en pro de la ayuda grupal. Por ejemplo, en clase de Artes, propóngales que, para la elaboración de un colaje, unos corten, otros dibujen y todos aporten hasta terminarlo. Utilice juegos de jóvenes como ‘piedra, papel y tijera’ o ‘la botella’, para conformar grupos de trabajo. Pida a los estudiantes que muestren más habilidad en el campo de trabajo que usted orienta que hagan las veces de monitores de los compañeros que presentan mayores dificultades. Guíe esta responsabilidad para que los estudiantes puedan ser cooperativos y asertivos. 	<ul style="list-style-type: none"> A partir de las temáticas de la clase, solicite a los estudiantes la consulta de diversas fuentes que las enriquezcan o que puedan traer a su propio contexto. En Educación Física, por ejemplo, pídale averiguar cuáles y cuántos campeonatos se realizan en el barrio donde viven. Empiece la clase haciendo relaciones desde la cotidianidad para aportar a las temáticas que se van a trabajar. En clase de Matemáticas, por ejemplo, puede empezar preguntando cuánto dinero gastan semanalmente en productos de paquete. Aproveche los espacios de la clase para hablar sobre la tolerancia. En clase de Ciencias, por ejemplo, pregunte sobre lo que opinan con respecto a los vegetarianos. 	<ul style="list-style-type: none"> Haga juegos de acertijos para resolver problemas. En Español, por ejemplo, realice preguntas como la siguiente: ¿cuál es el lugar donde Aureliano Buendía conoció por primera vez el hielo?, (referencia: <i>Cien años de soledad</i>). Plantéelos juegos mentales. En Sociales, por ejemplo, pídale que hagan relaciones entre fechas y sucesos importantes, con la ayuda de juegos como ‘adivina dónde está la imagen repetida’. Utilice diferentes dilemas éticos para resolver problemas de cualquier clase, aplicados a la asignatura. En Ciencias Naturales, por ejemplo, pregunte lo siguiente: ¿es válido diseccionar un sapito en beneficio del conocimiento?

Continúa en la página siguiente

Regular emociones y respuestas emocionales	Aprender a trabajar en equipo asumiendo responsabilidades	Analizar y relacionar mensajes haciendo lecturas inferenciales en contextos comunicativos	Aplicar soluciones creativas y éticas para resolver problemas
<ul style="list-style-type: none"> • Haga compromisos y/o acuerdos. Deje, por ejemplo, una sola tarea a la semana que pueda utilizar para diversos propósitos, pero con el compromiso de que el estudiante la realice y la entregue el día indicado. • En periodos largos de clase, haga ejercicios de relajación, por ejemplo: levantar los pulgares, hacer movimientos circulares con la cabeza, etcétera. • Finalice la clase con actividades lúdicas como el ‘juego del ahorcado’, utilizando palabras clave de lo visto, o juegos de mesa. • Haga pausas activas cada media hora o veinte minutos. • Motívelos a compartir sentimientos con maestros y estudiantes y a asumirlos con tranquilidad. 		<ul style="list-style-type: none"> • Realice juegos de multiplicidad de significados con palabras utilizadas en clase. Por ejemplo, en Ciencias Sociales, pídale que exploren las posibilidades de la palabra hoja. • Fortalezca los acuerdos de ciclo, a fin de trabajar en propuestas para direccionar los grupos bajo los mismos parámetros. • Trabaje las biografías asociadas a los autores del campo disciplinar de la clase. En Matemáticas, por ejemplo, averigüe la biografía de Aurelio Baldor. • Utilice la creación de cuentos para la explicación de las temáticas de las clases. En Informática, por ejemplo, pídale que elaboren un cuento de amor imposible entre el computador y la impresora. • Utilice el ejercicio de ‘completar’, desde estrategias agradables como chistes o refranes relacionados con la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conforme grupos de conciliación rotativos, para que planteen posibles soluciones a los problemas que se presentan en la clase, por ejemplo: grupo de conciliación para resolver problemas por causa de los que no hacen las tareas, grupo de conciliación para resolver problemas por causa de los que hablan mucho, grupo de conciliación para resolver problemas por causa de los que pelean por todo, etcétera.

Ciclo 5

Propósito de formación: Profundiza en el ejercicio de la investigación y en el fortalecimiento de su proyecto profesional y/o laboral, y desde allí plantea alternativas que permiten resolver diversas problemáticas del contexto local y global desde una postura crítica y con responsabilidad social.

Impronta: Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo

Ejes socioafectivos y propósito de formación

Intrapersonal	Interpersonal	Comunicación asertiva	Capacidad para resolver problemas
Interiorizar el proceso de regulación de emociones y respuestas emocionales	Aprender a convivir ayudando a construir comunidad	Estructurar mensajes argumentados a partir de las lecturas de la realidad en contextos comunicativos	Desarrollar habilidad para comprender problemáticas más complejas y proponer alternativas de solución
<ul style="list-style-type: none"> • Cree espacios de diálogo para motivar la transformación de emociones. Por ejemplo, en un caso de ruptura entre novios, motive al estudiante a reconocer que está triste, pero ayúdele a comprender que no debe quedarse ahí. • Recuérdeles que las situaciones adversas se pueden superar. Póngales ejemplos de vida de personas que han logrado superar la adversidad, como los huérfanos de la guerra, entre muchos otros. • Después de una entrega de evaluaciones, hable de estas en torno al fracaso; pregúnteles, por ejemplo, ¿qué sintieron? y ¿cómo se pueden superar las dificultades que presentan en las materias perdidas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Haga la clase desde la construcción y los aportes colectivos de los estudiantes. Empiece, por ejemplo, haciendo chistes, citando frase celebres, con comentarios sobre el contexto o con ejercicio físico. • Proponga un problema desde el campo de conocimiento que están trabajando e involúcrelo en la cotidianidad. Con el teorema de Pitágoras, por ejemplo, hágalos ver que este puede encontrarse en todas partes: ventanas, puertas, calles, etcétera. • Lleve a la clase una persona experta en el tema que está trabajando, por ejemplo un arquitecto, para que hable sobre los aportes que ellos hacen a la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pida a los estudiantes que siempre expresen de forma respetuosa lo que piensan y sienten en las clases. • Realice juegos didácticos en los que las tareas o trabajos de la clase se puedan representar. En Física Matemática, por ejemplo, algunos estudiantes pueden representar el resorte y los movimientos de este. • Utilice la tecnología y aproveche sus posibilidades para preparar el trabajo de las clases, pues así puede elaborar cortometrajes, blogs, videos, páginas web, etcétera. • Vincule los temas de la clase con la realidad de los estudiantes. En Química, por ejemplo, hable del consumo de productos como el café, las papas fritas, las bebidas dietéticas y especifique las reacciones que estas tienen en el organismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hágalos preguntas sobre la clase: ¿qué han aprendido?, ¿qué les gustaría aprender?, ¿qué necesidad personal tienen?, entre otras. • Muéstrelas algo de su vida personal, para que también lo vean como una persona que siente, vive, sueña. Por ejemplo, la 'profe' de Sociales puede narrar su experiencia en la universidad y contarles por qué escogió la docencia. • Anímelos a formar parte de todas las instancias del Gobierno escolar. Pídales que sean veedores, que organicen y dirijan campañas de rechazo a la corrupción, etcétera.

Continúa en la página siguiente

<p>Interiorizar el proceso de regulación de emociones y respuestas emocionales</p>	<p>Aprender a convivir ayudando a construir comunidad</p>	<p>Estructurar mensajes argumentados a partir de las lecturas de la realidad en contextos comunicativos</p>	<p>Desarrollar habilidad para comprender problemáticas más complejas y proponer alternativas de solución</p>
<ul style="list-style-type: none"> Hable sobre situaciones propias de la clase, por ejemplo para saber en qué momento se sintieron molestos, agredidos, incomprensidos y qué se puede hacer al respecto. 	<ul style="list-style-type: none"> Organice visitas lúdicas a grupos sociales con problemas especiales como enfermos, reclusos, ancianos, etc., y pida a los estudiantes que organicen una actividad teatral o un concierto para ellos. 		<ul style="list-style-type: none"> Utilice los planes de padrinazgo con estudiantes de otros cursos, a través de bitácoras dirigidas. Por ejemplo, pida a los chicos de grado once que creen un álbum de fotos con sus apadrinados de preescolar o que hagan un paralelo entre la generación que comienza y la que ya termina en el colegio. Aproveche los encuentros escolares para escribir cartas a personas no conocidas. Por ejemplo, en un intercolegiado de fútbol, proponga regalar una camiseta firmada con frases de amistad y fraternidad al equipo del colegio adversario.

El siguiente es un ejemplo que dinamiza la propuesta sugerida en el presente capítulo, a través del desarrollo de los momentos de un ambiente de aprendizaje:

Colegio: Los Ocobos.

PEI: “Un proyecto de vida basado en la apropiación tecnológica con miras a mejorar el medio ambiente y la calidad de vida de los capitalinos”.

Misión: institución educativa integradora que forma personas competentes desde las innovaciones de la ciencia y la tecnología para enfrentar las condiciones individuales, sociales y tecnológicas propias del siglo XXI.

Visión: para el año 2015, Los Ocobos se constituirá en una institución educativa líder en procesos tecnológicos basados en principios de convivencia y respeto del medio ambiente y de la humanidad.

Ciclo: quinto

Impronta: *Proyecto profesional y laboral*

Eje de desarrollo: *Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo*

Énfasis del colegio: metalmecánica y electricidad

Perfil del egresado: personas autónomas con capacidad para enfrentar las necesidades sociales contemporáneas.

Modelo pedagógico: constructivismo

Estrategia de integración curricular: proyectos.

Ejes de formación socioafectiva:

Intrapersonal: *conociéndome a mí mismo.*

Interpersonal: *reconociendo la capacidad para trabajar y construir en equipo.*

Comunicación asertiva: *reconociendo las debilidades y fortalezas de mi proyecto de vida.*

Capacidad para resolver problemas: *preparando mis habilidades emocionales para en-*

frentar las complicaciones que pueda tener en mi vida académica o laboral.

Acuerdos que se han establecido en la institución

En el nivel I:

- Definición de los espacios para adelantar semanalmente las reuniones de docentes del ciclo.
- Asignación académica por ciclo.
- Establecimiento, conocimiento y puesta en práctica del modelo pedagógico constructivista.
- Organización del Manual de convivencia y respectiva aplicación por ciclos a través de los ejes del aspecto socioafectivo.
- Articulación de las improntas de cada ciclo al horizonte institucional, enriquecidas con los ejes del desarrollo socioafectivo.
- Programación de acciones para dar a conocer los acuerdos institucionales a la comunidad educativa.
- Caracterización institucional de cada ciclo involucrando el aspecto socioafectivo.

En el nivel II:

- Identificación del rol del líder de cada ciclo.
- Realización por parte de docentes de ciclo de un trabajo interdisciplinar que incluye los ejes del aspecto socioafectivo acordados institucionalmente.
- Articulación de los aprendizajes esenciales para el buen vivir a los planes de estudio de la malla curricular.
- Articulación de las improntas de cada ciclo a los respectivos ejes de desarrollo socioafectivo.
- Consonancia entre las estrategias didácticas, la impronta y el modelo pedagógico constructivista.
- Evaluación de los aprendizajes por ciclo, con la ayuda de los ejes del aspecto socioafectivo, y ajuste de las estrategias que facilitan su desarrollo.

- Puesta en práctica de la estrategia de integración curricular por proyectos.

En el nivel III:

- Integración de los aspectos cognitivos, físico-creativos y de los ejes socioafectivos del ciclo correspondiente en los ambientes de aprendizaje.
- Articulación de los acuerdos de nivel I y II en el desarrollo de los ambientes de aprendizaje.
- Intercambio de experiencias en las reuniones de ciclo con respecto al aprendizaje de lo socioafectivo para avanzar en la transformación pedagógica.

Cuando inició el año escolar, en una reunión general se propuso un proyecto para el ambiente de aprendizaje dirigido al ciclo 5, a fin de potenciar el desarrollo socioafectivo en estudiantes y de articularlo con lo cognitivo y lo físico-creativo, aspectos que se estaban fortaleciendo gracias al trabajo conjunto con el SENA, el cual se denominó *Tecnología: aprendizaje desde el ser, el saber y el hacer con conciencia ética, social y ambiental*.

Duración del ambiente: un periodo académico (dos meses).

Desarrollo de los momentos del ambiente de aprendizaje en relación con los ejes de socioafectividad⁶⁸

Momento 1. Contextualización del aprendizaje y motivación:

Para empezar, se solicitó a las y los estudiantes grabar un video sobre todos los adelantos científicos y tecnológicos que rodean el ambiente escolar para saber cómo influyen en la forma de vida de los integrantes de la comunidad educativa. A su vez, debían entrevistar a sus abuelos para averiguar cómo vivían antes de que existieran los inventos desarrollados en las últimas décadas y cómo estos han afectado las relaciones socioafectivas.

68 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. Ambientes de aprendizaje. Reorganización Curricular por Ciclos. Bogotá: SED. 2012. p. 44.

Momento 2. Concepciones previas:

Se solicitó a los estudiantes la realización de un póster sobre tecnología, cultura y sociedad. Se les pidió que establecieran diferencias entre ciencia y tecnología y que elaboraran un escrito argumentado sobre el impacto de la tecnología en la vida de las personas desde varios ámbitos: personal, social y cultural.

Momento 3. Propósitos de formación:

A partir de lo anterior, el grupo hizo una reflexión sobre la importancia del manejo racional de la tecnología y los impactos sociales, ambientales y culturales que provocan los procesos científicos y tecnológicos, con el fin de determinar cuán relevante resultará actuar con conciencia social y ambiental en el futuro, en especial a lo largo del ejercicio profesional.

Momento 4. Planteamiento de la estrategia de evaluación:

El docente con sus estudiantes fijaron acuerdos de evaluación que incluían elementos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, por ejemplo: valoración del proyecto por parte del docente, apreciación de los compañeros del trabajo realizado y autoevaluación del grupo de trabajo; todo lo anterior en consonancia con los criterios establecidos por el equipo de ciclo.

Momento 5. Desarrollo y potenciación de los aprendizajes:

- En equipos de trabajo, los estudiantes consultaron y expusieron diferentes avances tecnológicos; para esto, indagaron sobre los momentos históricos en los cuales surgieron algunos inventos, la biografía de los inventores y los pros y contras de estas invenciones.
- Se propuso un foro interactivo en el que debían participar estudiantes, a fin de que pudieran argumentar sus puntos de vista en relación con la siguiente pregunta: ¿Es la tecnología un mal necesario en el nuevo milenio?

- Las y los estudiantes realizaron una guía de trabajo sobre responsabilidad social y manejo ambiental.
- Igualmente, realizaron un debate sobre energía nuclear y su impacto en la Primera Guerra Mundial.
- Las y los estudiantes elaboraron un blog sobre ingeniería genética y sus implicaciones éticas y morales en el mundo globalizado.
- Asimismo, adelantaron un análisis del contexto institucional para identificar necesidades e intereses comunes, en el que podían utilizar etnografía, encuestas, entrevistas, etcétera.
- También se propusieron planear, diseñar y ejecutar un proyecto tecnológico que articulara aprendizajes de diferentes asignaturas, contribuyera a mejorar la calidad de vida del contexto escolar, sin afectar negativamente el medio ambiente, y respondiera a los principios de la responsabilidad social.
- Durante el proceso, el trabajo en equipo permitió valorar el desarrollo intrapersonal, interpersonal, de comunicación asertiva y la capacidad para solucionar problemas de los participantes.

Momento 6. Consolidación y lectura de avance del proceso:

En una cartelera, de forma creativa, cada grupo expuso su proyecto y aquello que los integrantes consideraron más relevante del ambiente de aprendizaje. El docente orientó la presentación, la retroalimentación de los proyectos y la reflexión sobre el alcance de los aprendizajes propuestos, teniendo en cuenta que la apuesta es la formación integral, es decir, el desarrollo de los aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos en estudiantes

Momento 7. Evaluación y proyección de aprendizajes:

Teniendo en cuenta los acuerdos establecidos en el momento 4, el docente explicó a cada grupo la valoración de su proyecto; a su vez, los

compañeros, en mesa redonda, comentaron los proyectos de la clase haciendo énfasis en las fortalezas y debilidades. Cada grupo autoevaluó además su proceso de aprendizaje a la luz de los criterios acordados, empleando prácticas propias del aspecto socioafectivo.

Asimismo, el docente y los estudiantes programaron una expedición pedagógica (visitar una fábrica para analizar su tecnología y producción desde la responsabilidad ética, social y ambiental), a fin de potenciar el aprendizaje.

Para saber más:

Afectos, emociones y relaciones en la escuela, de María Luisa Cabaní y otros. España. 2001.

Disciplina con amor. Cómo pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidad para solucionar problemas en el aula, de Jane Nelse y Lynn Lott. Colombia. 1999.

3.3. Importancia de resignificar la evaluación desde la socioafectividad

La evaluación es uno de los procesos escolares que genera mayor carga emocional en todos los actores de la comunidad educativa. Para los directivos supone superar las dificultades que se presentan durante el manejo de las tasas de reprobación académica y de los índices de deserción y repitencia, pero también implica soportar tensiones que surgen en el momento de responder por los resultados ante los entes de control y la comunidad. Para los docentes, la evaluación supone lidiar con una sensación de frustración después del esfuerzo realizado; mientras que, para estudiantes, es sinónimo de problemas derivados de los altos niveles de estrés que esta les genera, de la presión que representa responder ante padres, madres o acudientes por la pérdida de materias, de la sensación de ser poco exitosos con respecto a

algunos aprendizajes en los que no tienen habilidad, de lo que significa una pérdida de año frente a los sueños y expectativas de sus familias, etc. Y, para los padres y madres de familia, supone desconuelo porque, a pesar de los esfuerzos económicos, su hijo o hija no responde en el colegio y sus docentes generalmente les reportan bajos desempeños que pueden llevar a la repitencia.

Este escenario de desgaste, en el que pareciera que el esfuerzo de todos no alcanza resultados alentadores, es el que se propone modificar involucrando el aspecto socioafectivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El propósito es que la evaluación se resignifique como un ejercicio que permita superar las debilidades y potenciar las fortalezas, en el que padres, madres, docentes y estudiantes puedan dialogar en torno a las dificultades y a la forma más adecuada de superarlas, en lugar de marcar territorios de poder en los cuales la agresión se vuelve una forma de comunicación entre estos actores, la trampa es usada para pasar exámenes, la calificación se convierte en un medio de coacción y el evaluar bien a todos y todas es una estrategia para evitar problemas, el castigo termina por imponerse en los hogares y el balance general resulta poco productivo, especialmente para la sociedad.

Generalmente, la evaluación es interpretada, diseñada y puesta en marcha a través de diferentes perspectivas, pero pocas veces desde el afecto. Alguna vez se han preguntado ¿qué pasa con la evaluación?, ¿en qué medida afecta el desarrollo socioafectivo de estudiantes?, ¿qué buscan medir con las evaluaciones que hacen?, ¿qué diferencia hay entre calificar y evaluar?, ¿qué tanto impactan la vida de estudiantes los procesos evaluativos que realizan como docentes? Desde los ejes del desarrollo socioafectivo, la evaluación se propone como una experiencia que enriquece las actitudes de estudiantes y los compromete con su diario vivir, lo cual implica repensarla como valoración y no como calificación. Esto no quiere de-

cir que se evite la nota numérica o cualitativa, sino que se potencie el diseño estratégico de una herramienta pedagógica, dialógica, integral y formativa para fortalecer los procesos de valoración de estudiantes en las dimensiones cognitiva, socioafectiva y físico-creativa.


Desde esta perspectiva, la Secretaría de Educación del Distrito ha promovido el diálogo en torno a la evaluación, a partir de su conceptualización, la argumentación y el aspecto socioafectivo. Gracias a esto, es posible encontrar explicaciones como la siguiente: “(...) *Así le sucede a muchos estudiantes con la evaluación: creen que es un monstruo terrible que acecha en los exámenes y en las pruebas, cuando en realidad les permite formarse y orientarse en la vida, saber dónde están y con qué recursos cuentan para tomar decisiones*”⁶⁹, lo cual demuestra que es fundamental repensar la evaluación y darle el verdadero sentido que requiere, es decir, verla como la posibilidad de cambio, un devenir de creatividad y conocimiento inacabado, en pro del crecimiento personal y social de los niños, niñas y jóvenes que están en formación.

En consecuencia, la invitación es a vincular el desarrollo socioafectivo con todas las dinámicas escolares como posibilidad pedagógica para potenciar la herramienta evaluativa y fortalecer los procesos de desarrollo ciclo a ciclo. De igual manera, es probable que muchas instituciones hayan logrado avances significativos al respecto y que sus experiencias se articulen de forma coherente para continuar con el reto de mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Por lo mismo, y a fin de apoyar este esfuerzo, a continuación se ofrecen algunas alternativas para que docentes apliquen procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en el marco de la socioafectividad, respetando los niveles de gradualidad, secuencialidad y complejidad ciclo a ciclo, lo cual requiere compren-

der que no todos los procesos son idénticos y que, según sea la edad, se debe identificar la estrategia de valoración más adecuada.

- Establezca el propósito y sentido de la evaluación en el marco de la socioafectividad.
- Determine la pertinencia de los ejes del desarrollo socioafectivo en el proceso de aprendizaje de cada ciclo y verifique si existe una adecuada interacción entre los siguientes interrogantes: ¿qué aprender?, ¿cómo aprender?, ¿cómo enseñar?, ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿la evaluación incluye lo socioafectivo?
- Desarrolle la evaluación de los aprendizajes en el ambiente de aprendizaje, con la participación de estudiantes, en la cual se acuerden los criterios, los tiempos, las perspectivas, las formas, las estrategias e instrumentos de evaluación desde los ejes de desarrollo socioafectivo del ciclo.
- Defina las acciones de seguimiento desde los ejes de desarrollo socioafectivo para facilitar y mejorar los aprendizajes.
- Cree comisiones permanentes por ciclos que hagan seguimiento y diseñen estrategias que involucren los ejes del desarrollo socioafectivo como ayuda para los estudiantes con dificultades afectivas.
- Incluya los acuerdos de evaluación que incorporen elementos socioafectivos en el Sistema Institucional de Evaluación -SIE-.

En este orden de ideas, es pertinente que se apliquen las formas de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) en



La sociedad comenzará a tener otra oportunidad cuando docentes y estudiantes no se asuman como contrarios en el campo de la evaluación.

69 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. La evaluación no es como la pintan. Serie: Orientaciones para la evaluación. Bogotá, 2009. p. 18.



cada uno de los ejes del aspecto socioafectivo y de los ciclos.

Después de cada proceso, entonces, las y los maestros pueden proponer criterios de autoevaluación a sus estudiantes: permitir que ellos evalúen sus procesos socioafectivos y se cuestionen acerca de sus errores, aciertos, metas por alcanzar y capacidad de reconocimiento de sí mismos.

En la coevaluación, además de lo anterior, los estudiantes pueden elaborar diagnósticos al preguntarse por el otro, a fin de estimular la observación entre pares, que juega un papel fundamental en su desarrollo integral. A través de esta también se pueden lograr importantes refuerzos sociales que favorecen el aprendizaje.

En cuanto a la heteroevaluación, a través de ella se puede promover una reflexión para

potenciar los diálogos, los discursos, el lenguaje no verbal y el crecimiento socioafectivo, con el fin de resolver adecuadamente los problemas que se presenten en el futuro.

Finalmente, es esencial tener en cuenta que la evaluación, aunque sirve para valorar el avance en los procesos, puede ser lesiva si no se hace de forma consciente, estratégica y planeada. Un estudiante puede sufrir, llorar, molestarse o continuar estudiando motivado, debido a un resultado. Las valoraciones deben apuntar a que las y los estudiantes sean reflexivos, autónomos y comprometidos con sus procesos de formación, por eso es importante hacer la evaluación desde el trabajo de grupo, teniendo en cuenta las características de cada ciclo y el avance logrado. Vale aclarar que la socioafectividad no busca ser evaluada mediante calificaciones, más bien se refiere a la

Esquema 7. Evaluación desde los ejes del desarrollo socioafectivo



valoración del progreso que se logre desde sus ejes, indispensable para que el docente asuma posiciones de trabajo, de cambio o de estímulo frente a los estudiantes y pueda ser un comunicador asertivo que escucha, comprende y genera espacios de diálogo concertados con ellos.

La tabla 8 propone algunas estrategias que orientan al docente en el momento de aplicar cada una de las formas de evaluación y le ayudan a potenciar el desarrollo socioafectivo en los ciclos.

Para saber más:

Evaluación y didáctica del lenguaje. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. 2010.

Evaluación ciclo a ciclo. Lineamientos generales. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. 2008.

3.4. OLE como estrategia pedagógica para facilitar el desarrollo socioafectivo en la escuela

El presente capítulo hace especial énfasis en “Lectura, Escritura y Oralidad”, por constituirse

en la columna vertebral de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que facilita la apropiación de aprendizajes esenciales para el buen vivir.

Por esto, a continuación se plantean estrategias en las que OLE potencia los ejes del desarrollo socioafectivo desde las diferentes áreas de aprendizaje, a fin de romper con el esquema tradicional en la escuela de convertirla en una labor exclusiva del Área de Humanidades, pues aunque esta tiene la responsabilidad de aportar desde su campo disciplinar la técnica y conceptualización del lenguaje, requiere la colaboración continua de las demás áreas para fomentar las habilidades comunicativas y trascender de lo meramente cognitivo a procesos centrados en la formación integral de estudiantes, como sucede cuando la o el maestro los corrige con cariño y respeto. Por ejemplo: “Profe, ¡qué pena!, llegué tarde, ¿me deja ‘dentrar’ a la clase?”, a lo cual el profesor puede contestar: “Sí, claro, sigue, pero recuerda que se dice *entrar*. Y no vuelvas a llegar tarde; por favor, respeta los horarios”.

Es así como OLE⁷⁰ se constituye en una herramienta transversal que puede acoger cual-

70 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje. Ciclos 1, 2, 3, 4 y 5. Autores varios. Bogotá, 2010.

Tabla 8. Estrategias para la evaluación desde el desarrollo socioafectivo

Heteroevaluación	Coevaluación	Autoevaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Acuerde con sus estudiantes los criterios de heteroevaluación, teniendo en cuenta la dinámica de los procesos en el ambiente de aprendizaje. • Dialogue con los estudiantes sobre la valoración obtenida. • Retroalimente siempre el trabajo de los estudiantes. • Coloque las observaciones en positivo para motivarlos a mejorar, por ejemplo, reemplace “Trabajo incompleto” por “Puedes hacer un informe más completo”. • Reconozca las potencialidades del estudiante para sugerir los elementos que puede mejorar. Por ejemplo: “Dibujas muy bien. Te recomiendo mejorar la letra”. • Al dar el informe a padres y madres, trate a su estudiante con respeto y consideración y ofrézcale siempre la posibilidad de mejorar. • Enseñe a su estudiante a manejar la frustración, el fracaso y la pérdida, para que vea que, con esfuerzo y trabajo, puede superar estas situaciones sin menoscabar la autoestima. • No compare ni minimice al estudiante por su bajo desempeño. • Intente hablar con el estudiante para conocer las dificultades y limitaciones que tiene con respecto a la asignatura. • Cree varias posibilidades o alternativas de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenga en cuenta que este proceso se construye poco a poco y no puede ‘darse en frío’, porque no está interiorizado en la cultura escolar. • Acuerde con sus estudiantes los criterios de coevaluación, teniendo en cuenta la dinámica de los procesos en el ambiente de aprendizaje. • Cree espacios en los cuales las y los estudiantes puedan comentar aspectos positivos de los trabajos realizados por otros compañeros, por ejemplo a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué fue lo mejor del equipo y de su trabajo? • Genere reflexiones sobre la importancia de escuchar al otro, como fuente de información que le sirve por ser observador externo de los procesos. • Permita que las dinámicas de evaluación también incluyan las rutinas y prácticas del ambiente de aprendizaje. • Invite a estudiantes de otros grados a observar y comentar los trabajos hechos por los suyos. • Realice ejercicios de coevaluación al terminar una actividad, puede ser después de una salida pedagógica; así los estudiantes aprenden a superar el miedo que produce evaluar a otros. • Enfatique sobre la importancia de la comunicación asertiva, el respeto y la conciencia ética en el proceso de evaluación del otro. • Realice ejercicios de coevaluación durante el proceso, como estrategia para que los trabajos mejoren a partir de los comentarios de los compañeros y no solo al final del proceso. Esto permite evidenciar que la evaluación es para mejorar, no para sancionar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñe a sus estudiantes lo que significa autoevaluarse. • Reflexione con ellos sobre la importancia de aplicar este proceso en todos los momentos de la vida. • Realice ejercicios de autoevaluación en otras esferas de la vida de sus estudiantes, por ejemplo, como amigo – amiga , como hijo. • Enseñe a fijar criterios para el análisis de la autoevaluación. • Acuerde con sus estudiantes los criterios de autoevaluación, teniendo en cuenta la dinámica de los procesos en el ambiente de aprendizaje. • Realice procesos de autoevaluación y abra espacios para que voluntariamente se socialice el ejercicio. • Permita que la autoevaluación sea un proceso permanente de reflexión en todos los momentos del ambiente de aprendizaje, no solo al final del periodo académico. • Motive a sus estudiantes a diseñar e implementar planes de mejoramiento personal, oriéntelos y ayúdeles a hacer seguimiento. • Proponga la creación de un espacio en el cuaderno de notas, en el que el estudiante registre autoevaluaciones de su desempeño cotidiano en el ambiente de aprendizaje.

quier área, pues está pensada para dar respuesta a las necesidades socioafectivas de estudiantes de todos los ciclos. Además, las habilidades que se desarrollan con su práctica en los ambientes de aprendizaje permiten que las y los maestros amplíen las posibilidades de conexión con sus

estudiantes y que puedan crear estrategias prácticas para mejorar el aprendizaje, el respeto, la armonía y el afecto dentro y fuera del aula.

Lectura y socioafectividad: es uno de los elementos básicos que juega un papel importante en la vida y los procesos de enseñanza-apren-

El mundo se llena de sentidos y significados a través de la palabra; construir y reconstruir la realidad con el lenguaje es la mejor forma de conocer la superioridad del pensamiento, la pluralidad del conocimiento y la estética del discurso.

dizaje. Cobija diversas posibilidades: leer para sentir, disfrutar, compartir, acompañar, soñar, amar y vivir, así como leer para crecer en el mundo, para aprender del mundo y para proponer cambios. Desde la lectura, la socioafectividad facilita la comprensión del otro y mejora las relaciones interpersonales, pues no se limita a la mirada focalizada de un texto, sino

que permite descubrir múltiples formas de lectura como, por ejemplo, la percepción de temor a las matemáticas cuando un estudiante lee los signos de suma, resta, multiplicación o división; el desconcierto general ante los signos que anuncian una reacción química; las manifestaciones corporales ante la derrota o el triunfo, después de jugar un partido de fútbol en Educación Física; la disposición o malestar que genera, en Sociales, el pensamiento crítico de un autor; y en Informática, las expresiones al tratar de entender los iconos de la pantalla del computador o al conocer las opiniones y visiones de mundo que circulan en Facebook.

Escritura y socioafectividad: es la representación del sentir y actuar del ser humano. La escritura es uno de los procesos más estructurados del pensamiento, pues las ideas que surgen y toman forma con la lectura y la oralidad



respectivamente, se vigorizan y logran materializarse en la producción escrita. Elaborar un texto, desde la socioafectividad, implica la creación de palabras comprensibles hiladas y cohesionadas con respeto y reconocimiento hacia los demás. Por eso es fundamental que en todas las áreas del conocimiento se promueva la producción escrita, con la toma de notas, los ejercicios en el cuaderno, los trabajos que suponen producción de textos, pues así las y los maestros potencian las habilidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación en estudiantes.

Oralidad y socioafectividad: significa hablar para revelar los sentimientos más ocultos y explicar los más evidentes. La oralidad potencia la lectura y la escritura. Gracias a esta es posible argumentar, refutar y hasta cambiar puntos de vista. Se debe utilizar desde la socioafectividad para hablar a partir de la construcción de sí mismo y del otro, con respeto y consideración, pues es una habilidad que se fortalece en el proceso de elaboración del discurso, razón por la cual es esencial promover en todos los ambientes de aprendizaje la participación, el diálogo, el debate, a fin de mejorar la expresión de estudiantes, a partir de dinámicas orientadas por docentes.

Normalmente, las y los maestros saben qué leen, escriben y expresan sus estudiantes y cómo lo hacen, pero alguna vez se han preguntado ¿cuál es la mejor forma de potenciar estas habilidades desde sus respectivas áreas y desde la socioafectividad? Quizás no. Por eso es necesario indagar sobre los intereses y necesidades de los estudiantes, para identificar cuáles son las lecturas más adecuadas y estimulantes que facilitan el aprendizaje y permiten la interacción en favor del aspecto socioafectivo, a través de la escritura y demás formas de expresión.

En concordancia con la ruta propuesta en este capítulo, a continuación se ofrecen posibilidades de trabajo desde la lectura, la escritura y la oralidad para potenciar esta herramienta como elemento transversal que puede abarcar todas las áreas del conocimiento, respetando las

particularidades de cada ciclo, a fin de brindar una visión amplia y holística de los diferentes textos y aportar de manera creativa y estratégica al desarrollo socioafectivo de estudiantes.

Posibilidades pedagógicas desde los ejes del desarrollo socioafectivo en la interacción con OLE

La herramienta de “Lectura, Escritura y Oralidad”, desarrollada en algunos colegios distritales de la capital de forma asertiva, ha dado frutos que satisfacen a docentes a cargo de incorporarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues además de mejorar aspectos relacionados con el lenguaje (comprensión, análisis, creación, divulgación, escucha, vocalización, estructuración de las frases, entre otros.), potencia las habilidades de comunicación de los estudiantes, desde la dinámica propia de cualquier ambiente de aprendizaje, según sea el ciclo.

OLE en la escuela - ciclo 0

- Posibilite siempre la expresión oral de los niños y niñas a partir de la narración de sus propias historias, fantasías, aventuras, y genere la conexión entre sus ideas y las actividades que se desarrollan en el ambiente de aprendizaje. Motíuelos por medio de frases como: vamos a contar a nuestro compañero cómo se sintieron en la actividad que acabaron de realizar, escucha lo que tu compañero te quiere compartir, qué tal si creamos una nueva historia para contar en nuestra casa o para compartirla con amigos y amigas, compartan las experiencias que ha generado el juego a la hora del recreo, durante la preparación de algún baile o la dramatización de un cuento.
- Proponga actividades pedagógicas donde la expresión corporal, facial, musical, gestual y/o gráfica de los niños y niñas sea el mecanismo mediante el cual puedan manifestar sus emociones y reconocer las de sus compañeros. Construya a partir de allí, dinámicas para saludar, agradecer, solicitar un

favor, ceder el turno o crear normas para el salón de clases (saludar con una gran sonrisa, agradecer moviendo los pies, dar las gracias con las palmas...)

- A través de actividades como la tienda, la cocina, el supermercado construya juegos con los niños y niñas para hacer la lista del mercado o ingredientes que se necesitan para preparar un alimento, aunque no saben escribir, el garabateo puede considerarse como el lenguaje escrito de los niños y niñas en esta etapa escolar que tiene la intención de comunicar.

OLE en la escuela - ciclo 1

- En la clase de Ciencias Naturales, por ejemplo, elabore un mural donde se puedan pegar las creaciones artísticas y producciones escritas de los estudiantes. Cada semana, permita una reflexión sobre los trabajos expuestos allí y haga las correcciones pertinentes, pero utilizando frases que alienten a los estudiantes a seguir haciéndolo y palabras de felicitación y satisfacción por los resultados obtenidos.
- Cada vez que introduzca un tema, resalte su importancia para la vida cotidiana. Por ejemplo, si va a enseñar la suma en la clase de Matemáticas, dé ejemplos sencillos de su utilidad en la economía familiar y pida lo mismo a los estudiantes: ¿cuánto cuesta una muñeca?, ¿cuánto cuesta un vestido nuevo? Luego, a partir de sus aportes, introduzca el tema para darles una idea de lo útil que resulta saber sumar. Así, el hecho de relacionar el tema del ambiente de aprendizaje con la dinámica diaria se convierte en un ejercicio de interacción que despierta su interés y les ayuda a conocer o reconocer a los compañeros, a compenetrarse con ellos y a fortalecer sus relaciones afectivas.
- Aproveche el regreso del descanso para estimular la oralidad. Si es la clase de Educación Física la que sigue después del recreo, pregunte a sus estudiantes por los juegos

realizados, permita que den su opinión sobre las aventuras que tuvieron e incentívelos a través de interrogantes como: ¿Qué pasó en la cafetería mientras compraban alimentos?, ¿A qué jugaron?, ¿Por qué juegan a esto y no a aquello?, etc. Oriente las intervenciones con amabilidad, cariño y respeto.

OLE en la escuela - ciclo 2

- Antes de comenzar la clase de Español, preocúpese por conocer su estado de ánimo: ¿Cómo se sienten?, ¿Sucedió algo positivo o negativo antes de salir de casa? Aproveche el diálogo para hacer correcciones de tipo sintáctico y semántico, sin olvidar que el objetivo también es crear un vínculo de afecto y confianza con los estudiantes.
- En la clase de Ciencias Sociales, haga un recorrido dirigido por todo el colegio y pida a los estudiantes que observen todo lo que está pegado en las paredes o tirado en el suelo. Ya en el aula, motívelos a escribir sus apreciaciones sobre lo que encontraron en el colegio, su opinión sobre el sentido de pertenencia, el cuidado y conservación de las instalaciones del colegio y sus ideas para lograr ambientes más tranquilos y cálidos de aprendizaje.
- Cualquier clase puede proponer la creación de un buzón de afectividad en el aula, para que allí los estudiantes depositen mensajes de afecto, disculpas, peticiones, deseos, etc. La dinámica debe ser guiada y supervisada por la o el maestro que, además, puede aprovechar un espacio de la clase para entregar los mensajes. Si los estudiantes quieren leerlos en voz alta, permítalo y, de paso, corríjalos con afecto e invite a cerrar la lectura con aplausos.

OLE en la escuela - ciclo 3

- Prepare una jornada de narraciones asombrosas para la clase de Informática, en la que cada estudiante debe pasar al frente y contar una historia de terror o una historia

urbana que haya escuchado, leído en internet o visto en la televisión. Para esto, puede crear un ambiente diferente, utilizar las zonas verdes del colegio o unas escaleras amplias que den la sensación de teatrino. Durante la jornada puede trabajar el manejo de tiempos verbales y motivar a los estudiantes a extraer moralejas de las narraciones, a partir de opiniones sobre lo que creen que enseña la experiencia narrada.

- En la clase de Artes, el docente puede elaborar una autobiografía inconclusa e introducir en ella historias de su niñez, hazañas de juventud, etc. Luego puede copiarla, entregarla a las y los estudiantes y pedirles que hagan una lectura juiciosa de esta para que mencionen qué los sorprende, qué les causa risa, qué los asombra y cómo piensan que termina ese texto. Este ejercicio

permite al docente desarrollar en estudiantes la habilidad para recibir críticas, elogios o consejos y para construir entre todos acuerdos de respeto y tolerancia.

- En cualquier momento, se puede solicitar a cada estudiante que busque el adjetivo más apropiado para describirse, por ejemplo, Teresa = amable; que escriba todo lo que esa palabra significa para él y luego explique por qué considera que es la cualidad que más lo define. Así se trabaja identidad y se potencia la aprobación personal y social.

OLE en la escuela - ciclo 4

- Diseñe para la clase de Sociales una actividad en la que los estudiantes cambien de rol; pídeles que personifiquen a uno de sus padres o familiares y que elaboren un



monólogo (con inicio, nudo y desenlace), a fin de resaltar las actitudes de esa persona, sus cualidades y defectos. Termine la actividad recalcando la importancia de sentir gratitud por la familia que tienen, la cual responde por su educación y desarrollo personal, e invítelos a elaborar cartas de afecto y respeto para los padres y madres.

- En clase de inglés, por ejemplo, pida a los estudiantes que elaboren en grupo una exposición sobre la cultura urbana que más les agrada e incorporen las expresiones que más la caracteriza, así como la interpretación que hacen de ese lenguaje, sus opiniones, puntos de vista, etc. El ejercicio debe ser orientado por la o el maestro, sin juicios, críticas, burlas o expresiones de rechazo, para afianzar no solo el dominio de la segunda lengua, sino la búsqueda de identidad de los estudiantes, que implica guía y respeto para que hagan las mejores elecciones.
- En Educación Artística, seleccione algunos videos musicales, pida a estudiantes que los lleven a la clase y propóngales la lectura de imágenes de cada uno de ellos, para que opinen sobre la pertinencia, los colores, la velocidad, el maquillaje, los accesorios y la relación que perciben entre la letra de la canción y las imágenes allí expuestas. Escuche las diversas opiniones de estudiantes y aproveche los contenidos para orientar sobre comportamientos apropiados e inapropiados, experiencias, sentimientos, gustos y deseos.

OLE en la escuela - ciclo 5

- En la clase de Tecnología, observe con estudiantes un noticiero nacional (previamente escoja el tema específico que desea trabajar, por ejemplo, los diálogos de paz entre el Gobierno y la guerrilla); pídale que escuchen atentamente los comentarios de los entrevistados, de los periodistas, y hágales preguntas para que opinen al res-

pecto: ¿Perciben manipulación de los medios?, ¿Observan cambios en la información?, ¿Qué tan importante es estar bien informados?, etc. Oriente y dé el enfoque adecuado al ejercicio para trabajar lectura de textos visuales, comprensión social y moral y análisis de una noticia desde diferentes medios de comunicación: televisión, periódico, Internet, entre otros.

- Pida a los estudiantes que preparen para la clase de Educación Física una exposición individual sobre el tema que les apasione o que manejen con propiedad. Por ejemplo, si alguno es guitarrista, su exposición puede centrarse en la descripción de la estructura de la guitarra, en palabras específicas como arpegio, tonada, acorde, silencios e incluso puede cerrar con la interpretación de una canción. Durante el ejercicio, resalte la capacidad de las y los estudiantes para reconocer sus propios intereses y para proyectar las metas que quieren alcanzar en el futuro próximo.
- En la clase de español y Literatura, proponga la elaboración del anuario del grado once, en papel o virtual, para que las y los estudiantes escriban lo que quieran: agradecimientos, despedidas, gustos y preferencias, detalles, recomendaciones, pensamientos especiales, etc. Igualmente, invítelos a compartir en un espacio del anuario las proyecciones que han hecho sobre su vida profesional y laboral. Durante las clases, permítales leer apartes de lo escrito y motívelos a hacer entre todos las correcciones de texto que se requieran y a avanzar en los propósitos que se han trazados.
- En la clase de inglés, promueva el análisis de las letras de las canciones que más les gusta escuchar, a fin de que comenten por qué se sienten identificados con ellas. Asimismo, proponga la creación de una canción sobre lo que sueñan y lo que perciben al visualizar el futuro.



3.5. OLE: estrategias para apoyar el trabajo escolar en el hogar y fortalecer los lazos afectivos con los hijos

La posibilidad de potenciar la lectura, la escritura y la oralidad en el hogar resulta compleja para algunos padres, madres o familiares de los estudiantes, por varias razones: creen que esto requiere inversión económica y los recursos no alcanzan, suponen que deben sacar un espacio de tiempo que no tienen, asumen que es una labor que no les corresponde o consideran que no pueden ayudar por la falta de conocimiento sobre el tema y, por lo tanto, concluyen que es una labor exclusiva de la escuela y las y los maestros.

La invitación es a que desde los colegios se oriente a padres, madres y familiares de los estudiantes para que contribuyan sin temores al fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad y al desarrollo socioafectivo de sus hijas e hijos, pues esto se puede lograr de manera espontánea y apenas perceptible dentro del hogar. A continuación, algunas propuestas o acciones delineadas ciclo a ciclo, que las familias pueden utilizar y repensar. Para esto se sugiere revisar las características de cada ciclo y la tabla 6, a fin de aplicar la estrategia más adecuada.

OLE en el hogar - ciclo 0 (prejardín, jardín y transición)

Los niños y las niñas de este ciclo narran saberes relacionados con la lectura y la escritura a través de la imitación de comportamientos de los adultos, esto se puede evidenciar en la manera como pasan las páginas de un libro, mencionan o describen los dibujos del libro,

cuando leen las imágenes de un texto; es por esto que la familia debe potenciar estas manifestaciones de interés por la lectura y la escritura aprovechando cualquier espacio para ello, por ejemplo:

- Cuando van caminando por la calle de camino al colegio, a la casa, al parque, jueguen a leer las imágenes que aparecen en las vallas publicitarias o en las paredes, permita que el niño o la niña haga la narración de los elementos que le llaman la atención, realícele preguntas o reafirme lo que esté diciendo de tal manera que sientan que su lectura está siendo comprendida por el adulto.
- Aproveche la hora del baño, de alimentación, o cualquier otra rutina en la que usted siempre acompañe a su hijo o hija y pídale que le describa la actividad que están realizando y lo que va a suceder después de que esta finalice. Evite estar interrumpiendo para corregir las palabras que ellos pronuncian de manera incorrecta, por el contrario, modele con el ejemplo retomando lo que él o ella está comentando.
- Motive la expresión escrita de su hijo o hija cuando le enseñe los garabatos que ha realizado en su cuaderno, y hágale preguntas como ¿Qué quieres decir con...? ¿Qué escribiste allí? De tal manera que así se sienta escuchado y valorado.
- Promueva todo tipo de lectura compartida con su hijo o hija, en revistas, periódicos, libros, cuentos, señalándole nuevas pala-

Las palabras encierran en sí mismas la energía suficiente para construir o destruir una vida entera; aprender desde el hogar el lenguaje del afecto es una posibilidad para disminuir la violencia y una oportunidad para ser mejores seres humanos.

bras en las ilustraciones, invitándolo a que trate de repetirlas con el fin de ir ampliando su repertorio oral.

- Jueguen con las rimas, los cantos tradicionales, inventen canciones o frases con palabras que tengan los mismos sonidos con los que empieza o finaliza el nombre de su hijo o hija o cualquier otro familiar.
- Continuamente realícele preguntas donde pueda expresar sus sentimientos, tales como: ¿Cuál fue tu juego favorito hoy en la escuela? ¿Cómo te sentiste con la tarea que le presentaste a tu profesora? Qué tal si me cuentas, ¿cuál historia o canto nuevo aprendiste hoy en el colegio?”
- Aproveche celebraciones del año como cumpleaños, amor y amistad, día del padre, día de la madre para que su hijo o hija realice cartas y dígame que las van a enviar

por el correo para que lleguen a las personas a las que van dirigidas.

OLE en el hogar – ciclo1 (primero y segundo)

Los niños y niñas de este ciclo necesitan motivación e incentivos para que se despierte en ellos, de forma autónoma, el gusto por la lectura, la escritura y la expresión oral. Por lo mismo, padres, madres y familiares deben estar convencidos de la importancia de estas herramientas en el proceso personal y comunicativo de hijas e hijos, pues son instrumentos de relación afectiva en el entorno familiar que implican actividades estratégicamente pensadas para su beneficio. Por ejemplo:

- Al preparar los alimentos, involucre a hijos e hijas con frases como: “Por favor, pásame el tomate grande, redondo y rojo”,



“Acércame la sal por favor” y haga preguntas sobre el olor que sale de la cocción, el sabor y la forma de las verduras y lo que han aprendido en la escuela con respecto a la alimentación sana y balanceada. Acompañe sus expresiones con palabras o frases como “¡Gracias!”, “¡Muy bien!”, “¡Me llenas de orgullo!”.

- Al compartir una actividad como recoger y doblar la ropa lavada, pregunte a sus hijos sobre sus gustos y preferencias: “¿Qué camiseta te gusta más?, ¿con cuál prenda te sientes más cómodo?” y motívelos a indagar sobre su personalidad para que autodefinan sus rasgos a través de las pertenencias.
- Después de un largo y pesado día de trabajo, la mejor forma de descansar es jugando con sus hijos a los superhéroes. Para esto, utilice el vocabulario del personaje: “¡Rayo atómico!”, “¡Poder de mutación!”, etc. Invítelos a hablar un poco más sobre la vida de los personajes, con el pretexto de enriquecer el juego, a fin de que construyan oraciones y planteen suposiciones básicas.
- Ayude a sus hijos a escribir cartas o a hacer dibujos para los amigos y amigas favoritos, como un medio esencial para expresar agradecimiento por la amistad que a diario comparten en el colegio o en el parque. Así estimula en ellos la fraternidad y la gratitud.
- Acompañe la alegría del encuentro con sus hijos, después del trabajo, con muestras de interés por saber cómo les fue en el colegio y aproveche para hablar con ellos sobre sus materias favoritas, los profes, los directivos de la institución, etc., pues esta simple pero valiosa dinámica cotidiana enseña a los niños y niñas a hacer lecturas del otro y a construir y reconocer su propia visión de mundo.
- Acostumbre a hijas e hijos a recibir sus llamadas telefónicas después de la jornada escolar, a fin de que ellos le cuenten cómo les fue en la escuela y para que, a partir de esta rutina afectiva, al llegar a casa us-

ted pueda continuar o complementar fácilmente la charla iniciada por teléfono, por ejemplo: “¿Recuerdas lo que me dijiste cuando te llamé?, ¿Por qué no haces un dibujo con un mensaje para tu hermano y así se reconcilian?”

OLE en el hogar - ciclo 2 (grados tercero y cuarto)

Los niños y niñas de este ciclo requieren elementos clave para asociar el lenguaje con el placer de encontrar nuevas ideas, estímulos, acciones, necesidades, etc., los cuales se desarrollan a través de OLE, pues aquí se están formando como lectores y productores de textos, lo que a su vez estimula su desarrollo corporal y creativo, estrechamente relacionado con la cultura. Por lo mismo:

- Durante la cena, promueva la charla para que ellos puedan hacer un balance del día y compartir lo positivo, aquello que los molestó, lo que harán para mejorar algo que no les salió bien, etc. Aproveche la conversación para corregir cariñosamente las expresiones mal elaboradas o las palabras mal pronunciadas y para fortalecer la unión familiar.
- Al viajar en transporte público o en carro particular, haga lecturas de las imágenes que ofrece la ciudad: basura, grafitis, gente diversa, edificios, para motivar a hijas e hijos pertenecientes a este ciclo a hacer lo mismo y a expresar su visión al respecto. Oriente la conversación, ofrézcales información sobre lo que no entienden y escuche lo que piensan sin destruir la construcción social que ellos hagan, es decir, sin hacer juicios sobre sus opiniones.
- Proponga a sus hijos utilizar los cajones del closet como buzón de correo (si usan Facebook o Twitter, aproveche este recurso). Luego, déjense allí mensajes de cumpleaños o de amor, peticiones, disculpas, permisos o necesidades personales. Como la escritura requiere un proceso de interio-

rización más complejo para lograr la comunicación asertiva, esta idea permite a la niña o el niño hacer un esfuerzo de reconocimiento e interpretación de sí mismo. Recuerde no emitir juicios sobre la escritura, sino orientarla, y regalar siempre respuestas tranquilas que favorezcan la confianza y estrechen sus lazos de afecto.

- Al hacer el mercado, indique a sus hijos la cantidad de alimentos que necesitan para una semana y los costos, a fin de que reflexionen sobre la importancia de manejar adecuadamente los recursos y se interesen por indagar acerca de la economía del hogar y las necesidades de la familia.
- Anímelos a formular preguntas y a buscar respuestas, por ejemplo: “¿Por qué el cielo se ve azul?” Esta estrategia se puede usar con niños y niñas que por su edad corresponden a otros ciclos, pero elevando el nivel de complejidad de las preguntas.

OLE en el hogar - ciclo 3 (grados quinto, sexto y séptimo)

Los niños y niñas de este ciclo están aprendiendo sobre el uso correcto del lenguaje, por lo mismo, OLE es una herramienta que facilita esta labor, mejora su desenvolvimiento en diferentes escenarios, les ayuda a construir identidad y a asumir ideas, roles o posiciones sobre la vida y la interacción social. Para esto:

- Motive a sus hijos a elaborar un álbum de fotos narrado, en el que mencionen fechas, acontecimientos importantes, chistes, sueños, etc. Tenga en cuenta que este ejercicio no debe ir acompañado de críticas o burlas, pues el objetivo de la propuesta es que realicen descripciones sobre sentimientos, ideas o gustos personales y que la dinámica favorezca la confianza y el reconocimiento personal de hijas e hijos.
- Muéstrelas documentos como el Acta de nacimiento o la historia clínica, acláreles dudas sobre los términos propios del texto y reitéreles el valor que estos papeles

tienen para la sociedad, debido a que permiten el reconocimiento público de una persona. No tema manifestar y demostrar a sus hijos cuán importantes son para la felicidad e integración del hogar.

- En la puerta de la nevera, déjeles mensajes para recordarles sus deberes del día, pero también para que sepan cuánto los ama. Motívelos a utilizar el mismo recurso con usted, empleando expresiones tranquilas, amables y afectuosas.
- Mientras ven televisión, motive a sus hijos a analizar con usted los comerciales pedagógicos o de prevención que se transmiten al público, como los que hacen referencia a las consecuencias de conducir embriagado. Hágales preguntas sobre lo que piensan del mensaje, si es efectivo o convincente, y permita que expresen lo que saben sobre el tema. Oriente las respuestas y reitere en la necesidad de respetar las reglas para conservar la vida y la de los demás.
- Comparta sus gustos musicales con hijas e hijos y, a su vez, invítelos a hablar sobre sus preferencias al respecto, para que entre todos hagan comparaciones de géneros, atuendos, expresiones, videos, etc., sin emitir palabras de rechazo ni juicios. Aproveche para hablarles sobre los cambios generacionales y cómo influyen en la vida de todas y todos.
- En una reunión familiar, pida a abuelas y abuelos que cuenten una historia de su juventud para hacer un paralelo entre el pasado y la actualidad. Oriente el diálogo hacia la importancia del respeto, la aceptación y el reconocimiento de los adultos mayores, por ser guías experimentados y ejemplo para todas y todos.
- Pida a sus hijos que opinen sobre los programas de televisión o las películas que hayan visto juntos y comparta con ellos su apreciación personal.



OLE en el hogar - ciclo 4 (grados octavo y noveno)

Los jóvenes de este ciclo están fortaleciendo sus capacidades en OLE para participar de manera activa en comunidades de lectores, oradores y escritores, por lo mismo, hacen especial énfasis en argumentación, solución de problemas cotidianos y proyectos de vida.

- En el hogar, utilice documentos como un contrato de arrendamiento o las escrituras de la casa para hablar con hijas e hijos que correspondan a este ciclo sobre la importancia de los documentos legales, la necesidad de comprender lo que significa un bien inmueble y el trabajo que se requiere para obtenerlo. Permítales reflexionar sobre la interacción social e invítelos a participar en la toma de decisiones familiares.
- Igualmente, vaya con sus hijos a pagar los servicios públicos y motívelos a indagar sobre los códigos de barras de los recibos, para que aprendan a analizar las variables de consumo y comenten sobre información relacionada con prevención y ahorro. Asimismo, permítales proponer estrategias ecológicas, llévelas a cabo y agradézcales sus propuestas e interés por colaborar con la economía familiar, así los resultados obtenidos no solo fortalecen la interacción en el hogar, sino el afecto y la solidaridad.
- Mientras ven televisión, charle con sus hijos sobre los contenidos de los programas y hágalos preguntas como: ¿Qué les gusta?, ¿Por qué creen que es interesante?, ¿Cuánto tiempo gastan frente a la tele?, etc. En esta etapa, ellos están centrados en la búsqueda de la diferencia para llegar a lo pro-

pio, por lo mismo, no rechace ni juzgue sus comentarios, sea comprensivo y oriéntelos.

- Organice junto con sus hijos unas onces para compartir con amigos y amigas más especiales. Al terminar, pregúnteles sobre lo que opinan acerca de comportamientos, ideas, expresiones y guíelos en las reflexiones que hacen en relación con las estrategias que utilizan para escoger asertivamente a sus compañeros. No fomente el rechazo, permita que sus hijos descifren lo conveniente.
- Durante la cena o en la sala, fomente el diálogo sobre el carácter diverso de las personas: la tranquilidad del vecino, la honestidad del carnicero, la pasividad de la tía o el temperamento fuerte del abuelo, etc., a fin de que sus hijos participen en la caracterización de estos personajes y las confronten. Hágalos ver que cada individuo tiene la capacidad de definir su personalidad y de orientarla hacia el crecimiento personal.
- Invite a sus hijos a elaborar una lista de metas por alcanzar y aspectos por superar y acuerde con ellos las fechas de realización. Cada uno debe revisar su lista periódicamente, pero los logros individuales deben ser celebrados por todos, caso de la hija que recuperó antes de lo previsto las materias que iba perdiendo en su colegio.

OLE en el hogar - ciclo 5 (grados décimo y undécimo)

Para este ciclo, OLE se convierte en un instrumento que potencia las interpretaciones, los análisis y los razonamientos sobre la vida, procesos que son evidentes en todos los campos del conocimiento y animan a los estudiantes. Por lo tanto, las habilidades alcanzadas ya les permiten definir el proyecto profesional y laboral por el que trabajarán el resto de la vida. Para afianzar estos logros:

- En casa, con la ayuda de sus hijos, escoja una película, véala con ellos y dedique un espacio para comentar la trama, las situaciones, los personajes, la innovación y origina-

lidad del realizador. Reconozca la capacidad de argumentación que han adquirido los jóvenes y valore sus opiniones, pues reflejan las posibilidades que tienen para hacer lecturas del mundo que los rodea.

- Si en una fiesta familiar alguien consume demasiado alcohol, aproveche la situación para dialogar con sus hijos sobre consumo responsable, muéstreles la etiqueta de la botella y explíqueles la importancia de tener presente qué información adicional debería aparecer ahí, por ejemplo: síntomas de la embriaguez y las posibles reacciones de un cuerpo en este estado, a fin de que puedan hacer un análisis sobre los efectos del alcohol y lo que esto implica (disminución de capacidades sensomotoras). Motivar la reflexión en hijas e hijos pertenecientes a este ciclo, para que tengan conciencia del riesgo de beber en exceso y puedan tomar sus propias decisiones a partir de lo que es o no correcto, forma parte de la orientación que como padre o madre puede aportar desde el hogar.
- Hable con ellos sobre sus sueños, proyectos de vida y metas a largo y corto plazo. Luego, pídeles una lista de sus proyecciones y discúptala, pues la relación afectiva con hijas e hijos perdura si hay interés permanente de los padres y madres por conocer, orientar y respetar sus proyectos de vida, por lo mismo, acompañenlos en la búsqueda de la información que necesitan para consolidar sus sueños.
- Narre su historia de vida: procedencia, amores de infancia, gustos, sueños, expectativas, fracasos y estrategias de recuperación. Compártala con sus hijos y desles la oportunidad de analizar los aciertos y desaciertos que perciben al escucharla. Las y los jóvenes de este ciclo ya interpretan de forma crítica lo que escuchan y observan, así que aproveche la experiencia para fortalecer esta habilidad e integrarse de forma afectiva con sus hijos.

- En las reuniones de la Junta de Acción Comunal o del conjunto residencial, motive a hijas e hijos que estudian en este ciclo a participar en ellas y a exponer sus ideas y proyectos para dar respuesta a las necesidades de los jóvenes del barrio. Aproveche el interés que perciba en ellos por ayudar a los demás, oriente y fortalezca sus intervenciones y apoye sus propuestas y proyectos, porque esto con certeza estrechará sus lazos afectivos.
- Comparta con sus hijos algunas dificultades relacionadas con el presupuesto familiar y pídale ayuda para elaborar un balance de ingresos y egresos y un plan de reducción de gastos, pues eso los motiva a involucrarse en estos temas, a cooperar en el logro de las metas y objetivos planificados por los padres y a contribuir de forma positiva al mejoramiento de la calidad de vida de todas y todos.
- Proponga a sus hijos un plan de ahorro para poder adquirir, con el esfuerzo de todas y todos, aquello que tanto desean, por ejemplo: una chaqueta, una tablet, un celular, una buena bicicleta, etcétera.



Para saber más:

La vida emocional. Las nociones y la formación de la identidad humana, de J. M. Arsenio y otros. España: Editorial Ariel. 2006.



Preguntas orientadoras para la aplicabilidad del capítulo

1. ¿Qué propuesta formularía a sus compañeros docentes para vincular la socioafectividad al trabajo de ciclo o a las prácticas pedagógicas de los ambientes de aprendizaje?
2. Desde la socioafectividad, ¿cómo transformar la evaluación en una práctica más amable y propositiva?
3. ¿Qué estrategias de trabajo o ejercicios de escritura, oralidad y lectura propone para potenciar la socioafectividad en los ambientes de aprendizaje?

ESPACIO PARA CONSTRUIR.... Ventana abierta a los aportes del lector

4.

Desarrollo socioafectivo y su relación con la escuela y la familia: un llamado para entender que maestros y maestras son sujetos afectivos que educan en y para la afectividad

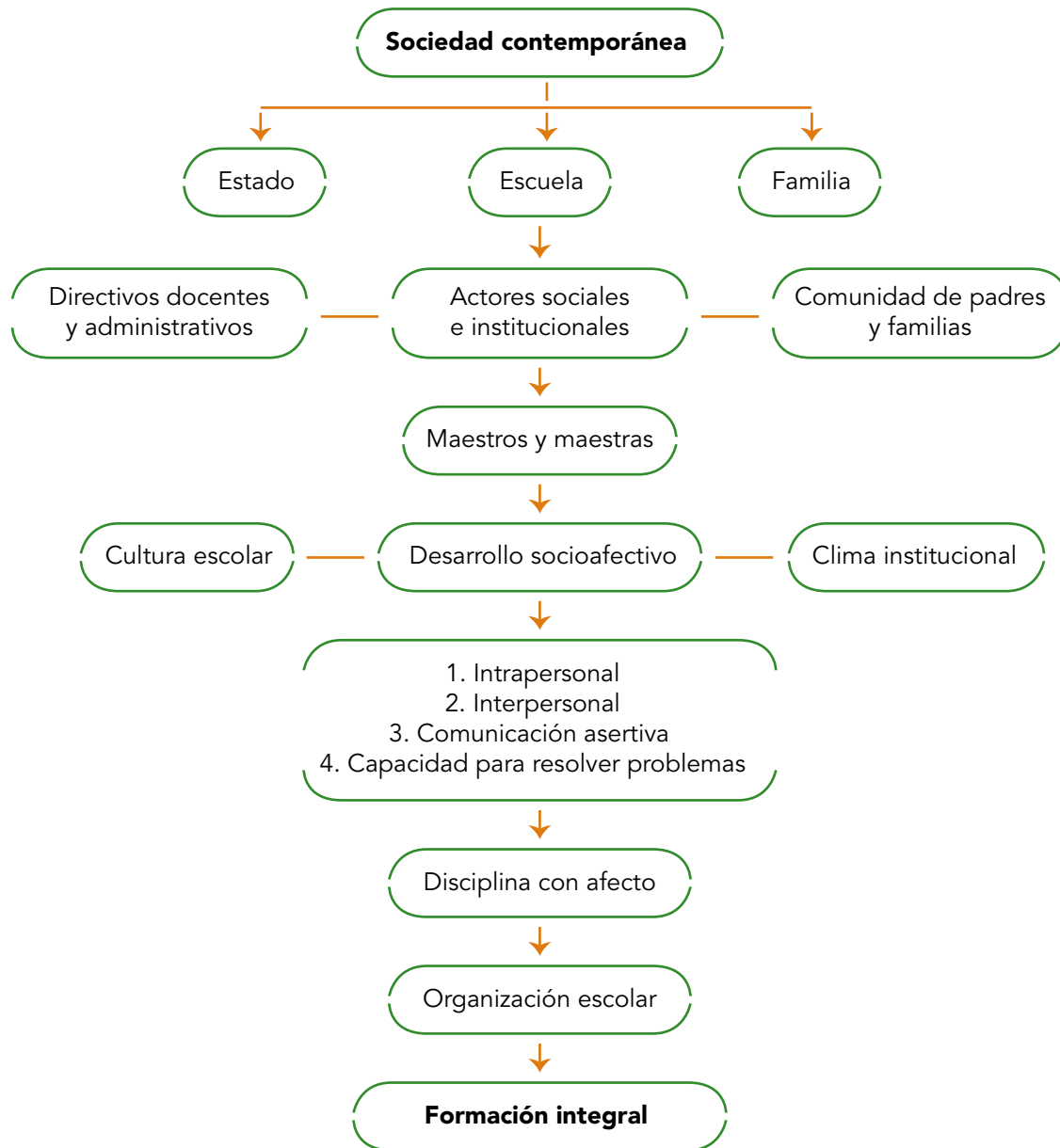
*La verdadera educación no solo consiste en enseñar
a pensar sino también en aprender a pensar
sobre lo que se piensa.*

Savater

Propósito

Reconocimiento de las y los maestros como actores claves para la transformación social, descubriendo su dimensión socioafectiva y evidenciando las tensiones que afronta al ejercer su profesión en contextos complejos, propios de este momento histórico. Por lo mismo, el capítulo ofrece alternativas de manejo emocional orientadas a preservar su salud física y mental para que pueda aportar a la construcción de climas escolares cálidos y amables que garanticen su bienestar personal, familiar y social.

El siguiente esquema señala los puntos por tratar en el presente capítulo, como guía para el lector:

Esquema 8. Relación de actores con el desarrollo socioafectivo

4.1. Maestros y maestras del sector público en Bogotá: sueños y realidades más allá del aula de clase

Un día cualquiera en un colegio del sector público de Bogotá, durante la celebración de una jornada deportiva, uno de los maestros salió en pantaloneta y tenis dispuesto a jugar un partido de fútbol, en el campeonato relámpago organizado por profesores de Educación Física.

Como el maestro siempre se mostraba serio en su clase y no tenía mucha cercanía con los estudiantes, la reacción de todos ellos fue chiflar y reírse sorprendidos por lo que estaban viendo. No lo podían creer: “El cucho va a jugar...” –decían-, pues ignoraban que ese maestro alguna vez soñó con ser futbolista e incluso jugó en equipos de segunda división de la ciudad, cuando era más joven. Sueño que fue cambiado por el de enseñar.

En otra ocasión, durante un acto conmemorativo del Día de los Niños en el mismo colegio, una maestra y un maestro de primaria subieron a la tarima y, para sorpresa de todos, interpretaron una canción que erizó la piel de los asistentes y provocó un sonoro aplauso. La maestra pertenecía a un grupo de rock que había conformado con antiguos compañeros de la universidad y, para ese momento, ensayaba tres veces por semana. Por su parte, el maestro pertenecía al coro de la iglesia de su comunidad, pues una de sus motivaciones era la música, aunque no estaba vinculado a esa área.

Como los casos anteriores, los ejemplos cotidianos de lo que sueñan, piensan y hacen las y los maestros por fuera del aula de clase, y que desconocen los demás actores en la escuela, son innumerables. Uno de los misterios más grandes para estudiantes es la vida que lle-

Tan cierto es que toda la oscuridad de una noche no puede apagar la luz de una vela, como lo es que maestros y maestras, como seres de luz, poseen el don de transformar vidas para la eternidad.

van los profesores. ¿Cómo será la vida de esa maestra que enseña? Por lo general, los docentes están la mayoría de veces para atender a estudiantes, a padres y madres de familia, es decir, parecen estar relacionados con el mundo únicamente desde su rol social: enseñar.

Pero, si bien las y los maestros dedican su tiempo a una de las tareas más hermosas y humanas que la historia ha revelado: la de ense-



ñar, algunos contemporáneos dirían además: la de aprender a enseñar, la de enseñar a aprender y la de aprender a desaprender, entonces es sumamente importante que ellos sean vistos por los diversos actores sociales como lo que también son: seres humanos que, al igual que todos, se enfrentan constantemente a los cambios, problemas, retos e incertidumbres que la sociedad actual impone día a día.

Además de su trabajo o rol social, muchas veces no se contempla al maestro y la maestra en su papel de padre o madre de familia, cónyuge, estudiante universitario en pregrado o postgrado, líder político o sindical, promotor cultural en su comunidad, investigador científico y tantas otras facetas propias del ser humano que lo dimensionan más allá del espacio escolar.

Quizás, como ningún otro actor social, las personas que ejercen la docencia están vinculadas a los procesos de transformación social, política, económica y cultural, que los afectan de diversas formas, porque son hechos que no solamente tocan la Escuela, sino que repercuten en la vida emocional y socioafectiva de todos. Es así como los cambios tecnológicos (sin comparación con otra época de la historia), la facilidad de acceso a la información y al conocimiento, la velocidad en las comunicaciones, los procesos de globalización, las realidades económicas, la configuración de nuevas intersubjetividades infantiles y juveniles, entre otros, recaen hoy por hoy en la escuela y la convierten, más que a ninguna otra institución de la sociedad (incluida la familia), en la directa responsable de preparar a los sujetos para afrontar estos cambios.

Es por esto que cada vez, con más regularidad y desde diversos sectores, se les exige a las y los maestros que cambien, se actualicen, trabajen mejor, eduquen con el ejemplo y, además, que sean más flexibles y muestren más resultados. Pero alguien se ha detenido a pensar ¿Cómo se siente ese ser humano que recibe tantas exigencias de la sociedad?, ¿Cómo se ve así mismo enfrentando tantos

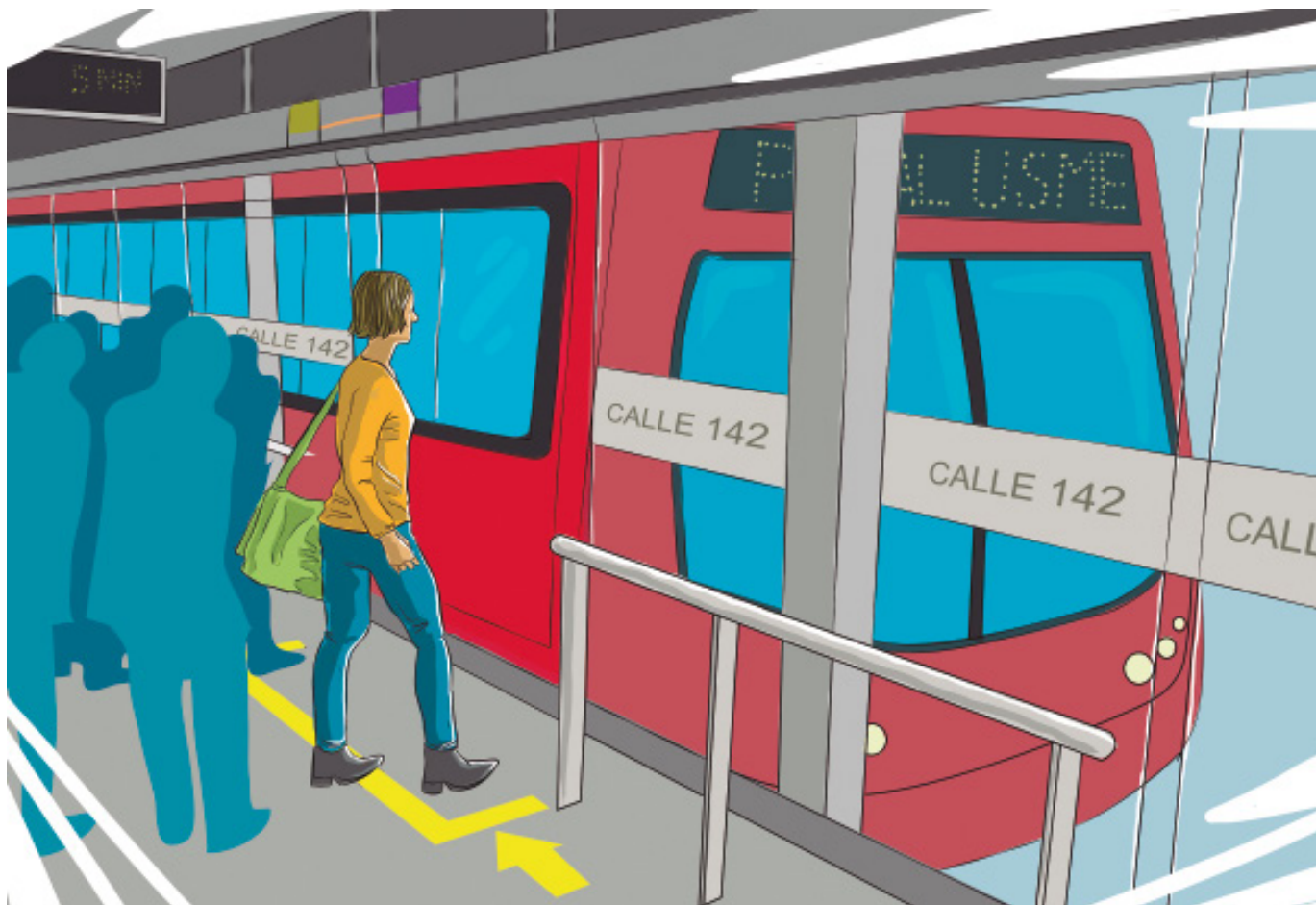
retos y desafíos con los jóvenes de hoy? Desde esta perspectiva, es importante que la o el maestro se lea como uno de los actores que está dentro de la complejidad de las problemáticas, pero no como el único que las puede resolver o como el culpable de lo que le está sucediendo a la sociedad actual.

Y es que la sociedad se encuentra en una encrucijada al tratar de entender los cambios culturales por los que atraviesa. Frente a esto, una posibilidad que guía el análisis al respecto es planteada por Jesús Martín Barbero⁷¹ cuando enuncia que es la educación el espacio en el que se expresan las contradicciones que impiden comprender la complejidad social y donde se encuentran los miedos al cambio, las resistencias y las posibilidades de proponer nuevos escenarios de diálogo entre generaciones y pueblos.

Lo anterior permite demostrar que no son únicamente las y los maestros o la Escuela los actores inmediatos llamados a atender este tipo de emergencia que se presenta en las sociedades contemporáneas, sino que es precisamente la complejidad de los cambios la que influye para que sean todos los actores sociales, sin excepción, los que construyan de manera conjunta un presente con unas nuevas valoraciones de las personas que están inmersas en la realidad educativa. Los maestros y maestras ya dan indicios de una transición en su reflexión y práctica pedagógica al dar pasos hacia ese proceso de construcción.

En efecto, la creciente preocupación por la condición docente ha sido objeto de importantes investigaciones regionales e internacionales. Con respecto al quehacer de maestros, por ejemplo, Esteve afirma que “(...) *en cuanto a sus prácticas educativas, los maestros y maestras han ido gradualmente abandonando creencias y convicciones en las que fueron educados, (...) descubriendo con sorpresa las absurdas limitaciones y la falta de justificación de antiguas tra-*

71 Cfr. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Heredando el futuro. Pensar la comunicación desde la educación*. En: Nómadas. Bogotá, Colombia: Universidad Central, 1996. N.º 5. p. 1-14.



*diciones educativas que parecían intocables*⁷². De esto se deduce que los profesionales de la educación se cuestionan, hacen sus propios análisis de manera individual o colectiva sobre los retos que les plantean las sociedades actuales, se ingenian soluciones para hacerles frente y reconsideran caminos y metas que a la luz de esos cambios requieren ajustes.

De acuerdo con lo anterior y para el caso específico de Bogotá, un estudio presentado por la Secretaría de Educación del Distrito -SED-, el Instituto Distrital para la Investigación Educativa y el Desarrollo -IDEP- y la Universidad Nacional brinda información importante sobre los perfiles de los profesores del sector oficial. Sobre la justificación de su escogencia profesional “(...) un

poco más de las tres cuartas partes (74,7 %) de los docentes escogieron la docencia por razones sociales y políticas, por interés en el campo educativo o pedagógico, o por aptitud para el oficio”⁷³. Por otra parte, el 16 % afirmó que la licenciatura o la escuela normal era la única opción de estudio que tenía o le ofrecía cierta estabilidad laboral; el 6,3% la escogió porque la docencia era una tradición familiar. “Estos resultados van en contravía de la percepción de ciertos sectores sociales, y de algunos estudiosos, que consideran que los docentes escogen la carrera por no tener opciones para ingresar a otro tipo de estudios (...) asimismo, de quienes consideran que los docentes, en su mayoría, carecen de vocación pedagógica y eligen el oficio por conveniencia económica”⁷⁴.

72 ESTEVE, José M. *Identidad y desafíos de la condición docente*. En TENTI FANFANI, Emilio. *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2006. p. 19- 69.

73 LONDOÑO BOTERO, Rocío, et al. *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. 1.ª ed. Bogotá: SED-IDEP-Universidad Nacional de Colombia, 2011. p. 93.

74 *Ibíd.*, p. 93.

En cuanto a la lectura que los docentes hacen de su práctica educativa, los maestros y maestras de Bogotá no se perciben como educadores tradicionales. De acuerdo con la investigación, un 60,5% optó por las pedagogías activas, un 33,2 % por las pedagogías críticas y solo un 3,4% se decidió por opciones clásicas⁷⁵.

Un resultado revelador en la investigación indica que el 62% de las y los maestros de Bogotá está de acuerdo con trabajar el manejo adecuado de las emociones, lo que puede interpretarse como una buena señal, pues es en el interés por el desarrollo socioafectivo que existe la posibilidad de entender que las carencias del mundo actual no son de información o de conocimiento formal, sino de afecto. Se puede afirmar que un ser humano inteligente, en las condiciones actuales, es aquel que logra acercarse al otro, conocerlo, leerlo, interpretarlo y comprenderlo, como también lo es el que logra acercarse a sí mismo, para conocerse, interpretarse emocionalmente, leerse y comprenderse.

Es común entre las y los maestros decir con sinceridad que aman lo que hacen, que sienten pasión por su área o especialidad y por el conocimiento en general, que sienten afecto por su colegio, pero casi nunca se escucha la expresión: “Siento amor por mí mismo”. Las y los maestros no son actores en la vida de los demás, más bien son autores de vidas, ya que por medio de su trabajo, que de alguna manera puede asemejarse al trabajo artístico (si se tiene en cuenta que el arte es el camino más corto entre un ser humano y otro), día a día moldean como obras de arte la esencia de las y los estudiantes. Ahí radica la importancia de la autovaloración, la autoestima y el autorrespeto por parte del maestro, pues siendo él quien refleja todo esto a sus estudiantes, ¿Cómo podría hacer que ellos los apliquen en sus vidas si él no lo hace?

75 Cfr. *Ibíd.*, p. 115.



Para saber más:

“Francisco el Matemático” era un programa de televisión que no solo exponía problemáticas como consumo de drogas, embarazos no deseados, violencia, entre otros, sino que también intentaba mostrar al maestro más allá de las aulas de clase, con sus aciertos y desaciertos. Disponible en internet: <http://youtu.be/d6B3mEzI4ek>

Una lectura hecha por una maestra de la escuela sobre las realidades que se viven y afrontan en las aulas. Disponible en internet: http://orientadores.floridauni.es/documentos/2012/articulo_vferrer.pdf

4.2. El desarrollo socioafectivo en maestros y maestras: posibilidades y estrategias para una vida mejor

En la sala de Sistemas, durante la última hora de clase, una estudiante se acerca a la maestra para informarle que el celular que tenía en su maleta ya no está. La maestra, que sabe por experiencia que este tipo de situaciones muchas veces termina en la impunidad, decide parar la actividad que están realizando y pide a la niña que pase por cada puesto revisando la maleta y las cosas que sus compañeros guardan en los bolsillos. Después de la respectiva requisa, sin haber encontrado el celular, la estudiante tímidamente le pregunta a la profesora si puede ver su bolso, pues según algunos estudiantes: “La profe también estaba en el salón cuando se perdió”. La maestra le dice con indignación que ella no tiene que someterse a esa regla, pues es la profesora y no es ninguna ladrona, les pide respeto y el curso queda en silencio. Al ver el rostro de los estudiantes, la maestra decide sacar las cosas de su bolso delante de todos y con la estudiante dueña del celular al lado, a fin de comprobar lo que acaba de decir. Para sorpresa de la maestra, el celular extraviado está allí. Los estudiantes al unísono se ríen a carca-

jadadas y el típico “¡Uyyyy!” de los adolescentes produce en la maestra una amalgama de dolor, rabia y vergüenza que le recorre todo el cuerpo. La broma había sido preparada por estudiantes del curso, que aprovecharon un descuido de la maestra para poner dentro de su bolso el celular de la compañera.

Esta y otras situaciones ocurren con más frecuencia de lo que se cree en las instituciones educativas. Por eso, vale la pena detenerse en el ejemplo expuesto, presentar algunas de las posibles reacciones que un maestro o maestra puede tener en tal circunstancia y así entrever las emociones, los sentimientos y hasta quebrantos de salud que están en juego:

- a. Grita fuertemente para que se sienta su autoridad y así imponerla a sus estudiantes.
- b. Amenaza a todos sus estudiantes diciendo que los culpables van a ser expulsados por hacer semejante broma.
- c. Sale del salón apresuradamente y llama al coordinador de Convivencia o directamente al rector, a fin de que se encargue de la situación.
- d. Da diez minutos a sus estudiantes para que entre todos busquen al culpable o a los culpables porque, de lo contrario, todo el curso va a pagar las consecuencias.
- e. Sale llorando del salón a buscar refugio en el mejor amigo o amiga que tiene en la institución.
- f. Se queda pasmado (sintiendo culpa por no tener manejo de grupo) y no hace nada hasta que suene el timbre, los estudiantes salgan y el asunto simplemente ‘se olvide’.
- g. Deja de lado lo que está haciendo en clase y aprovecha formativamente la situación para reflexionar al respecto.
- h. Sigue como si nada.

Es posible que ante este contexto no exista ser humano que tome la mejor decisión y no es el objetivo aquí elegir uno u otro comportamiento como el correcto ni dar una solución

definitiva con una fórmula que resuelva este tipo de situaciones. Sin embargo, vale la pena preguntarse si estas reacciones contribuyen al desarrollo socioafectivo de los actores vinculados al problema o si, por el contrario, generan malestar y conflicto entre ellos.

Si se tiene en cuenta que los maestros, independientemente de su rol, son seres humanos que enfrentan diariamente situaciones muy particulares y que asumen en lo laboral responsabilidades propias de ese trabajo, es importante llamar la atención sobre las preocupaciones que varias investigaciones plantean a propósito de la salud mental de los trabajadores del siglo XXI:

(...) La OMS presagia que para 2015, la salud mental será el primer motivo de consulta en el mundo. Un mundo que abrió los ojos al nuevo milenio con más de 490 millones de personas que sufren de neurosis y estrés, 230 millones con trastornos de humor, (...) 50 millones con epilepsia, 40 millones con demencia y 30 millones de esquizofrénicos. No en vano la Federación Mundial para la Salud Mental exhortó este año a los gobiernos y habitantes del planeta a hacer de los temas de salud mental una prioridad global.⁷⁶

Particularmente, tomando al maestro desde su rol profesional, es posible plantear que existen situaciones específicas que proporcionan a la docencia características especiales y sobresalientes en relación con otras profesiones y con la salud mental y emocional:

La actividad docente implica un compromiso emocional muy intenso, ya que su situación se da en una institución, la escuela, con sus peculiaridades y estilos de relación y comunicación, en un determinado contexto y, además, en un

⁷⁶ GONZÁLEZ BLANCO, José Israel. *Solo se pierde lo que no se ha tenido. A propósito de la salud mental de los maestros y maestras*. Disponible en: <http://www.escuelapais.org>. Acceso el jueves 25 de noviembre de 2010.



ámbito específico, el aula, con muchas individualidades demandantes y expectantes de las actitudes y respuestas del docente, con sus aciertos y errores. Eso produce un clima emocional en el grupo que, dependiendo de la realidad y las metodologías del docente y de cómo percibe esta realidad (cálida/agresiva), serán las conductas que implementará, creando periodos o cursos de acción, y, de acuerdo con ellos, corresponderá determinado equilibrio emocional.⁷⁷

Aspectos que pueden explicar el creciente deterioro de la salud de los docentes por patologías asociadas al estrés crónico y otros problemas de salud mental.

Esta reflexión involucra otros aspectos relevantes: las problemáticas derivadas de la relación con los demás y la interacción con los espacios, las situaciones individuales que surgen de necesidades económicas, las expectativas de vida y las posibilidades en cuanto a futuro profesional y crecimiento personal. Aunque también el ruido, el ritmo vertiginoso y la contaminación visual, auditiva y ambiental incrementan el malestar de los individuos.

No hay nada más complejo que la organización humana. Actualmente, el caos que se evidencia en las urbes permea y afecta considerablemente a las personas, al punto que lo mejor en época de vacaciones es alejarse como sea de las grandes ciudades. Pero ¿con qué herramientas afrontar los problemas cuando son inevitables?

⁷⁷ GAVILÁN, Mirta Graciela. *La desvalorización del rol docente*. Revista Iberoamericana de Educación. Enero-abril de 1999. N.º 19.

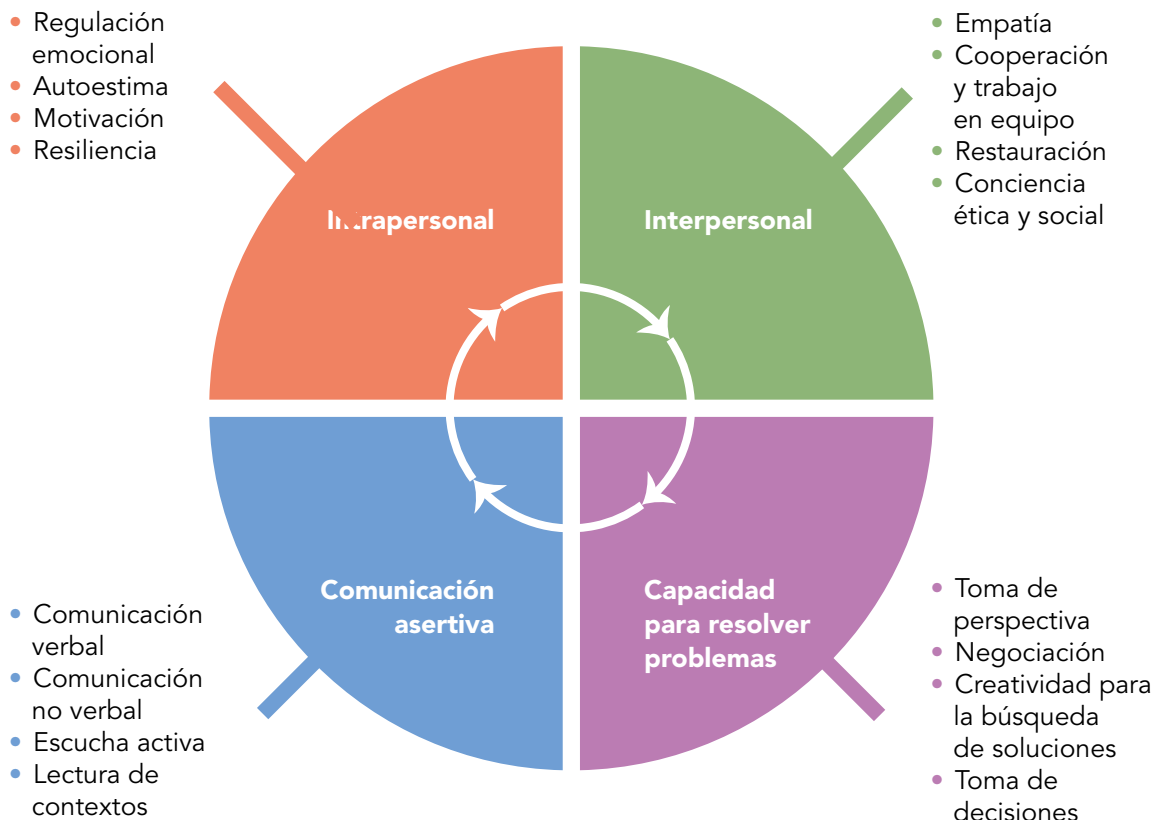
El primer amor debe ser para sí mismo; los maestros y maestras, como transformadores de vidas, necesitan cultivar su ser interior, porque nadie puede dar lo que no tiene, ni enseñar a amar lo que no ama.

Volviendo al ejemplo con que se inició este apartado, quizás las reacciones que se generaron a partir de la situación no se consideren las más acertadas y efectivas para resolverla de forma adecuada; sin embargo, se comprende que desde lo humano son posibles y se asocian con la manera en que los sujetos manejan sus emociones. A continuación se brindan herramientas para ayudar a las y los maestros en este aspecto, pues son muchas las circunstancias que viven cotidia-

namente en las instituciones escolares y en otros contextos que demandan altas cargas emocionales que afectan su bienestar. Se trata de los cuatro ejes socioafectivos: *intrapersonal*, *interpersonal*, *comunicación asertiva* y *capacidad para resolver problemas*, también considerados ejes transversales a toda la organización escolar y aspectos de trascendencia en el ser humano. La siguiente gráfica muestra estos ejes y las habilidades que desarrolla cada uno de ellos.

Asimismo, los siguientes esquemas presentan cada uno de estos ejes del desarrollo socioafectivo y plantean algunas preguntas que invitan a reflexionar acerca de las situaciones que cotidianamente viven maestros y maestras en diferentes contextos y con diversos actores. Junto a los esquemas se proponen algunas estrategias que facilitan la regulación emocional y potencian respuestas más aser-

Esquema 9. Ejes socioafectivos y habilidades que potencian en la comunidad educativa



tivas, saludables y eficaces para conservar la salud mental y física de docentes, pues toda la fundamentación que plantea este documento tiene suma relevancia no solo para el desarrollo socioafectivo de los estudiantes, sino también para el de los adultos que, de una u otra manera, inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

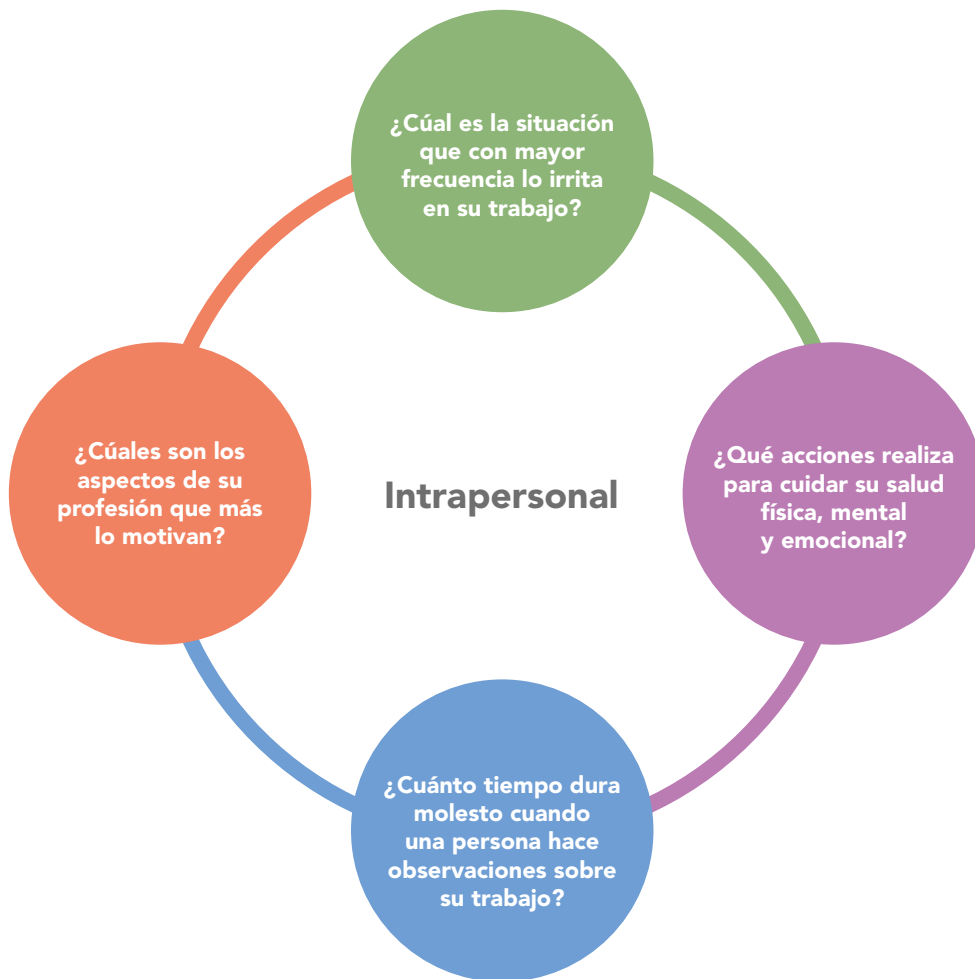
Es importante aclarar que las ideas propuestas son opciones por considerar entre las muchas que las y los maestros, desde su saber y experiencia, pueden proponer; razón por la cual se les invita a seguir construyendo posibilidades que favorezcan el bienestar de los equipos docentes.

Eje intrapersonal

Estrategias

- Aprenda a conocerse tomando conciencia de la subjetividad de las emociones. Por ejemplo, en numerosas situaciones cotidianas la respuesta de las personas que las viven no siempre es la misma. Es fundamental entender por qué la emoción que se experimenta es propia y no necesariamente compartida por otros, pero más importante aún es plantearse como individuos dos interrogantes: “¿Por qué siento lo que siento?” y “¿Cómo me afecta?”, y reconocer lo que de ellos se derive.

Esquema 10. Preguntas para reflexionar sobre el eje intrapersonal



- Identifique sus respuestas emocionales. Por ejemplo, dedique un tiempo al final del día para evaluar su reacción frente a las diversas situaciones en las que no tiene claro si actuó acertadamente o no.
- Aprenda a reconocer las señales corporales que experimenta frente a situaciones de alta carga emocional. Apretar la mandíbula, sentir que aumenta el ritmo cardíaco, sonrojarse o sudar son señales que demuestran que si bien se pueden controlar las palabras, no pasa lo mismo con las reacciones corporales, según sea la situación. Aprenderlo le permite tener un mayor control del lenguaje corporal.
- Intente identificar las causas, componentes y consecuencias de una emoción específica. Muchas veces no se es consciente de que una situación vivida en contextos diferentes genera emociones distintas. Por ejemplo, no es lo mismo hacer una broma bien intencionada en el salón de profesores, donde los más cercanos son amigos y colegas, a hacerla en una reunión de padres y madres, en la que muchas veces las personas apenas se están conociendo.
- Reflexione acerca de las actividades que le proporcionan calma cuando presenta estados de ansiedad o estrés. Por ejemplo, escuchar música, retirarse unos minutos a un lugar tranquilo, ir a un sitio de oración, hablar con alguien, caminar, hacer deporte, etc. Así, poco a poco aprenderá a manejar ese tipo de emociones en circunstancias específicas.
- Contemple la recuperación emocional a partir de prácticas como el perdón, el olvido, la ayuda a otros, el pensamiento positivo y las actividades gratificantes.
- No reduzca su vida al trabajo, busque alternativas para disfrutar el tiempo libre.
- Cree rutinas personales para fortalecer la autoestima y conservar la salud. Por ejemplo, asista a un gimnasio, tome un curso

de relajación, compre algo que desee, prepare una nueva receta, salga a cenar con su pareja, vaya a bailar o al cine con sus amigos y amigas.

Eje interpersonal

Estrategias

- Aprenda a identificar diferentes emociones en los otros, pues no solo el lenguaje verbal es importante, también los gestos, el manejo de las manos, la incomodidad o comodidad que muestran las personas en una reunión o en una clase, entre muchas otras actitudes, permiten solucionar conflictos o problemáticas de una manera más asertiva.
- Trate de detectar las causas y consecuencias de las reacciones emocionales de los otros, porque es tan importante reconocer que se pudo ser causante de las emociones ajenas como saber que las consecuencias pueden afectar a todos y todas. La diferencia está en la certeza de poder contribuir de manera positiva a la resolución de algo específico.
- Intente comprender cómo se puede sentir una persona ante una situación determinada. Para esto es fundamental la empatía y la solidaridad, ya que el simple hecho de guardar silencio, escuchar o ayudar a que el otro reconozca su reacción frente a determinada circunstancia fortalece la socioafectividad.
- Acepte y respete las diferencias personales para aprender de otros puntos de vista, pues muchas veces la visión personal de un problema es muy reducida y no permite ampliar la perspectiva ni encontrarle solución.
- Si es necesario, dé 'tiempo fuera' con el ánimo de que las personas se calmen si se encuentran en medio de una situación difícil. Por ejemplo, pida amablemente que se retiren mientras baja la tensión, guarde silencio cuando sienta que una palabra puede empeorar las cosas o proponga una

Esquema 11. Preguntas para reflexionar sobre el eje interpersonal

pausa que devuelva el sentido o el curso a la clase o reunión.

- Conserve los lazos de amistad y compañerismo. Llame de vez en cuando a aquellos amigos con los que compartió determinada experiencia, invite a una reunión social a las personas que formaron parte de algún proyecto profesional, vincúlese a círculos deportivos, sociales o culturales para enriquecer su visión y percepción de los demás.
- Mantenga relaciones amables, cálidas y armónicas con estudiantes y padres de familia, a fin de generar un buen clima escolar y propender hacia el desarrollo socioafectivo de todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Proponga ideas que ayuden a mejorar el ambiente escolar, para que sea motivante y esté mediado por lo afectivo. Por ejemplo: jornadas por la paz, acciones de reconocimiento simbólico del otro, actividades lúdicas y recreativas para promover la interacción, trabajo en equipo y actos de solidaridad en los que participen padres y madres de familia, maestros, maestras, directivos, personal de servicios generales, administrativos, etcétera.
- Aprecie su quehacer profesional, sienta cuán importante es su labor en la vida de estudiantes y de familias, supere las frustraciones y reconcíliense con sus sueños.

Eje de comunicación asertiva

Estrategias

- Regule constantemente el volumen, el tono, la intensidad y el ritmo de la voz. Al hablar tenga en cuenta el lugar, el contexto, la edad de las personas y la situación, para que al hacerlo atienda no solamente lo que dicen, sino la forma en que lo dicen.
- Recuerde que enfrentar una situación no es lo mismo que enfrentar a una persona. La críticas con argumentos son necesarias, pero siempre hay que decirlas con amabilidad.
- No dé excesivas explicaciones ni se disculpe más de lo necesario, pues esto crea un clima de desconfianza frente a lo que se está diciendo. Ir al punto, a lo específico, en vez de ir a lo general, puede ser una buena estrategia.
- Haga elogios y exprese su afecto de forma sincera, pues esto refleja seguridad, genera confianza y favorece la buena comunicación dentro de un grupo.
- Como la postura corporal también comunica, observe siempre la actitud de su cuerpo y la de los demás, porque es determinante para que la escucha se dé y el mensaje sea efectivo y tenga correspondencia. Por ejemplo, no es lo mismo dar una clase o conferencia sentado que de pie. Interactuar constantemente con el público a partir de gestos, movimientos, contacto visual o sonrisas, y disponer el

Esquema 12. Preguntas para reflexionar sobre el eje de comunicación asertiva



salón de clase o auditorio de una manera en que todos se sientan incluidos, son estrategias que facilitan la comunicación.

- Sea de pensamiento flexible, pues esto otorga capacidad para ceder y hacer acuerdos. Reconocer que los puntos de vista de otros, aunque en determinado momento no parezcan acertados, pueden ser posibles en otros contextos o situaciones, ayuda a que las personas sientan confianza para expresarse y generar acuerdos, porque se sienten incluidas y valoradas.
- No lleve las discusiones de trabajo al plano personal. Utilice, por ejemplo, la expresión: “No se cumplió con el trabajo”, en lugar de: “Usted es un incumplido”.

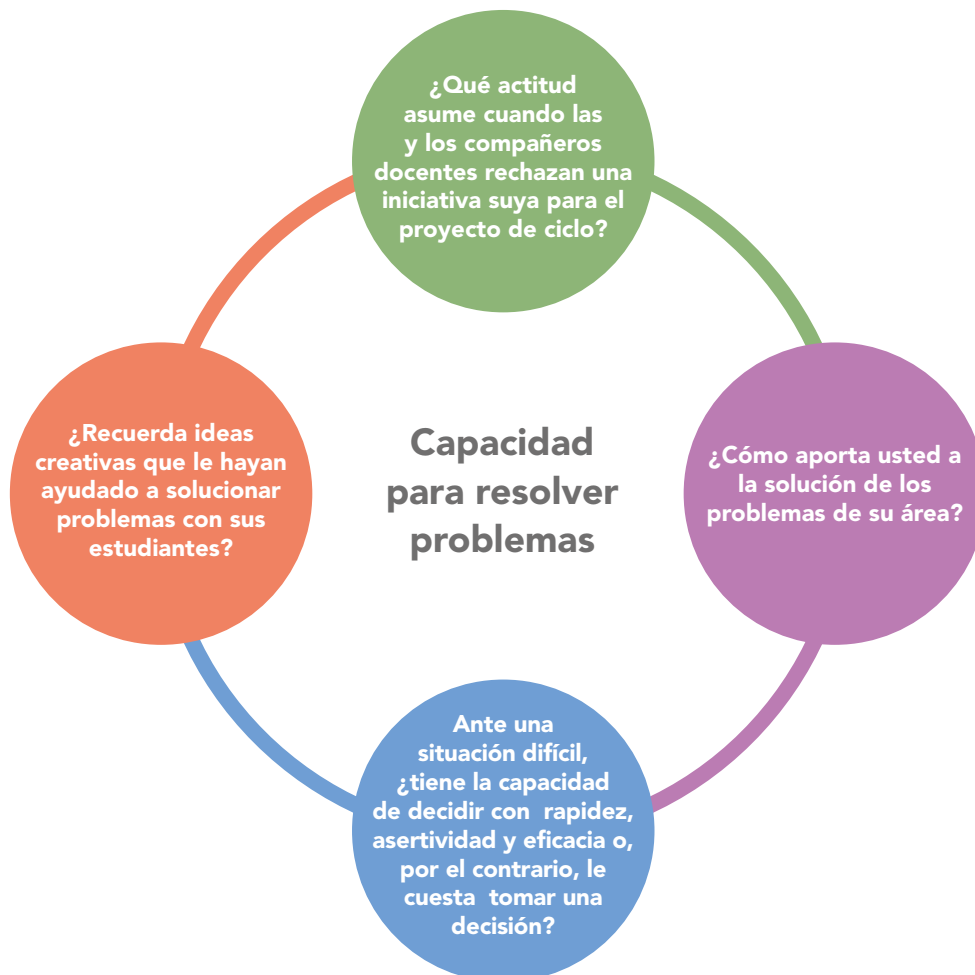
- Haga lecturas del contexto para comprender la actuación del otro y evite juicios o apreciaciones subjetivas que puedan generar conflicto.

Eje de capacidad para resolver problemas

Estrategias

- No sobredimensione los conflictos, asúmalos en su justa medida y expréselos de manera adecuada.
- Reconozca que el conflicto forma parte de las relaciones humanas y que lo importante no es que exista, sino cómo se aborda.
- Aprenda a sopesar los aspectos positivos y negativos de una situación para tomar decisiones acertadas. Esto puede equilibrar las emociones que surjan de ella.

Esquema 13. Preguntas para reflexionar sobre el eje capacidad para resolver problemas




- Aprenda a negociar y a establecer acuerdos, teniendo en cuenta los puntos de vista y las subjetividades de los participantes y mediando para garantizar la inclusión de las diferentes perspectivas.
- Evite que los problemas dañen sus relaciones personales. Si es necesario, dese un tiempo para analizar lo que pasa y buscar una solución pero, sobre todo, dedique tiempo a las personas que quiere o aprecia y subsane las heridas que considera las causantes del malestar que lo aqueja y que deteriora su relación con los demás.
- Proponga soluciones creativas y promueva el pensamiento divergente⁷⁸, es decir, no intente resolver de la misma manera un problema que se da en contextos diferentes, recuerde que las personas y las situaciones hacen que un problema se considere algo nuevo cada vez.
- Reconozca que usted y todos los seres humanos son sujetos en formación constante; por lo mismo, ante un problema es importante asumirse como alguien que requiere orientación y afecto, pero también como alguien que puede proveerlos.
- Cultive dentro de sí la proactividad y la crítica constructiva e intente ser asertivo a la hora de brindar soluciones.

Aunque las estrategias descritas anteriormente no son fórmulas para obtener resultados inmediatos, desde el desarrollo socioafectivo sí se constituyen en una posibilidad para las personas y los docentes, cuya efectividad depende de la forma como ellos logren apropiarse de los ejes y sus respectivas habilidades, a fin de que esto se refleje en relaciones dinamizadoras de nuevos lenguajes emocionales que potencien la posibilidad de un crecimiento integral, favorezcan la salud mental de las y los maestros y, como herramientas, sean una caja de resonancia

⁷⁸ En el ámbito pedagógico, se entiende como la forma de pensamiento que brinda diversas posibilidades para resolver una situación específica o diferentes visiones sobre un aspecto en particular. Igualmente, es una manera válida de organizar procesos a través de estrategias no convencionales.

que les permita redimensionar la labor que realizan día a día de una forma tan comprometida.

Asimismo, es importante reconocer que en situaciones como la expuesta en el ejemplo inicial, el sentido del humor, la actitud positiva ante la vida, la esperanza y los sueños son aspectos que contribuyen a resignificar la profesión docente y que, acompañados de un equilibrio emocional, garantizan una vida en armonía consigo mismo y con los demás.



Para saber más:

Artículo Aproximaciones a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del Distrito, de Silvia Diazgranados, Constanza González y Rosa Jaramillo, publicado en la revista Estudios Sociales de la Universidad de los Andes. Disponible en internet: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/513/view.php>

Película Entre les murs (La clase). 2008. Director: Laurent Cantet. Basada en la novela del mismo nombre escrita por François Bégaudeau.

4.3. Maestros y maestras protagonistas de cambio en los climas escolares

Un lunes, la maestra se dirige a su trabajo en uno de los colegios distritales de la ciudad. En su casa las cosas marchan bien, al finalizar el año sus dos hijos recibirán el título universitario en sus respectivas carreras. Como todo parece estar en orden, ese día la maestra siente una particular disposición y un deseo de que sus clases sean muy buenas para que los estudiantes estén motivados y con ganas de aprender. Pero, cuando llega a la sala de profesores, un estudiante le dice que la necesitan en Coordinación.

La maestra, algo extrañada, va inmediatamente y saluda a la coordinadora, quien le dice

que se está presentando una situación algo incomoda, pues corre el rumor de que ella informa a los compañeros de trabajo acerca de todo lo que se debate en las reuniones del Consejo académico, antes de hacerse oficial en el boletín que ese ente emite, lo cual ha generado comentarios entre docentes sobre las decisiones que allí se toman. La maestra, sorprendida, responde que de ninguna manera haría algo así y le pide a la coordinadora que le dé los nombres de las personas que difundieron ese rumor, mas esta no lo hace y sí le advierte de forma enfática que es muy grave lesionar la confianza que el Consejo académico ha depositado en ella, pero la maestra reitera que no ha hablado con nadie de los temas tratados en esas reuniones. Desde ese momento, la maestra se indispone y ve en cada uno de sus compañeros un posible enemigo en el que no puede confiar. Así, un día que había comenzado muy bien y con mucha energía se torna de pronto incierto y con un clima que opaca el ánimo de la docente y acaba con la disposición que traía para iniciar las clases que tenía preparadas.

Ante una situación como esta, puede que la primera reacción de una persona sea la de sentirse deprimida, desfallecida o desesperanzada, pero lo que muchas veces queda por fuera de las posibilidades es tratar de comprender por qué este tipo de casos se vuelven tan repetitivos dentro de las instituciones educativas y en otras organizaciones.

Un factor importante es el significado que tiene para cada uno de los integrantes de la comunidad educativa el clima escolar en el que se desenvuelve, si se siente identificado o no con la cultura escolar en la que vive, entendida esta como "(...) *el sistema de orientaciones compartido que mantiene a la institución escolar unida y le proporciona una identidad distintiva*"⁷⁹. Asimismo, el clima escolar es "(...) *el reflejo en el día a día de la forma en que los*

La cultura escolar se construye con la suma de todas las actitudes que aportan los integrantes de una institución en su relación con los otros, por lo tanto, todos son arquitectos del 'malestar' o del 'bienestar' que se percibe en el clima escolar.

estudiantes, el profesorado y las familias sienten la escuela"⁸⁰. Prácticas que no están expresamente declaradas, aunque todos las conocen como códigos implícitos de comportamiento que tejen lo que algunos denominan el 'currículo oculto'.

La cultura escolar está configurada como un elemento más duradero, que abarca desde el conjunto de valores con los cuales los actores sociales que participan en la escuela se sienten vinculados a las prácticas que allí se realizan, hasta las costumbres, ritos y símbolos que en ella confluyen. El clima escolar, por su parte, se refiere a la forma en que los individuos sienten la escuela en la cotidianidad, es decir, si se sienten o no motivados a llegar a ella, si por alguna razón se sienten fatigados, tristes, desesperanzados o, por el contrario, si existe la posibilidad siempre de ver una nueva oportunidad para ser día a día una mejor persona como estudiante, maestra, maestro o directivo.

En el ejemplo que dio inicio a este apartado, se observa cómo de un momento a otro, por una u otra razón, la relación con las personas puede variar de acuerdo con el tipo de posibilidades que la escuela misma construye a través del tiempo para resolver o no los conflictos, las situaciones incómodas, los rumores, etc. A esto se suma que los individuos, con sus actitudes, percepciones, capacidad de interacción y cooperación, son determinantes para contribuir o no a un clima escolar favorable.

79 HERNÁNDEZ, Fernando y el Centro de Investigación Educativa España. *El clima escolar en los centros de secundaria. Más allá de los tópicos*. Madrid, España: Secretaría General Técnica, 2004. p. 24.

80 *Ibíd.* p. 24.

Sobre lo anterior, cabe anotar que las organizaciones sociales no son organismos en el sentido biológico, pero sí tienen las mismas cualidades de un organismo vivo en lo relacionado con su crecimiento y desarrollo. Cada uno de los miembros de este organismo sistémico es responsable de las condiciones de trabajo que en él se construyan. En muchas de las instituciones escolares, el caso de los rumores, por ejemplo, crea en el clima escolar una sensación de incertidumbre o inseguridad, especialmente en los individuos que se ven afectados. Infortunadamente, muchas de las cosas que parecen urgentes en el ámbito administrativo, legal o curricular, hacen que se deje de lado la resolución de problemáticas que causan tanto malestar entre las y los maestros, y que son muy importantes. Al dejar pasar este tipo de situaciones, lo único que se logra es

acumular sentimientos que no contribuyen a la consecución de un clima escolar favorable y sí refuerzan estereotipos negativos de la cultura institucional.

Muchas veces, el hecho de que las y los maestros se piensen a sí mismos como apóstoles o convencidos de su vocación contribuye a que los niveles de discusión frente a las problemáticas escolares cotidianas se den únicamente desde la trivialidad o desde la pura emotividad, lo que hace más profundas las incomodidades de tipo interpersonal, sin tener en cuenta que la autoestima y valoración del otro como profesional son herramientas pertinentes y necesarias para mejorar el clima escolar.

Por otra parte, la preparación disciplinar o el cúmulo de saberes de cada ciencia en la que los docentes son especialistas no alcanza para resolver problemáticas cotidianas o de



interacción social, pues en muchas facultades de Educación la formación profesional de docentes no brinda la posibilidad de traspasar la preparación académica para obtener herramientas indispensables en la resolución de problemas de tipo socioafectivo, en el contexto escolar.

Es así como el afianzamiento de las habilidades propias del desarrollo socioafectivo, seguros de la importancia que tienen, ayuda a comprender que no se trata de otra propuesta más que se lanza al gran océano educativo para ver si alguien por casualidad la pone en práctica, sino que es en sí misma una gran posibilidad para construir un clima escolar favorable y lograr transformaciones significativas en la cultura escolar. Es importante que, sin negar las problemáticas de tipo estructural relacionadas con plantas físicas, recursos, condiciones salariales, mejoras laborales para maestros y maestras, exista la posibilidad de buscar en medio del conflicto cotidiano que estas puedan generar una oportunidad para el crecimiento y desarrollo humano que permita propender hacia la dignificación de la profesión docente en el campo disciplinar y científico. Como bien lo plantea Pérez:

El clima escolar apropiado impacta también, en forma indirecta, a la familia y a la sociedad a través de la interacción de los miembros de la institución en espacios de convivencia extramurales. Resulta evidente entonces la importancia de generar y consolidar climas escolares afectivos que hagan posible que la escuela sea un lugar en donde los educandos y todos los demás integrantes encuentren alta gratificación y sentido para sus vidas, por lo que ello contribuye eficazmente a que la institución escolar cumpla los fines que la justifican.⁸¹

81 PÉREZ, Teodoro. *El clima escolar, factor clave en la educación de calidad*. p. 1-6. Disponible en internet: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308992_archivo.pdf.

Esto quiere decir que la proyección del desarrollo socioafectivo en la escuela inevitablemente impactará al resto de la sociedad. Según este autor, en un clima escolar favorable deben coexistir varios elementos:

1. Liderazgo democrático de directivos.
2. Corresponsabilidad de todos los agentes educativos institucionales en la transversalidad de ese clima.
3. Comunicación efectiva y dialógica dentro de la institución, para expandir la capacidad de escucha de directivos y docentes.
4. Relaciones respetuosas, cálidas y acogedoras dentro de los ambientes de aprendizaje.
5. Relaciones respetuosas entre los miembros de la institución, en los espacios escolares y fuera de ellos.
6. Relaciones participativas de la institución con el entorno escolar.

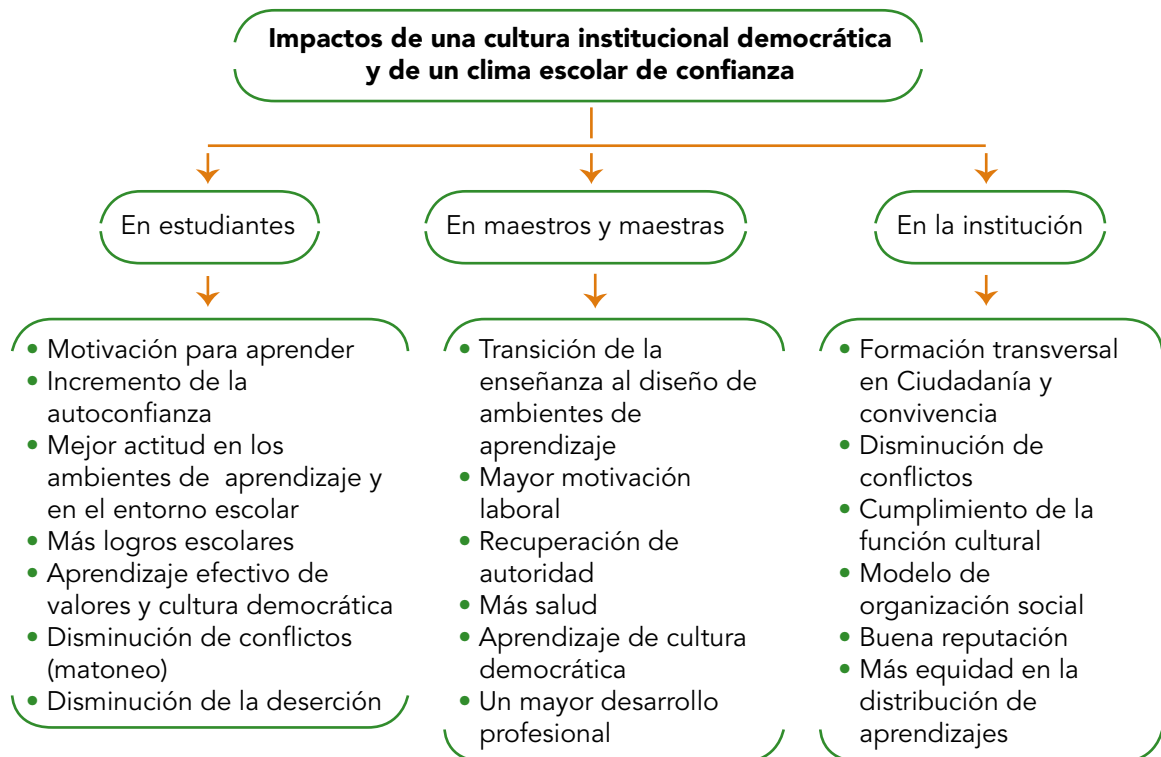
Pérez también afirma que un clima escolar de confianza impacta positivamente a los integrantes de las instituciones educativas y, por tanto, a la cultura escolar.

Ahora bien, a partir de los ejes socioafectivos, es importante conectar unas estrategias que potencien en la práctica institucional la posibilidad de desarrollar herramientas para la construcción de un clima escolar adecuado y permitan el crecimiento personal de maestros y maestras. Estrategias que se abordan partiendo de la propuesta de Isidora Mena y Ana María Valdés⁸² para que los directivos docentes, una vez adaptadas al contexto educativo, las tengan en cuenta, pues son ellos, como líderes de las instituciones, los que sin duda tienen una mayor probabilidad de llevarlas a la práctica. Estas son:

- **Apoyo a docentes nuevos.** Conceder una especial atención a los nuevos docentes se relaciona con una cultura de apoyo e integración que facilita la cohesión de la comunidad educativa y, por tanto, favore-

82 MENA, Isidora y VALDÉS, Ana María, *El clima social escolar*. Documento Valoros, Universidad de Chile. 2008. p. 3-18.

Esquema 14. Tomado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308992_archivo.pdf



ce el clima escolar. Se propone un sistema de tutorías, en el cual un profesor tutor que trabaje en la misma institución, nivel o área, ayude al docente nuevo a orientar su trabajo para que se sienta más cómodo e incluido en su nueva comunidad.

- **Empoderamiento de docentes e integrantes del equipo directivo.** Según las autoras, las personas se sienten más felices cuando tienen algún grado de control sobre su entorno de trabajo. Uno de los elementos que produce gran insatisfacción en docentes es sentir que no pueden participar en la toma de decisiones. Otra de las estrategias para poner en práctica, principalmente por directivos docentes, es la apertura de instancias o espacios de participación y valoración, en los cuales la posición de las y los maestros sea tenida en cuenta en el momento de tomar decisiones que afecten la institución.
- **Reconocimiento y acompañamiento a docentes e integrantes del equipo directivo.**

Es fundamental que docentes y trabajadores de la institución educativa se sientan apreciados porque esto incrementa su autoestima y eficiencia. De este modo, es positivo para el clima escolar proveer acompañamiento a docentes, identificar sus buenas prácticas y ofrecer retroalimentación y reconocimiento (tanto personal como público) en relación con su quehacer. La retroalimentación positiva es un elemento altamente motivante que redundará en un buen desempeño laboral.

- **Preocupación por el bienestar personal de docentes.** Un clima escolar se ve altamente beneficiado cuando se percibe que las y los compañeros de trabajo no solo se interesan por los resultados laborales de los demás, sino por el bienestar de las y los maestros. Es precisamente esa pregunta personal acerca del bienestar de cada quien la que permite detectar problemas o potenciales conflictos dentro del grupo docente, que



eventualmente podrían afectar el clima escolar, y aclarar a tiempo malos entendidos.

- **Resignificación de la labor docente.** Los docentes que saben que de ellos se espera una constante formación y perfeccionamiento, a partir de la confianza que se tiene en sus capacidades, pueden visualizarse a sí mismos como profesionales con potencialidades de crecimiento y reconocimiento que en el futuro podrían marcar una diferencia en la escuela. El fomento de la creación institucional de grupos académicos o de investigación, la publicación de sus experiencias profesionales en diversos medios, (periódico escolar, blogs, páginas web, etc.), las ferias pedagógicas interinstitucionales, entre otras, son iniciativas que contribuyen a la resignificación del docente como protagonista de la escuela.
- **Desarrollo de la inteligencia emocional de los directivos.** Los docentes necesitan recibir soporte emocional de sus directivos, por lo cual es importante que estos promuevan la empatía, la sensibilidad y el respeto hacia docentes y demás trabajadores de la institución educativa. Para lograrlo, los directivos deben participar en programas de formación permanente, a fin de que conozcan y se apropien de las herramientas y estrategias que se requieren en el momento de brindar tal soporte.
- **Mantenimiento de una infraestructura adecuada, limpia y ordenada.** Una de las necesidades de los integrantes de una organización es trabajar en un ambiente físico adecuado. Cuando esto no sucede, los docentes sienten que sus acciones no son valoradas, lo que constituye una fuente de desmotivación.



Para saber más:

Película *Les choristes* (Los coristas). 2004. Director:

Christophe Barratier. Escrita por Barratier y Philippe Lopes-Curval, está basada en la película de 1945 *La Cage aux Rossignols*, que fue adaptada por Noël-Noël y René Wheeler, a partir de una historia de Wheeler y Georges Chaperot.

Película documental *La educación prohibida*. 2012. Disponible en internet: <http://youtu.be/-1Y9OqSJKCc>.

4.4. Disciplina con afecto y normas claras

El tema de la disciplina está siempre vigente en las instituciones escolares, precisamente porque hay dificultad para encontrar soluciones pertinentes y eficaces que permitan superar el problema, según sea su concepción.

La disciplina como forma de autoritarismo está cada vez más orientada a las figuras de poder que ejercen la autoridad en una institución educativa sin argumentos o con esquemas puramente impositivos. La autoridad concebida de esta forma no puede ser en sí misma parte de un proyecto pedagógico, pues impide la participación.

Por su parte, el sentido de autoridad también suele ser controvertido, pero indudablemente en educación se considera necesario, ya que no se habla desde un dominio o una jerarquía impuesta e inmutable, sino desde la capacidad de influencia de un adulto que guía a partir del ejemplo y la experiencia, pero a la vez establece normas y límites, haciéndoles comprender a los niños, niñas y jóvenes el sentido de las normas y las consecuencias que trae un comportamiento no deseable en la sociedad en la que viven. Esta autoridad es válida cuando un adulto en una institución escolar es percibido por los estudiantes como un ser

humano que en los aspectos cognitivo, socio-afectivo y físico-creativo manifiesta por medio de madurez, ejemplo y coherencia reflexiones y acciones que lo identifican como figura de autoridad que a la vez enseña a estudiantes.

Desde esta perspectiva, la disciplina y la autoridad no son términos en desuso, por el contrario, más bien invitan a la refocalización de estas prácticas para brindar la posibilidad de una construcción colectiva de la convivencia escolar.

En ocasiones, los adultos intentan establecer los mismos vínculos educativos que les impusieron cuando eran pequeños, sin tener en cuenta los cambios en los contextos y las sociedades. Esos estilos pueden entrar en contradicción con lo que niños, niñas y jóvenes esperan de los adultos: las herramientas para vivir en un mundo dinámico, complejo y cambiante que supone nuevos retos y expectativas. Hoy por hoy, la negociación es más efectiva que la imposición, pues cuando las normas, valores y conductas en general no pasan por el ejercicio reflexivo y de consenso, se genera una disyuntiva entre el ser y el deber ser.

Frente a esto, es importante reflexionar sobre las herramientas que la psicología evolutiva y los estadios de desarrollo proponen para hacerlas coherentes en la construcción y apropiación de una disciplina dentro de las escuelas. Igualmente, es fundamental tener presente que las normas no se pueden comunicar de la misma manera sin tener en cuenta el nivel de desarrollo en el que se encuentra el individuo. Por ejemplo, se tiene la idea de que las sanciones deben ser las mismas para todos y todas, y que los niños, niñas y jóvenes comprenden lo que se establece en el Manual de convivencia, pero se olvida que posiblemente hay muchos que quizás no han alcanzado el desarrollo necesario para la reflexión y apropiación de la norma. Cabe además la posibilidad de que algunos de los manuales de convivencia que se elaboran en las instituciones educativas no contemplen este tipo de contribuciones a la hora de esta-

blecer y formular pautas de tipo normativo y comportamental para los estudiantes. Así, una de las herramientas para mejorar y hacer más pertinente y funcional el Manual, como instrumento de convivencia escolar, es el de construir normas y regulaciones teniendo como referente las particularidades de los ciclos.

Igualmente, deben existir unos principios generales vinculados a los derechos fundamentales de niñas, niños y jóvenes, a la sociedad en general y a unos deberes que todos deben cumplir, ya que son puntos esenciales dentro de las instituciones educativas que generan un trabajo menos desgastante para maestros, maestras y directivos a la hora de resolver problemáticas de convivencia en la escuela, pues en lugar de escoger la sanción que dicta el Manual, se habrá construido previamente un diagnóstico para entender las dificultades que puede tener

la o el estudiante en el ciclo correspondiente y elaborar una propuesta formativa que implique para la reflexión y la restauración que la falta requiera.

De acuerdo con lo anterior, el hecho de promover la convivencia sana en la escuela y de ejercer autoridad y disciplina con afecto está directamente relacionado con el estilo educativo que maestros, maestras y adultos en general construyen desde las siguientes posibilidades:

Estilo autoritario. Las normas predominan, se imponen de manera rígida y no hay posibilidad de cuestionarlas; es una forma de educar unidireccional e inflexible. “Las cosas se hacen porque yo digo” es la frase recurrente en este tipo de educación, que genera problemas porque como aquí todo depende del criterio de un adulto, a los niños, niñas y jóvenes les resulta mucho más difícil distinguir entre lo



que está bien y lo que está mal. Se establece entonces un tipo de dependencia hacia la interpretación de quien maneja la norma y hacia quien la implanta, no sabiendo actuar en un futuro de manera responsable y ética en el caso de no identificar los criterios de una norma. Es importante resaltar que este modelo puede ejercerse de forma implícita cuando no se reconoce al otro como interlocutor válido, por lo mismo, no se respeta la opinión de los demás, las decisiones se toman unilateralmente, el punto de vista personal impera sobre el de los otros y se impone al ejecutar las acciones que se consideran pertinentes o adecuadas, así esto implique represión.

El caso totalmente opuesto a este estilo de educación es el **permisivo**, que se caracteriza por una comodidad absoluta en la que el adulto está realmente poco interesado en la educación de las generaciones que lo preceden, pero sí en no ser molestado. Estas personas permiten a niños, niñas y jóvenes actuar sin orientación, no guían ni corrigen, y el problema se presenta cuando se requiere con urgencia asumir una norma, pues no la obedecerán, debido a que la formación que se les ha brindado es opuesta a este requerimiento. Posiblemente, el resultado de este estilo de educación sea la formación de individuos poco responsables, que solo harán esfuerzos mínimos para cumplir sus metas y objetivos y que desfallecerán fácilmente ante un obstáculo. Las frases propias de esta clase de personas son: “Yo no me complico”, “Allá que hagan lo que quieran”, “Ese no es mi curso”, “Yo no soy de esa área”, las cuales se caracterizan por no fijar una posición frente a los acuerdos, guardar silencio en las discusiones y actuar en contravía con respecto a lo concertado en los espacios de interacción con estudiantes.

Estilo democrático o razonable⁸³. Su baluarte es la comprensión. Aquí, el comportamien-

to es entendido como un proceso acorde con las necesidades cognitivas, socioafectivas y físico-creativas de niños, niñas y jóvenes. Se establecen normas, se viven y se aplican; al mismo tiempo, los adultos los animan a expresar sus ideas y opiniones, para que poco a poco se conviertan en personas independientes y autónomas y fortalezcan su capacidad para tomar decisiones de forma responsable y ética. En este estilo de educación son necesarias tanto la autoridad estratégica como la disciplina con afecto, pero ejercidas a través del diálogo, la comprensión y la justicia. El objetivo es actuar por convicción, argumentar y proponer soluciones para no incurrir en las mismas faltas y superar el incumplimiento de las normas o su incompreensión. Este estilo es fundamental para el desarrollo socioafectivo e integral de todo ser humano, pues privilegia los acuerdos colectivos, la participación de los integrantes de la comunidad, la educación a partir del ejemplo, así como la coherencia entre pensamiento y actuación al asumir un rol profesional y científico para intervenir en las problemáticas escolares, al formar parte de las soluciones cuando se manifiesta compromiso y pertenencia institucional y al reconocer al otro y actuar desde la conciencia ética y social.

Cualquier estilo influye notablemente en la forma en que niños, niñas y jóvenes asumen sus responsabilidades; asimismo, el estilo en el que se eduquen determinará su actitud frente a los obstáculos e incidirá en la realización de sus proyectos de vida. Por otro lado, cabe anotar que sea cual sea el que elijan maestros y maestras, la aplicación de este en el aula afectará su salud mental, estado emocional y el sentido, valoración y reconocimiento que den a su labor docente.

La disciplina entendida como ‘portarse bien para evitar la sanción’ es una perspectiva que debe redimensionarse en la escuela, si se habla desde el desarrollo socioafectivo, pero precisamente uno de los puntos más cuestio-

83 Cfr. Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional. Programa Familias en acción. Crianza con amor, cartilla n.º 12. Sin fecha de edición.

Los niños y niñas reclaman de sus adultos una educación en la que sean ejemplo de vida, establezcan normas claras, límites justos, sean firmes en los acuerdos y, ante la falta o el error, apliquen la disciplina con afecto.

nados acerca del afecto en la escuela es el siguiente: si no se sanciona, ¿de qué forma se hace entonces disciplina?

En primer lugar, hay que partir de que la disciplina con afecto es necesaria no simplemente para garantizar el mejor desarrollo socioafectivo de los estudiantes, sino para comprender que la autoridad, entendida como la capacidad de establecer diálogos coherentes con respecto a la razón de ser de las normas, permite encontrar sentidos y significados en relación con el orden social y mejora la convivencia, indispensable para el bienestar de todos los actores de la comunidad educativa.

En segundo lugar, sobre la disciplina con afecto Nelsen y Lott plantean que *“muchos profesores y estudiantes han hecho realidad este sueño usando métodos basados en el respeto mutuo. El respeto mutuo requiere que los adultos vean a los niños como personas y como individuos únicos...vean a los estudiantes como personas valiosas cuyas ideas y habilidades son dignas de consideración”*⁸⁴. Además afirman que de esta manera los niños, niñas y jóvenes logran ver a sus profesores como seres humanos que como ellos también necesitan desarrollarse y motivarse. El respeto mutuo, entonces, se da cuando las dos partes se toman en serio, como personas que pueden trabajar juntas para resolver problemas en beneficio de toda la comunidad escolar⁸⁵.

84 NELSEN, Jane y LOTT, Lynn. *Disciplina con amor en el aula*. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta Colombiana S.A., 1999. p. 23-24.

85 Cfr. *Ibíd.*, p. 25.

Es importante, en este punto, precisar que la convivencia no es un asunto exclusivo del coordinador de Disciplina o de Convivencia, ya que un clima escolar amable, cálido y asertivo depende de la forma como el docente afronta los problemas en el ambiente escolar. Es precisamente en este escenario donde hay más oportunidades de formación emocional, debido a la multiplicidad de interacciones y relaciones que se tejen entre docentes y estudiantes. La manera que el docente emplea para manejar el fraude en una evaluación, o para hacer un llamado de atención por presentación personal, falta de atención en clase o incumplimiento de los deberes escolares, es determinante, pues si está mediada por el afecto fortalece su vínculo con estudiantes, con su campo de conocimiento, con el colegio, y minimiza los problemas complejos que desbordan a la institución. Por lo anterior, se invita a las y los docentes a afianzar en su quehacer cotidiano y formativo los aspectos intrapersonales, interpersonales, de comunicación asertiva y capacidad para resolver problemas, elementos claves para el desarrollo socioafectivo de la población escolar.

Seguramente ya muchos maestros, maestras y directivos ponen diariamente en práctica estrategias que les permiten establecer vínculos socioafectivos con estudiantes; sin embargo, a continuación se mencionan algunas recomendaciones que, sin ser soluciones definitivas para las problemáticas, pueden favorecer la convivencia en la escuela:

- **Definan el perfil del estudiante que quiere la institución** para determinar los puntos de convivencia no negociables en el ciclo, ya que esto orienta sobre la calidad que la sociedad exige a las personas y que hoy se ve como un objetivo posible y alcanzable por parte de todos.
- **Establezcan acuerdos esenciales para cada ciclo**, pues si los docentes en equipo respetan los acuerdos establecidos como principios que fundamentan las normas, los estudiantes



percibirán un ambiente de coherencia, firmeza y credibilidad entre los adultos.

- **Hagan de la escucha activa una habilidad interpersonal** para no estar sesgados a la hora de resolver un problema de convivencia en la institución, pues la exigencia de disciplina puede fundamentarse tanto en la capacidad del adulto para controlar la situación a partir de la escucha activa, como en la claridad y firmeza sobre la importancia de cumplir las normas que establece la institución y, específicamente, el ciclo.
- **Den prioridad a la formación y no a la sanción.** Es importante establecer si la sanción o sanciones para una falta determinada se ajustan a esta, pues en ocasiones la sanción se torna incoherente porque no tiene relación con aquello que se quiere mejorar a partir de la formación.
- **Tengan en cuenta la restauración como formación.** Siendo una habilidad del eje socioafectivo interpersonal, la restauración es una herramienta que facilita la reconciliación entre los actores de un conflicto, pues si uno de ellos incumplió la norma y afectó a una o varias personas, tiene la oportunidad de ejercer una acción restauradora como símbolo de reflexión y cambio, mientras que los afectados tienen la posibilidad de aumentar sus niveles de resiliencia al generar espacios de reconciliación.
- **Recuerden quién es el adulto orientador,** pues en ocasiones la capacidad de regulación emocional no es suficiente, sobre todo en situaciones en las que el adulto está en riesgo de ser agredido verbal o físicamente. No se trata de obviar, permitir o aceptar la agresión,

por el contrario, se trata de ser firmes emocionalmente para identificar con prontitud la mejor forma de resolver el problema y, en casos graves, para tener claridad sobre la instancia legal a la cual se puede acudir.

- **Tengan presente que el estudiante también es una persona con sentimientos y emociones** y, al igual que muchos adultos, comete errores; por lo tanto, la única manera de exigir su respeto es tratándolo con afecto, apreciándolo e identificando sus cualidades, lo cual se logra con estrategias sencillas como saber su nombre o la cualidad que lo caracteriza, pero nunca mediante un apodo o defecto. Recuerden que muchas veces lo único que hace falta para que una persona cambie es que se le tenga en cuenta.
- **El uso del lenguaje verbal y no verbal puede ser determinante.** Muchas veces las palabras y los gestos pueden desencadenar en los estudiantes y en los mismos adultos consecuencias negativas que repercuten en la autoestima, la motivación, la perspectiva, el respeto mutuo, entre otros. Los adjetivos que descalifican a un grupo o a un individuo, aunque parezcan ‘normales’ o ‘inofensivos’, con frecuencia lesionan internamente más de lo que se cree, ya que el lenguaje es el vínculo fundamental en la construcción social y es el principal potenciador del aprendizaje.

Cabe hacer énfasis en que las relaciones pueden ser mejores en las instituciones educativas únicamente si se tiene en cuenta que los adultos son el ejemplo a la hora de establecer discipli-

na y autoridad con afecto. Si las relaciones en el clima escolar se caracterizan principalmente por la indiferencia, la apatía o el irrespeto hacia el otro, es imposible que las y los estudiantes procuren mantener de manera espontánea una sana convivencia entre ellos y con los demás actores de la comunidad educativa.



Para saber más:
El arte de reducir cabezas, de Dany Robert Dufour.
Editorial Paidós. 2007.
Historietas Mafalda. Disponible en internet: <http://www.todohistorietas.com.ar/tiras1.htm>

4.5. La familia como motor del desarrollo socioafectivo

Todos los niños y niñas buscan soporte afectivo en sus padres y madres, y esperan de ellos lo mejor, pero sucede que muchas veces los padres o familiares a cargo de los niños, niñas y los jóvenes no tienen respuestas acertadas o asertivas pues, en algunas ocasiones, carecen de las herramientas necesarias para ello.

La siguiente situación refleja la forma en que los problemas familiares afectan el desarrollo socioafectivo de niños, niñas, jóvenes y adultos, porque es importante tener en cuenta que en muchos casos hasta los adultos resultan seriamente impactados:

Imagen 4. Tomado de <http://www.jornada.unam.mx/2012/03/11/sem-antonio.html>



Nubia y Jaime son padres separados. Su hija Laura va a cumplir 14 años y vive con su madre. Últimamente, las cosas no van muy bien para ninguno de los miembros de esta familia. Hace una semana, Jaime perdió su empleo en la planta donde trabajaba, lo que le ha generado estrés y ansiedad al pensar en la dificultad que en adelante tendrá para cubrir los gastos de la niña y en los problemas que esto le ocasionará con Nubia. Además, el padre de Jaime se encuentra en cuidados intensivos en una clínica donde fue remitido por su precario estado de salud. Por su parte, Nubia está muy preocupada, pues su hija Laura ya no es la misma de antes; sus amigos del barrio y del colegio parecen tener una gran influencia sobre ella y, quizás por esta razón, Laura ha cambiado su forma de vestir, de hablar, de reaccionar en el hogar, ya no ayuda en las labores de la casa y con preocupante frecuencia llega tarde del colegio y no cumple con los horarios establecidos por Nubia, lo que es un problema porque al hablar del asunto Laura alega que esto se debe a que tiene muchas tareas o trabajos para realizar en grupo.

La última vez que Laura llegó tarde, Nubia se enojó tanto que le dio dos bofetadas. Ante esta situación, su hija respondió con groserías recalcando que nadie tiene derecho a pegarle. En ese momento, Nubia intentó llamar a Jaime para pedirle apoyo, pero su celular siempre estuvo apagado. Desde entonces, el ánimo de Nubia decae progresivamente mientras que Laura no tiene la confianza suficiente para comentarle a su madre lo que piensa con respecto a sus amigos, la escuela y, sobre todo, lo que siente y piensa de ella misma; así las cosas, día a día hay más distancia entre ellas y la comunicación disminuye.

Como se aprecia en este relato, la prioridad es dar una mirada a las necesidades e intereses que los miembros de la familia pueden establecer como parte de su desarrollo socioafectivo, aunque muchas veces estos no se logren identificar como tal. *“Nuestra capacidad, o incapaci-*

*dad, de leer a otros y a nosotros mismos y de usar luego esa información para cooperar y resolver problemas de manera no violenta y creativa determinará el futuro de nuestros hijos”*⁸⁶.

Es importante que el adulto de la familia comprenda el valor de aprender a expresar sentimientos, deseos y frustraciones o insatisfacciones, pues solo reconociéndose como persona afectiva y emocional puede avanzar hacia la solución de los problemas. Muchos padres, madres, abuelos y abuelas que aprendieron en el hogar a no expresar las emociones y a pensar que simplemente algunas de estas tienen más correspondencia con otro tipo de contexto, estrato social o género, no tienen en cuenta que *“(…) los grandes enfados, los ataques de cólera que en otro tiempo cumplían las funciones de garantizar la supervivencia frente a un peligro físico o real o una situación de vida o muerte, no tienen ya una justificación práctica y pueden crear problemas”*⁸⁷. Y es que muchos adultos crecieron pensando que el trato fuerte o rígido es la forma correcta de enseñar, simplemente porque así fueron educados y desconocen otra forma de hacerlo. Igualmente, la construcción histórica y cultural sobre el éxito profesional, heredada desde la idea de progreso, es una excusa para que se exija en los hogares un alto rendimiento de tipo académico, lo que muchas veces lleva a descuidar la necesidad que tiene el conjunto social y el mismo individuo del alto sentido ético, del cuidado eficiente del cuerpo y de la importancia del desarrollo socioafectivo.

Las consecuencias de lo expuesto son contundentes. En el presente, día a día es mayor el número de personas insatisfechas con su vida laboral, social o de pareja. El sentimiento de incertidumbre y ansiedad frente a la educación de hijas e hijos hace que muchas veces los adultos de la familia sientan que los cam-

86 COHEN, Jonathan. *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel, 2003. p. 192.

87 PUNSET, Eduardo. *Por qué somos como somos*. Bogotá, Colombia: Editorial Punto de lectura, 2010. p. 269.

bios en el mundo de los jóvenes cada vez son mayores y ocurren a más temprana edad, lo que limita la capacidad del adulto para comprenderlos. Sin embargo, es importante hacer énfasis en el valor que para niños, niñas y jóvenes tienen las familias que son conscientes de que no solo las habilidades cognitivas y físico-creativas se deben desarrollar en el ámbito educativo, sino también y especialmente las socioafectivas.

El proceso de ‘juvenilización’ (resistencia al envejecimiento y búsqueda permanente de la sensación de bienestar)⁸⁸ que hoy se percibe en la sociedad es un factor preponderante en la posibilidad de comprender hasta qué punto es valiosa la experiencia, la adultez e incluso la vejez para orientar a las presentes y próximas generaciones en el desarrollo de la socioafectividad y de la integralidad en general. Posiblemente, esa juvenilización en la que el hiperconsumo crea la necesidad de unas pautas estéticas orientadas a la marca y al producto, como formas válidas para visualizarse ante los demás, ante sí mismo y para ‘sentirse’ joven, ha desorientado al adulto con respecto a su papel y responsabilidad frente a la formación que debe dar a sus hijos. Es más adecuado considerar un diálogo intergeneracional, en el que los adultos aporten su visión y experiencia para orientar y guiar el proyecto de vida de niños, niñas y jóvenes y estos, a su vez, aporten energía, actividad, entusiasmo y, sobre todo, sus propios saberes y expectativas, pues así se podría establecer un vínculo lo suficientemente fuerte y equilibrado como para superar cualquier obstáculo que se presente en el hogar, la escuela, la vida laboral y la profesional.

88 Se habla de la juvenilización de la sociedad o la sociedad como fetiche, puesto que se veneran las estéticas y los modos de vida que en realidad parten de un gran simulacro que el mercado crea a través de sus herramientas para generar hiperconsumo, las cuales no tienen nada que ver con la realidad que viven muchos de los jóvenes, pero, a partir de los cambios tecnológicos y los procesos de globalización, se consideran como ideales para ser y estar en el mundo. Por ejemplo los comerciales de televisión, que generan la percepción de que ser joven implica ser divertido todo el tiempo, descomplicado, delgado, salir todos los fines de semana o consumir cierto tipo de comidas y bebidas.

La vida es eso que pasa mientras la gente se ocupa en otras cosas. Cuando se pierde la capacidad de asombro ante lo simple y se deja escapar lo fundamental de las rutinas en el hogar, fácilmente se empieza a olvidar el valor de las pequeñas cosas.

Y es que, al respecto, son cada vez más frecuentes los casos en los que psicólogos y psiquiatras deben intervenir en las relaciones de familia para reestablecer los límites que esta, por su naturaleza y composición, ha diseñado. El miedo que algunos padres o madres sienten ante sus hijos (pues en muchos casos los adultos son víctimas de agresiones verbales o físicas) o la inseguridad de padres, madres o familiares ante la falta de comunicación con ellos puede ser consecuencia de una tendencia: empujar a las nuevas generaciones hacia la falsa autonomía al no brindarles las herramientas de autocuidado y protección necesarias. Esto es fundamental para entender por qué muchas veces recae en la escuela la responsabilidad de la formación que, en primera instancia, debe asumir la familia.

Por lo anterior, es prioritario comprender que ante el ritmo implacable y las exigencias que imponen la vida laboral, la sociedad de consumo y el mercado, aún se pueden anteponer otras dinámicas como el disfrute de las cosas sencillas, la compañía, la posibilidad de caminar por una calle tranquila, la degustación de una buena comida y la contemplación. La experiencia, la madurez y la sabiduría se pueden ver reflejadas en acciones sencillas y comportamientos que incluyen la socioafectividad como una forma de vida. Por eso es tan importante enseñar a los niños, niñas y jóvenes desde las ventajas que el adulto tiene para facilitar la comprensión del desarrollo socioafectivo como un baluarte a la hora de enfrentar situaciones difíciles en el hogar, recuperar la



armonía y mejorar o transformar las relaciones que allí se entretienen.

Como adultos, es imposible ayudar a los niños, niñas y jóvenes si antes no se hace la debida apropiación de las estrategias, herramientas, habilidades y actitudes que forman parte del desarrollo socioafectivo. Muchas de las sociedades tradicionales o premodernas y otras no occidentales han entendido que son fundamentales para el crecimiento de la sociedad, por cuanto atañen a la interacción consigo mismos, con los demás y con su entorno y permiten que el papel del adulto, sobre todo del anciano, resulte crucial para la supervivencia de la comunidad, pues estos poseen la experiencia y autoridad necesaria para vincular las nuevas generaciones con el mundo en el que viven. Asimismo, el disfrute y el juego también ayudan a mantener las pautas que se requie-

ren para enseñar a los más jóvenes temas como historia, cultura, política, arte y otras manifestaciones que engrandecen y dan sentido a la vida humana.

En la cultura occidental, muchos adultos asocian el placer con irresponsabilidad o egoísmo, pero es importante comprender que la búsqueda de placer en los humanos se asemeja a la búsqueda de felicidad. El placer como enriquecimiento de la experiencia, sea físico o sea social, proporciona un sentimiento de bienestar consigo mismo y con los demás, parecido al que se percibe con las cosas sencillas, y esto obedece a la posibilidad de desarrollo del denominado *cerebro maduro*. Por eso, una estrategia que permite vincular el desarrollo socioafectivo con el físico-creativo y cognitivo es la práctica del ejercicio físico. Para los antropólogos, y de acuerdo con

investigaciones recientes, el cerebro humano evolucionó mientras se caminaba diariamente por distancias que oscilaban entre los diez y los veinte kilómetros⁸⁹.

Las investigaciones al respecto plantean, en términos de desarrollo socioafectivo, que por ejemplo:

El ejercicio regula la liberación de tres neurotransmisores más comúnmente asociados con el mantenimiento de la salud mental: la serotonina, la dopamina y la noradrenalina. Aunque el ejercicio no puede sustituir al tratamiento psiquiátrico, el efecto del ejercicio en el ánimo es tan marcado que muchos psiquiatras han empezado a incluir un

régimen de actividad física dentro del desarrollo normal de terapia (...) tanto para la ansiedad como para la depresión, el ejercicio es beneficioso inmediatamente y a la larga.⁹⁰

Además, frente a los beneficios cognitivos que el ejercicio puede proporcionar, los resultados son contundentes, como bien lo afirma John Medina: *“Si realizamos una actividad física durante el tiempo libre, el riesgo de padecer demencia general queda reducido literalmente a la mitad. El ejercicio aeróbico parece ser la clave. En el caso del Alzheimer, el efecto es aún mayor: este tipo de ejercicio disminuye la posibilidad de padecer la enfermedad en más de un sesenta por ciento”*⁹¹.



89 Cfr. MEDINA John. *Los 12 principios del cerebro. Una explicación sencilla de cómo funciona para obtener el máximo desempeño*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2010. p. 11.

90 *Ibid.*, p. 18.

91 *Ibid.*, p. 17.

El ejercicio físico no es una actividad exclusivamente individual, también se puede practicar en familia para fortalecer las relaciones, a través de un deporte conjunto o simplemente al compartir un espacio diferente al del hogar que propicie un ambiente sano, de encuentro, a fin de favorecer la socioafectividad. Hoy en día, la carga profesional y las exigencias de la sociedad hacen que resulte casi imposible que alguno de los adultos de la familia se dedique al cuidado exclusivo de hijos e hijas, lo que conlleva a pensar en calidad de tiempo y disfrute cuando se puede compartir en familia y, sobre todo, iniciar la búsqueda de espacios lúdicos y recreativos para poder hacerlo.

La familia como motor del desarrollo socioafectivo requiere de algunas pautas que se pueden considerar posibilidades claves a la hora de crear estrategias para la implementación de las habilidades de orden intrapersonal, interpersonal, comunicación asertiva y capacidad para resolver problemas, según sea el contexto de interacción, que puede ser el mismo hogar o la escuela (maestros, maestras, directivos y administrativos).

Entendiendo que el hogar es el espacio donde se centran los vínculos de los individuos en relación con su primera instancia socializadora, se pueden encontrar dos situaciones: la familia como potenciador constante de esos vínculos o la familia como obstáculo en la socialización primaria de los individuos con su realidad. Actualmente ocurre con mayor frecuencia que los miembros de una familia, aunque compartan el mismo espacio, no se relacionan entre sí. El adulto, igualmente, está 'encerrado' en sus propios intereses o busca recompensar su ausencia mediante la *"materialización del amor"*⁹²,

92 Zygmunt Bauman, citando a Hochschild, lo plantea de la siguiente manera: *"Expuestos a un continuo bombardeo publicitario a través del promedio diario de tres horas de televisión (la mitad de su tiempo libre), los trabajadores son persuadidos de "necesitar" más cosas. Para comprar lo que ahora necesitan, requieren dinero. Para ganar dinero trabajan más horas. Al estar fuera de su casa durante tantas horas, compensan su ausencia en el hogar con regalos que cuestan dinero. Materializan el amor. Y así se repite el ciclo"*. BAUMAN, Zygmunt. *Vida de Consumo*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2007. p. 163.

lo que hace difícil establecer los espacios y tiempos propicios para el fortalecimiento de los lazos familiares.

Las siguientes son sugerencias que ayudan a mejorar las relaciones socioafectivas dentro del hogar:

- Establezca espacios de diversión sana que permitan el encuentro familiar, la unión de sus integrantes y la comunicación asertiva, a fin de fortalecer estas relaciones.
- Tómese un tiempo para descansar, recargar la energía y dar más de sí a sus seres queridos, pues es fundamental tener claro que lo esencial para todos los miembros de su familia es el amor, la unión y la armonía.
- Organícese bien para que las tareas del trabajo y del hogar no reduzcan el tiempo destinado a compartir y disfrutar en familia, pues finalmente es esto lo que verdaderamente estrecha los lazos afectivos y abre los escenarios de confianza que los niños, niñas y jóvenes necesitan para hablar de sus problemas y encontrar el apoyo y respaldo que buscan en sus seres queridos.
- Motive a sus hijos, como responsables de su cuidado, a respetar y a solicitar a los adultos que los miren con respeto. Igualmente, enséñeles a colaborar con los oficios de la casa y hágalos ver que su ayuda es tan valiosa como el trabajo profesional que usted realiza, pues estos esfuerzos son logros familiares que merecen ser reconocidos y valorados por todos los miembros del hogar.
- Diferencie el tiempo que dedica a la pareja de aquel que destina a la atención de sus hijos, pues de esta forma proporciona afecto, cuidado y confianza a todos los seres que ama.
- No olvide sus proyectos de vida, trabaje en la realización de sus sueños, propóngase metas y recuerde que sus hijos son parte de su vida, no su vida entera.



Para saber más:

Película Las viudas de los jueves. Director: Marcelo Piñeyro. 2009.

Película American Beauty (Belleza americana). Director: Sam Mendes. 1999.



Preguntas orientadoras para la aplicabilidad del capítulo

1. ¿Qué sentido y significado encuentra usted en ser actualmente maestro o maestra desde la socioafectividad?
2. ¿Cómo le gustaría que fuera un plan de bienestar docente para ser desarrollado en su institución?
3. ¿Cuáles elementos de la cultura escolar de su institución transformaría para que existiera un clima escolar favorable?
4. ¿Qué sugerencias o estrategias puede construir con su equipo de trabajo para superar las problemáticas de convivencia que se presentan en su institución o en su ciclo, a partir de los ejes socioafectivos o de las habilidades que los componen?

ESPACIO PARA CONSTRUIR.... Ventana abierta a los aportes del lector

5.

Experiencias que potencian el desarrollo socioafectivo en contextos escolares y familiares

Solo cuando el maestro o la maestra es capaz de romper con esas imágenes que se construyen sobre sí, desde el poder o desde el saber, puede comenzar a producir rupturas y desde allí constituirse en actor social que tiene la posibilidad de redefinir y construir un nuevo tejido social

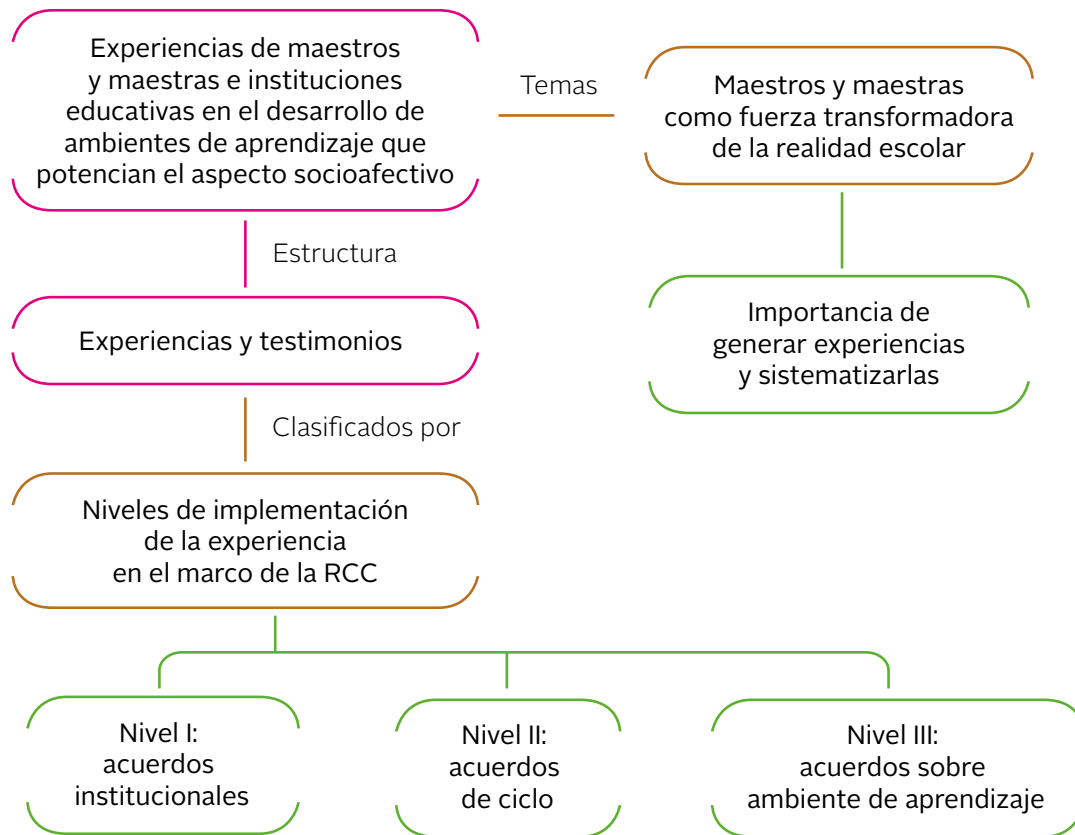
Unda, M.; Martínez, A.; Medina, M.

Propósito

Presentación de experiencias pedagógicas de diversos integrantes de comunidades educativas, que relatan desde su saber cómo han vinculado el desarrollo socioafectivo a la construcción de ambientes de aprendizaje, en el marco de la RCC, con el fin de visibilizar las posibilidades de acción para potenciar el aprendizaje.

El siguiente esquema señala los principales puntos por tratar en el presente capítulo, como guía para el lector:

Esquema 15. Experiencias de maestros y maestras e instituciones educativas en el desarrollo de ambientes de aprendizaje que potencian el aspecto socioafectivo



5.1. Contextualización

El maestro contemporáneo es un actor no solo académico, sino un aporte vivo desde lo social, educativo, político y emocional de cada sujeto que participa en la interacción dentro del aula. Desde este enfoque, se ha invitado a docentes a involucrar progresivamente las experiencias, necesidades y expectativas de esta comunidad en el proceso de construcción de la RCC dentro de las instituciones educativas del Distrito Capital, en aras del fortalecimiento de los procesos académicos, en el cual la consideración del desarrollo socioafectivo como elemento estructurante permite complementar la práctica docente y mejorar el clima escolar desde un currículo dialogante.

La cita que introduce este capítulo busca incitar a los lectores a repensar la representación social de maestro o la maestra como sujeto

que reclama permanentemente capacitación, sin que esta transforme su práctica pedagógica, para llegar a una en la que sea un ser que asuma el compromiso social de reconstruir de manera constante un saber contextualizado en relación con la enseñanza de un área específica y el desarrollo humano en diversas etapas

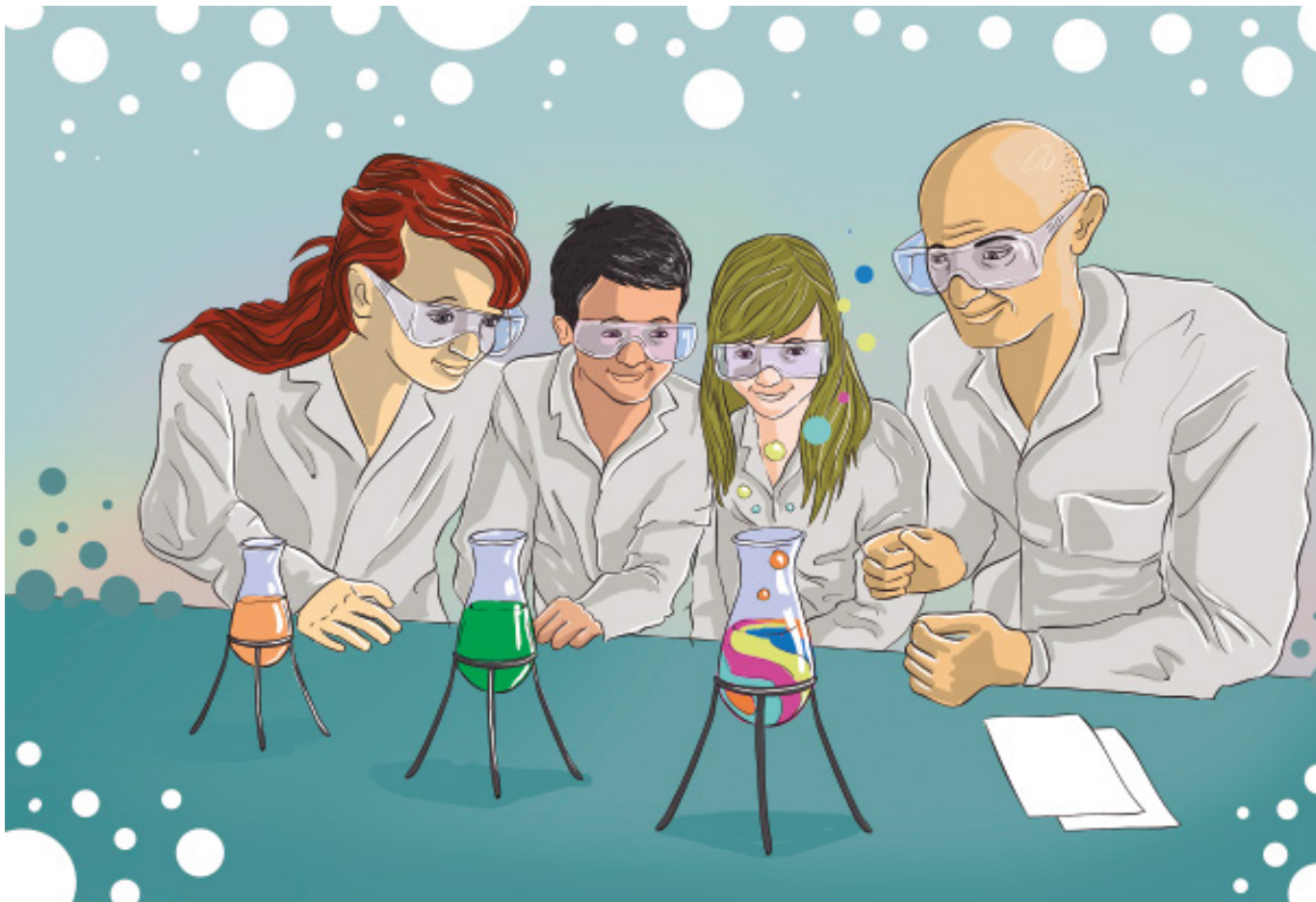
¿Qué es la historia sino el rastro del ser humano en la tierra? Rastro que se alimenta con el relato de los que pasaron y que con espíritu libre y generoso regalaron su experiencia a los que les siguieron para que tuvieran la oportunidad de hacer mejor las cosas.

de la vida escolar. En este marco, los aportes provenientes de la experiencia de otros docentes pueden ser un recurso pertinente, pero siempre teniendo en cuenta los acuerdos de nivel I, II y III establecidos en la institución y contruidos desde el diálogo de saberes, como ruta alternativa de actualización.

Partiendo del consenso de que el aprendizaje integral debe tener presente el aspecto socioafectivo, se propone acudir a las experiencias pedagógicas que en la actualidad generan estrategias para observarlo y potenciarlo, pues han surgido de la reflexión curricular que algunas instituciones han hecho sobre el valor de la socioafectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. Asimismo, se considera pertinente compartir los testimonios de personas que a partir de su experiencia vital insisten en la importancia de

que maestros, maestras e instituciones educativas hagan estos aportes a sus estudiantes, en pro de un mejor futuro para ellos.

Dado que la RCC es un proceso de transformación que opera en las redes de relaciones, acuerdos y protocolos que surgen entre los actores educativos, es necesario generar en los equipos de trabajo un consenso de construcción participativa que trascienda la simple recepción, la resistencia o la apatía, a fin de generar condiciones y alternativas para enriquecer el saber pedagógico, por ejemplo, la actualización. Por lo mismo, este tema requiere el aporte de docentes y estrategias por parte de los directivos que generen tiempos, espacios y recursos de trabajo para la investigación didáctica desde experiencias contrastadas, dialogadas e implementadas en un contexto situado. Se trata entonces de empoderar a la institución educativa y a sus



ciclos como nodos de investigación pedagógica, a través de los cuales se pueda dar respuesta a problemáticas relacionadas con el aspecto socioafectivo en un contexto particular.

De igual forma, un recorrido guiado por las experiencias pedagógicas mencionadas otorga posibilidades de acción a docentes y reconocimiento de su papel como constructores de saber pedagógico. Además, es una oportunidad para aprender a sistematizar las experiencias propias, con el objeto de contribuir al ajuste permanente del PEI. Cabe decir que algunas de estas experiencias fueron posibles gracias al trabajo arduo de las instituciones educativas distritales y a las dinámicas generadas por convenios de acompañamiento, asesoría y apoyo de diversas entidades con la Secretaría de Educación del Distrito, en el marco del proyecto de RCC.

Los docentes reconocen que la creación y narrativa de estas experiencias es importante para generar espacios pedagógicos novedosos que propendan hacia la formación integral estudiantes, a partir de su desarrollo socioafectivo. Sin embargo, muchas preguntas y miedos surgen a la hora de generar estos espacios y experiencias, pues por ejemplo el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes influye demasiado en ellos, al punto de determinar el grado de éxito del 'factor escuela' y, por lo mismo, los logros que se puedan alcanzar y mostrar siempre deberán estar a la medida de las situaciones integralmente analizadas de los estudiantes. A pesar de los temores, la distancia entre la experiencia ajena y la propia se acorta al 'ponerse en los zapatos' de estudiantes y docentes que ofrecen un gran aprendizaje sobre contextos parecidos. Una duda que también puede inquietar a maestros y maestras tiene que ver con los recursos que se destinan para estos fines, pero la experiencia muestra que la preocupación no siempre se origina en la dificultad para conseguir la cantidad que se requiere, sino en la necesidad de optimizarlos

recursos con los que se cuenta para lograr un propósito común.

La invitación es a continuar con el trabajo colectivo de enseñanza de maestros a maestros, de estudiantes a directivos, y viceversa, pues todos son sujetos que muestran cómo la relación docente-estudiante puede exceder el sentido académico de la labor en los ambientes de aprendizaje para formar parte de prácticas más amplias, capaces de generar construcción curricular en un sentido de *abajo hacia arriba*, esto es, producir acuerdos curriculares dentro de la institución a partir de construcciones generadas desde el aula.

Las experiencias que a continuación se relacionan reflejan planeación y muestran lo que surge desde el quehacer cotidiano. Cada una incluye o parte de un escrito original de los participantes, que recoge la visión de quienes vivieron el proceso, pues como bien lo señala Alliaud: *“Enseñar es contar. Enseñar es interpretar. Enseñar es producir narraciones sobre lo contado y lo interpretado. Enseñar también es la construcción de un relato común en el que se procura hacer algo en conjunto sin dejar de ser uno mismo”*⁹³. Desde esta acepción, lo que sigue evidencia un proceso que se desarrolla entre pares que comparten y no entre iluminados y estudiantes.

Para saber más:

La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación, de María del Pilar Unda, Alberto Martínez Boom y Marta Judith Medina. Texto que explora quizás los dos principales trabajos que se han realizado en Colombia sobre la formación de maestros a maestros. Disponible en internet: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001863.pdf>

93 ALLIAUD, Andrea. *Narración de la experiencia: práctica y formación docente*. En: Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul. Jul/dez. 2011. Vol. 19. N.º 2. p. 102.

5.2. Experiencias pedagógicas desde los niveles de implementación de la RCC

Para el análisis de las experiencias fue necesario establecer cuál de los tres niveles de implementación de la RCC aportaba más cada ejercicio: en primer lugar, el ambiente de aprendizaje, en el cual el docente narra la particularidad de su práctica y reflexión, referida tanto a su saber específico como a las vivencias propias de su contexto; en segundo lugar, el nivel de acuerdos de los equipos de ciclo, que incluye procesos originados desde los espacios de construcción generados por cada equipo o desde currículos que tienen en cuenta cada momento vital del estudiante; y en tercer lugar, las experiencias generadas desde el nivel de acuerdos institucionales, en algunos casos con el concurso de otras instancias. Cabe aclarar que esta clasificación se realizó sin perder de vista el punto de origen de la iniciativa de renovar las prácticas, pues bien puede ser la o el maestro o el ciclo el que genera los procesos que luego se institucionalizan, como bien pueden surgir de un acuerdo general alrededor del PEI o de un proyecto de convivencia que termina por impactar el trabajo en el aula.

5.2.1. Experiencias desde los ambientes de aprendizaje (nivel III)

La interacción en el aula es esencial para la producción de saber pedagógico, por ello, en los acuerdos del ambiente de aprendizaje se evidencian algunas de las estrategias claves que emplean los docentes para dar cabida al aspecto socioafectivo en el quehacer cotidiano de sus áreas.

5.2.1.1. Colegio República de Colombia (ciclo 4). Una visión afectiva del mundo matemático

La matemática puede entenderse como un espacio puramente cognitivo; de hecho, para la mayoría de estudiantes colombianos las asignatu-

ras relacionadas con fórmulas y números suelen ser tradicionalmente tediosas y difíciles.

La docente Myriam Alfonso, a través de su metodología, invita a estudiantes a vivir las matemáticas en la cotidianidad y a entender su relación numérica con el mundo, pues a partir de su trabajo en los diferentes ciclos, ella ha descubierto que cada estudiante expresa diferentes necesidades según sea su edad y situación sociocultural.

Por lo anterior, el diseño didáctico de la asignatura se basa tanto en el presente como en las metas que cada estudiante ha trazado para el futuro. Así, la profesora Myriam no se limita a traspasar ciertos contenidos a sus estudiantes, sino a generar espacios que le permitan relacionarse con ellos en un ambiente de privacidad propicio para el diálogo y la interacción permanente y sostenida, pues se trata de personas que difícilmente se pueden considerar desconocidas.

Así, además de relacionar los contenidos de la clase de Matemáticas con temas de mayor complejidad, ella desarrolla prácticas de comunicación que favorecen la cercanía con sus estudiantes, consciente de que está tratando con futuros profesionales, no con seres sin identidad, por eso jamás se dirige a ellos con expresiones como: “Este niño”, “¡Usted!, el de allá”, “¡Silencio los de atrás!”, “Fulanito y compañía...”, sino por medio de la aplicación de una novedosa estrategia conocida como *la escarapela*, herramienta impactante que consiste en una placa diseñada por los estudiantes con el nombre y el título profesional que cada quien pretende alcanzar después de terminar el colegio. En palabras de la docente, “esto permite que la relación con los estudiantes sea amena y con límites”, como lo es cualquier relación entre profesionales. Se puede decir que la escarapela fortalece la autoestima en cuanto busca generar una identidad clara, consciente y diferenciada de la de los demás y una actitud responsable y respetuosa entre pares.

La profesora Myriam lleva mucho tiempo aplicando esta estrategia en sus clases. De hecho, muchos profesionales que fueron sus estudiantes aún conservan su escarapela, la cual muestran con orgullo cada vez que son invitados por ella a dar testimonio de esa experiencia a estudiantes que están por graduarse, para hacer énfasis en la importancia de integrar las metas futuras a la vivencia escolar y de hacer del salón de clase un espacio de interacción humana.

Según la docente, el estudiante muchas veces se limita, pues cree que no podrá alcanzar las cosas que anhela. Por eso, la escarapela también busca enviar un mensaje a sus mentes: sí se puede, a fin de que lo interioricen a partir de frases como “Soy en potencia (un ingeniero, un arquitecto), soy la posibilidad de...”. Es fundamental propender en el aula hacia la ruptura de los esquemas mentales que limitan al

estudiante y que no le permiten abrir su campo de posibilidades. “*Mi ejercicio académico -dice la maestra Myriam- está dirigido a demostrar a los estudiantes que las limitaciones están en la mente*”, por lo mismo, ella comparte algo de su propia subjetividad en los ambientes de aprendizaje como ruta posible hacia la empatía.

Otro ejercicio que aplica para reforzar este objetivo consiste en motivar a estudiantes a descubrir su posibilidad de ser ambidiestros, por medio de la realización de planas y escrituras con la mano contraria a la que normalmente usan para escribir. “*Ha sido tanta la motivación, que una las estudiantes descubrió que también podía escribir con el pie, lo que me permitió entender que los obstáculos solo aparecen en la mente*”, comenta Myriam.

La matemática tiene relación directa con el universo, y el estudiante, por ser parte de este,



tiene a su vez relación con las matemáticas. Para demostrarla, así como la importancia de los números para el mundo, la docente escribe la fecha en otro idioma cuando inicia la clase, a fin de invitarlos a conocer otras culturas, a entender la relación entre diversas realidades, a reconocer similitudes entre diferentes idiomas y a descubrir el origen de las palabras.

Asimismo, en fechas particulares, los estudiantes analizan sucesos que marcaron la historia y, a partir de esto, hacen cuestionamientos sobre toma de decisiones o conciencia ética y social, escuchan atentamente y realizan una lectura del contexto gracias a las discusiones que se generan en sus ambientes de aprendizaje, a fin de formarse como sujetos analíticos que un día no lejano deberán tomar decisiones que ayuden a impulsar acciones en pro de la transformación social. Sucesos como *El Bogotazo*, ocurrido el 9 de abril de 1948, o el asesinato de Jaime Garzón, ocurrido el 13 de agosto de 1999, se estudian en clase de Matemáticas con el objeto de visualizar el curso del país si estos hechos no hubieran sucedido, pero no desde el panorama político sobre la conveniencia para unos y otros, sino desde la toma de perspectiva y la negociación, necesarias para desarrollar la capacidad para resolver problemas.

El universo se puede analizar desde la trigonometría; las fechas, desde el calendario maya; las creencias (como el corte del cabello en determinado momento), desde los ciclos lunares, pues todo tiene relación con los números. Por lo mismo, la pretensión transversal apunta a facilitar el aprendizaje de las matemáticas, poniéndolas en la realidad para que el estudiante se comprometa con su formación integral como persona, pero no de forma fragmentada desde su rol de estudiante.

Para Myriam, la práctica académica no puede configurarse como un contexto de aprendizajes sobre teorías, fórmulas y operaciones, sino como un ejercicio que aterriza al estudiante en su realidad, que aporta a la cotidianidad y orienta sobre las formas de relacionarse con

la sociedad desde la afectividad. La educación asertiva permite al estudiante desarrollarse integralmente, para conocerse y formarse como un ser ético y responsable. En consonancia, es necesario trabajar para que las y los estudiantes no perciban el aula como un espacio frío y distante, “una cárcel de aprendizajes”, en palabras textuales de la docente, sino como un espacio agradable diseñado para aprender y descubrir el mundo desde la conexión emocional y no solo desde la narración discursiva.

Con sus prácticas pedagógicas, la docente aporta entonces al fortalecimiento del eje intrapersonal con el mejoramiento de la autoestima de estudiantes, pues les ayuda a compenetrarse con ese proyecto de vida laboral y profesional que en ocasiones parece imposible de alcanzar. De igual manera, genera espacios que favorecen la comunicación asertiva y motivan a estudiantes a hacer una lectura amplia de su contexto durante las actividades que se realizan en la clase de Matemáticas, pues fomentan el análisis y la relación de esta con sucesos y acontecimientos que forman parte de otros saberes.

La felicidad futura no debe pensarse como algo lejano e incluso como una sensación que no sobrevivirá después de la etapa escolar, pues es un proceso que requiere nuevas propuestas, compromiso social y vocación por parte de docentes, lo que significa disposición y mentalidad abierta para escuchar y entender las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, con la firme intención de dar respuesta a sus inquietudes a través de la educación y desde un proceso que se podría llamar simbiótico con el estudiante pues, como bien lo dice Myriam, “*el docente es un apoyo para el estudiante, pero el estudiante es un soporte para el docente*”, lo cual invita a maestros y maestras a entender que esta labor es tan necesaria y primordial dentro de la sociedad como lo es el aporte del estudiante en el desarrollo de esas formas novedosas de relación didáctica, ya que es mediante esta reflexión que se configura como soporte constante del docente, en la

medida que lo impulsa permanentemente a la auto-observación para enriquecer su *praxis*.

Según la profesora Myriam, promover la empatía a partir de estrategias de aula pertinentes y eficaces permite repensar la autoridad en un ambiente de comunicación asertiva y coherente entre docente y estudiante, pues el concepto tradicional cambia y abre paso a otro que facilita el aprendizaje sin dejar de lado la posibilidad de crear lazos socioafectivos y relaciones duraderas que relativizan el cumplimiento estricto de parámetros morales.

La apuesta ahora es por lograr cambios en este aspecto, a fin de que el estudiante no vea al docente como el 'proveedor' de ejercicios cognitivos y estructuras morales, sino como un compañero, un ejemplo y un consejero durante todo el proceso de construcción de su proyecto de vida, que además propende hacia una formación integral que le ayuda a entenderse a sí mismo, al mundo y a quienes están a su cargo.

5.2.1.2. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ciclos 1 y 2). Clubes de acompañamiento

La escuela sabatina: un refugio lúdico donde también se aprende

Coordinadora
Martha Ofelia Jiménez Duarte

Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres y las mujeres se educan entre sí mediados por el mundo.

Paulo Freire

La propuesta de acompañamiento sabatino para niños y niñas 'con sentidos' se gesta en el compromiso social y ético del maestro que reconoce la influencia que tiene en los proyectos de vida de sus estudiantes. El éxito escolar en los primeros años garantiza a niños y niñas las bases que necesita para sus futuros aprendi-

zajes. Asimismo, en esta etapa, las relaciones filiales también giran en torno a la experiencia escolar.

La Coordinación de la Escuela Normal Superior María Montessori asumió el reto y, con maestras en formación, se propuso organizar la atención de estudiantes con bajo desempeño académico. Así, cada sábado, la escuela les abre sus puertas y, en jornada extraescolar, aprovecha la infraestructura para disponer de forma diferente los espacios y recursos e integrar grados y saberes. Los espacios académicos se constituyen entonces en una propuesta lúdica que afianza los conocimientos previamente adquiridos, el pensamiento y el aprendizaje. Desde la problematización de la enseñanza, las maestras en formación desarrollan proyectos innovadores en torno al pensamiento lógico matemático, del primero al quinto grado, y a la lectura y escritura, del sexto al noveno grado.

En la actualidad asisten alrededor de 170 estudiantes a los talleres y clubes de tango-cuento, foto-parla, cine, automovilismo y lectura, pero la cobertura se ha ampliado para recibir a quienes solo quieren invertir adecuadamente el tiempo libre y, a su vez, se han realizado campañas para acercar a las familias a través de una iniciativa denominada Quijotada sabatina - la lectura como aventura y de talleres de cine, palabra y creación, enfocados a los jóvenes, a fin de incrementar el sentido de pertenencia y la regulación de la convivencia entre pares.

El proyecto se encuentra en la etapa de sistematización, realizada desde dos grandes variables: caracterización de las prácticas y seguimiento a grupos focales, con la intención de identificar los factores asociados al desempeño de es-

tudiantes. Poco a poco, se ha logrado trascender lo netamente pedagógico y, con el apoyo de una facultad de enfermería, actualmente se aborda lo social y fisiológico a través de visitas domiciliarias y de la valoración de los posibles problemas de salud asociados a deficiencias en los procesos de desarrollo. La información cifrada en una base de datos se expone como un diorama que muestra diferentes escenas y factores y, como pistas, sugiere una serie de caminos para lograr el éxito escolar.

El propósito es seguir adelante e invitar a maestros y maestras a reflexionar sobre 'los límites' de la Escuela.

Desde hace ya varios años en esta institución se radicó un proyecto de refuerzo escolar, con el fin de buscar el mejoramiento académico de estudiantes. Para ello se planteó la creación de un espacio sabatino que no fuera percibido por los jóvenes como una tediosa obligación, sino como un momento que les permitiera romper con esquemas de la educación convencional que normalmente se vivencia en el aula, entre semana, y les ofreciera la posibilidad de aprender por medio de espacios didácticos para desarrollar habilidades de manera diferente.

Así pues, los sábados, la disposición de los espacios físicos y de las personas es totalmente contraria a la que se acostumbra de lunes a viernes, según la coordinadora, *"para pensar la escuela de manera diferente"*. El objetivo es reforzar lo aprendido en los espacios convencionales del aula, pero de forma distinta y con una visión integral del estudiante, en un espacio flexible, exigente y divertido, de lo cual da cuenta el aumento que se observa en el número de inscritos y de solicitantes.

En estos espacios, estudiantes que ejercen normalmente liderazgos negativos y que son denunciados por sus compañeros como agre-

sivos o autoritarios comienzan a redescubrirse a través de relaciones positivas con sus compañeras, en el marco de actividades atractivas como los clubes de cine, tango o literatura, pues es desde el interés que estas actividades alternas despiertan que adquieren, de manera apenas perceptible, un mayor grado de responsabilidad, pues las dinámicas generan preguntas más abiertas acerca de temas relacionados con convivencias propias del acompañamiento sabatino que invitan a buscar respuestas a partir del juego y la investigación para llegar a nuevos descubrimientos relacionados con su visión de mundo y formación personal.

Las actividades de acompañamiento proporcionan además a estudiantes una sensación de felicidad y un deseo de compromiso con su proceso de aprendizaje pues, apenas llegan al colegio los sábados, perciben que todo es diferente: el recibimiento de las y los maestros, su forma de vestir, las carteleras, la música, la decoración, etc., así como la buena disposición que observan en el grupo de docentes y practicantes, quienes con certeza no se van a limitar a calificarlos, evaluarlos o describirlos con interés investigativo, sino que se van a adentrar tanto como puedan en una comprensión compleja de sus historias de vida, con el fin de mejorar su experiencia escolar y rendimiento académico.

Espacio que también se constituye en un momento de pensamiento reflexivo, en el que el estudiante, acompañado y asesorado por el docente, desarrolla estrategias de autorregulación, elemento transversal del proceso, caso de algunas estudiantes que tenían problemas convivenciales y que gracias a estas jornadas se convirtieron en un grupo de patrulleritas escolares identificadas con un brazalete, las cuales vigilan los descansos entre semana, con el fin de demostrar liderazgo positivo en la escuela y formas adecuadas de relación con los otros. Así lograron transformar sus comportamientos, algunas veces violentos y agresivos, en acciones de compromiso y conciencia ciudadana.

A través de la Universidad Manuela Beltrán y un equipo de practicantes de la Facultad de Enfermería, se realizaron visitas domiciliarias a cada uno de los hogares de estudiantes del colegio María Montessori, con el fin de identificar el entorno, la familia, sus condiciones de vida y establecer el grado de incidencia de estos en su comportamiento y desempeño escolar. Fue así como se pudo determinar que gran parte de la comunidad estudiantil vive en localidades diferentes a la del colegio, tanto padres como madres trabajan y, por lo mismo, deben pasar gran parte del día sin acompañamiento de un adulto; igualmente, se identificaron los núcleos familiares con madre o padre cabeza de hogar, los que presentan serios problemas económicos y aquellos en situaciones de riesgo por causa de la violencia que se percibe en el entorno, lo cual generó mayor conciencia, y en algunos casos sensación de incomodidad, en los profesores con respecto a las condiciones reales en medio de las cuales sus estudiantes se vinculan al proceso educativo.

El Área de Lenguaje lidera el proceso de acompañamiento sabatino mediante la estrategia de clubes de estudio: club de tango, club de lectura, club de matemáticas, club de automovilismo, entre otros que responden a los intereses de estudiantes y permiten mejorar procesos de lectura, escritura y análisis matemático, a través de la danza, el canto y el deporte. Actualmente, el proyecto vincula a estudiantes de todos los ciclos, incluido el grado preescolar y presenta resultados significativos en lo referente a clima escolar y adaptabilidad, de los cuales la comunidad educativa ya tiene conocimiento, pues además ha sido beneficiada con actividades como *la quijotada*, para la que se consiguieron 120 libros que los padres y madres podían leer a todos los niños en conmemoración del Día del Idioma y durante las actividades programadas los sábados.

En cuanto a los aportes de esta experiencia al aspecto socioafectivo en el aula, son

muchos y evidentes en el incremento de la autoestima y la automotivación de estudiantes al percibir avances importantes en el desarrollo de sus habilidades, a través de su participación activa en este proyecto. Por lo mismo, el reto de la institución actualmente se centra en la consecución de recursos para acoger más estudiantes, con o sin problemas de convivencia, y a padres, madres y cuidadores, a fin de fortalecer la formación socioafectiva en la comunidad educativa y lograr que más docentes lideren y apoyen el trabajo de la coordinadora y de practicantes.

5.2.2. Experiencias desde los acuerdos de ciclo (nivel II)

Cada día más instituciones educativas ven la necesidad de crear experiencias y proyectos que aporten a la formación integral de los niños, niñas y jóvenes; iniciativa que muchas veces surge de análisis generados por el equipo de ciclo. Es así como algunos colegios ya se animan a presentar acciones dirigidas a mejorar los procesos relacionados con el desarrollo socioafectivo en cada ciclo educativo.

5.2.2.1. Colegio Nicolás Esguerra (ciclo 3). Desarrollo de habilidades sociales asertivas



El programa “Desarrollo de habilidades sociales asertivas” es una propuesta de intervención creada por el servicio de Orientación del colegio nacional Nicolás Esguerra, con el fin de hacer un aporte al desarrollo de formas saludables de interacción social en los estudiantes, traducido esto en el fortalecimiento de las



competencias intra- e interpersonales para establecer relaciones positivas, sanas, armónicas y gratificantes entre ellos y con el entorno social y aportar específicamente al mejoramiento de la convivencia entre los estudiantes del ciclo 3, ya que mantener vínculos saludables en el aula posibilita el desarrollo de estos en los demás escenarios educativos. Así, trabajar para fortalecer habilidades sociales es incidir de manera contundente en todas las prácticas escolares, pues favorecen la participación y la convivencia escolar.

Infortunadamente, las realidades escolares no siempre suelen ser así y la presión de grupo, el acoso, la fuerte competencia, la búsqueda de identidad a través de modelos violentos, la permanente confrontación de los adolescentes a las figuras de autoridad, la falta de tolerancia y respeto de la diversidad son algunos de los factores

que obligan a los profesionales de la institución educativa a invertir buena parte de su tiempo en el rol de conciliadores en conflictos grandes y pequeños que surgen entre estudiantes, tiempo que muchas veces es mayor al que dedican a enseñar y, a pesar del esfuerzo, no siempre conlleva cambios significativos y duraderos.

Fue por lo anterior que el programa surgió como una iniciativa para dar respuesta a esas problemáticas, de una manera organizada y coherente, que exigía como requisito fundamental un trabajo coordinado y liderado desde el servicio de Orientación, integrado por el equipo pedagógico del ciclo 3, docentes y Coordinación.

Hoy, la experiencia particular permite afirmar que los cursos en los cuales se potencia el programa presentan menos dificultades de convivencia entre estudiantes, es decir, menos casos de peleas, remisiones a Coordinación,

llamados de atención o citación a padres o madres de familia por parte de los coordinadores de Convivencia, y a la vez permite mostrar mejores resultados académicos, pues los profesores son más cercanos y accesibles. Una buena convivencia y un ambiente cálido, entonces, benefician todos los espacios de la vida escolar, posibilitan un mejor desempeño académico y proporcionan espacios de seguridad emocional que favorecen el desarrollo de la creatividad, pues al explorar los comportamientos inadecuados de los estudiantes (maneras impulsivas de intervenir en los conflictos, ansiedad excesiva en ciertas situaciones), es posible percibir lo que sucede con sus habilidades sociales, entendidas estas como *“las conductas que permiten a una persona actuar con base en sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás”*⁹⁴.

De los referentes planteados en la cita anterior, el colegio adoptó los estilos de comportamiento que dieron base a la propuesta metodológica del programa, a fin de detectar estudiantes de los cursos del ciclo 3 con comportamientos inhibidos y agresivos y, a partir de su identificación, formar para la asertividad, teniendo como punto de partida problemáticas reales en los ambientes escolares.

La falta de asertividad puede entenderse de dos formas: por un lado, serán poco asertivas aquellas personas consideradas tímidas, prestas a sentirse pisadas y no respetadas y, por otro lado, también lo serán las personas que se situarían en el polo opuesto, es decir, la persona agresiva que pisa a los demás y no tiene en cuenta las necesidades del otro. Por lo que tanto los unos como los otros tendrán déficit en habilidades sociales y será importante contemplar que solo

quien posea una alta autoestima, quien se aprecie y valore a sí mismo, podrá relacionarse con los demás en el mismo plano, reconociendo a los que son mejores en alguna habilidad, pero no sintiéndose inferior ni superior a otros. La asertividad es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás.⁹⁵

De esta manera, el programa “Desarrollo de habilidades sociales asertivas” es una apuesta por la formación para la asertividad que atiende a una población anual que oscila entre los 80 y los 110 estudiantes de ciclo 3, remitidos al programa en dos grupos de intervención: *estilo agresivo* y *estilo inhibido*. Dadas las características de cada grupo, el programa, en sus cuatro fases de desarrollo (recepción, diagnóstico, intervención y seguimiento), busca el fortalecimiento de la autoestima y la consolidación de formas saludables de interacción entre pares que posibiliten la vivencia de la participación, la tolerancia y el respeto en la escuela.

A través de un flujograma, toda la comunidad educativa puede entender el proceso que se adelanta con los estudiantes dentro del programa, pues especifica el punto de partida y los propósitos, para lo cual el Departamento de Orientación divide a su vez el proceso en cuatro niveles:

- Recepción: identificación de estudiantes por parte de los docentes a través de un trabajo articulado con el Departamento de Orientación.
- Diagnóstico: entrevistas individuales, caracterización, formación de grupos (uno por cada estilo de comportamiento) y comunicación del proceso a los padres y madres de familia.
- Intervención: talleres para la realización de las estrategias, el autorreconocimiento de actitudes y la generación de herramientas propias.

94 ALBERTI, R. E. y EMMONS, M. L. 1978. Citado por CAMACHO, C. y CAMACHO, M. En: Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual. N.º 3. 2005. p. 2.

95 Ibíd. p. 4.

- Seguimiento: entrega de un informe por parte del equipo del Departamento de Orientación al equipo pedagógico de ciclo, realización de un proyecto audiovisual por parte de estudiantes, seguimiento a estudiantes con el apoyo del equipo docente y seguimiento de compromisos y acuerdos con familias y estudiantes.

La fase de recepción consiste específicamente en el diligenciamiento del formato de remisión, a cargo de los directores de curso, según sea el estilo de comportamiento objeto de la intervención. Una vez el equipo de Orientación recibe las fichas de remisión, inicia la fase de diagnóstico, con un acercamiento a estudiantes a través de una entrevista estructurada, basada en la *ficha de caracterización*, que los moviliza en relación con la necesidad de hacer ajustes reales en su interacción social y de reunir información pertinente sobre las formas que utilizan para afrontar problemas.

En este punto, se informa a los padres y madres que sus hijos van a participar en el proceso y se solicita su apoyo con la entrega del cronograma de actividades; es de resaltar que, en su momento, esto generó un debate en el equipo sobre si debían permanecer o no en el programa los niños o niñas cuyos padres rehusaron participar en el proyecto, lo que llevó al acuerdo de mantenerlos como fuera y esperar que las familias pudieran o quisieran formar parte del proceso cuando lo consideraran pertinente.

La fase de intervención, la más importante del programa, se adelanta a través de talleres con padres, madres y estudiantes. En el 2012 se organizaron dos con estudiantes, para cubrir los dos estilos de comportamiento, y uno con padres y madres⁹⁶. Estos talleres tienen características particulares, a fin de alcanzar los objetivos pro-

puestos, estas son: hacer énfasis en la autorreflexión y no en la presentación de información; monitorear las respuestas físicas que producen la ira y la ansiedad, para orientar el aprendizaje de nuevos mecanismos que les permitan afrontar los problemas de forma asertiva; evitar que el número de participantes en estilo agresivo supere los cinco estudiantes por psicólogo y que el de estilo inhibido supere los nueve estudiantes.

Para aumentar la cobertura del programa, el Departamento de Orientación gestiona prácticas de profesionales en formación con algunas universidades y, de esta manera, genera espacios de participación y seguridad, en los que el profesional a cargo puede cubrir las dudas, expectativas e inquietudes de todos los participantes y propiciar un ambiente de diálogo que no es posible cuando los grupos son muy grandes, pues la idea es que ninguno de los estudiantes pase desapercibido o mimetizado durante el taller.

El primer taller, *¿Qué es ser asertivo?*, parte de un proceso de autorreconocimiento de los estudiantes para que entiendan la asertividad como el equilibrio que se logra al no agredir ni permitir que los demás los agredan, a través de una comunicación adecuada. Paralelamente, se interviene la familia en talleres con padres o madres para que repiensen su papel en la formación relacionada con la asertividad, teniendo en cuenta componentes como la lectura del contexto que ayudan a los estudiantes a comprender el daño y las consecuencias que sus actuaciones pueden generar.

En el segundo taller, *Entrenando mis habilidades sociales*, que sigue al proceso de autorreconocimiento y a unas prácticas sencillas lideradas por la orientadora (pedir disculpas públicas, hablarle a un extraño, etc.), se realizan ejercicios con cada grupo, en los cuales los estudiantes empiezan a incorporar en su diario vivir nuevas herramientas para resolver los problemas; asimismo, están básicamente dirigidos a deslegitimar la 'autoridad' de los que se identifican con el estilo agresivo, para hacerles

96 La síntesis de estos encuentros puede consultarse en la página web del colegio www.colegicolasguerra.edu.co, en el enlace *Servicio de Orientación*. Los temas desarrollados en los talleres fueron: *El papel de la familia en la formación de la asertividad, aprendiendo a ser asertivo y formando habilidades sociales*, temas que también se refuerzan y abordan en la Semana de formación familiar, que se realiza anualmente en el colegio.



ver que no pueden disponer de las demás personas, por lo que deben controlar su ansiedad e ira, y a empoderar a los que demuestran un estilo inhibido, para que comprendan la necesidad de expresar sus emociones de manera asertiva y ganar respeto, pues normalmente son estudiantes vistos como los que ‘permiten’ hacer clase, a pesar de ‘pasársela llorando’.

Antes de cerrar la fase de intervención, se les pide que desarrollen un proyecto que refleje los aprendizajes adquiridos. En el 2012 hicieron una película de un minuto. Después, se realizan acuerdos sobre cambios de conducta que son objeto de atención en la fase de seguimiento supervisada por la Coordinación, la cual involucra a la familia para hacer el respectivo monitoreo desde casa. Asimismo, el equipo del Área de Orientación entrega un informe del proceso al equipo pedagógico del ciclo 3,

para que fortalezca y complejice su visión sobre el desarrollo socioafectivo durante este periodo vital, en el marco de la RCC.

El testimonio de docentes y estudiantes es el que refleja el impacto del programa en la institución y posibilita conclusiones como: “*La evaluación debe ser afectiva*”, pero también lo reflejan vivencias más específicas, por ejemplo la del estudiante Mylher Alexander Díaz, que comenta: “*Me mandaron al curso de habilidades sociales y cambié mucho, hasta yo mismo y mi familia notamos un cambio tremendo (...) yo era muy bueno en mis materias, pero siempre fallaba en convivencia*”. Asimismo, los docentes respaldan el proceso porque ven un cambio profundo en el clima escolar dentro del aula: “*Con el programa de habilidades sociales, el comportamiento en el aula mejora, pues los estudiantes aprenden a pensar antes de actuar*”.

Tanto los estudiantes agresivos, que normalmente son expresivos y abiertos, como los inhibidos, que son callados y temerosos, tienen problemas para comunicarse de manera adecuada y para generar espacios que favorezcan su desarrollo socioafectivo. Por esto, el proyecto adelantado con ciclo 3 es relevante, pero también porque las y los estudiantes de este ciclo se encuentran en un proceso de formación en el que aprenden sobre asertividad, para mejorar sus relaciones, y porque la institución escucha sus necesidades y potencia a ambos grupos.

Algunos elementos de los aspectos intra e interpersonal del desarrollo socioafectivo no se evidencian a primera vista, pues muchas veces se esconden tras cosas que los docentes ven como normales. Y una situación que puede considerarse lección aprendida en este programa es que normalmente se realiza seguimiento a estudiantes con estilo de comportamiento agresivo, pero se olvida hacerlo a los de estilo inhibido, porque no generan situaciones de crisis con los compañeros que requieran interrumpir las clases, aunque forman parte del seguimiento de docentes en aspectos como la comunicación verbal y no verbal, la automotivación y la resiliencia.

La herramienta clave empleada en esta experiencia, que también se puede considerar lección aprendida para otros contextos, es el autoanálisis de los estudiantes, según sea su estilo de comportamiento en el entorno social y educativo, es decir, el desarrollo y uso permanente de habilidades de autoobservación y automotivación.

Desde una mirada prospectiva, la institución busca fortalecer la escucha en el equipo docente, a fin de que las y los maestros se interesen cada vez más por las problemáticas estudiantiles y se despierte una sensibilidad que permita establecer relaciones en las que se puedan expresar los puntos de vista con argumentos, sin temor al rechazo y sin utilizar la violencia como mecanismo de comunicación.

En la fase de seguimiento, entonces, este programa realiza una evaluación detallada del proceso de los participantes, en relación con los desempeños esperados para cada uno de los estilos de comportamiento. En el 2012, para formalizar más este proceso, se implementó un formato que permite evaluar cada desempeño con los docentes, con un par (de un curso diferente al del participante) y con un mismo estudiante, para hacer una retroalimentación, fortalecer y mejorar las acciones del programa y medir el impacto de los resultados. Esta fase contempla además un acompañamiento para asegurar el desempeño esperado por parte de cada estudiante, así como estrategias de soporte realizadas a través de las direcciones de curso, para reforzar el desarrollo de habilidades sociales en los grupos de intervención.

En síntesis, el programa es una propuesta en crecimiento organizada para aportar al mejoramiento de la calidad de vida de estudiantes que participan y de sus familias, en la medida que busca construir herramientas que permitan una interacción social mediada por el respeto, el reconocimiento y la inclusión. Y es por esto precisamente que cada día va ganado el reconocimiento de la comunidad y es esperada cada año por el equipo de docentes.

Alcanzar los objetivos del programa en todos los casos es una tarea ambiciosa, sin embargo, es importante permitir que el programa crezca y se nutra de nuevas miradas producto de la experiencia obtenida, pues es una manera efectiva de intervenir una población con problemáticas concretas y de hacer un aporte a la vida en un país en el que la violencia es el escenario social más reconocido por niños, niñas y jóvenes.

Debido a los diferentes frentes de intervención que desarrolla el servicio de Orientación del colegio, cada año el programa inicia en el segundo bimestre, es decir, en la décima semana de trabajo, cuando el equipo de profesores ya tiene un conocimiento claro de los estudiantes y de sus estilos de comportamiento. La

última fase del programa se adelanta durante el segundo semestre del año escolar, aunque en todas las fases se realiza una intervención con estudiantes, padres y madres de familia, docentes y coordinaciones.

La orientadora Yadira Ramírez, junto con su equipo de trabajo en esta institución educativa, adelanta una labor ardua y cuidadosa que inicia con la remisión de estudiantes envueltos en situaciones de violencia escolar. Cabe decir que, en este colegio, la 'gestión' de estos casos implica un escenario más amplio que la pura sanción y un trabajo coordinado con docentes y focalizado, a fin de fortalecer las habilidades sociales de todos los estudiantes afectados.

Para Yadira, *"lo más difícil para los jóvenes es tener que decir que todo es fácil"*, pues siendo un colegio masculino, a los estudiantes les resulta difícil expresar sus emociones, más aún frente a personas de su mismo género, sentimiento que se extiende a los niños y que les impide justificar las faltas que cometen ante sus compañeros, pues conviven en un ambiente de competencia permanente, indiscriminada y a veces incuestionable. Es así como el foco de la reflexión y la acción pasa del 'tratamiento de la agresión' a la legitimación social del afecto entre hombres, a través de relaciones que poco a poco les permiten expresar lo que sienten sin temor a ser juzgados.

Como ya se mencionó, este es un proyecto focalizado no solo en los estudiantes que generan violencia, sino en quienes frecuentemente se ejerce violencia, a razón de su imposibilidad relativa de defensa, por esto se establecieron los grupos según su estilo de comportamiento: agresivo o inhibido; en el primero están los que ejercen autoridad desde la violencia y la ira, y en el segundo, los que llevan una gran carga al no poder expresar sus emociones ni relacionarse asertivamente y, por lo mismo, en algunos casos prefieren permitir actos violentos en su contra.

Es de aclarar que el tema de la comunicación asertiva tiene, según la orientadora, un énfasis importante en el ciclo 3. Para los demás

ciclos, las problemáticas se ubican en otros aspectos que se están construyendo de forma específica entre los equipos de orientación y de ciclo, respectivamente.

5.2.2.2. Colegio Estrella del Sur (ciclo 3). Club Ecoarte

Comunicación y convivencia escolar

Lucía Murcia. Colegio Estrella del Sur

La comunicación escolar no puede limitarse a dar información, pues la interacción que se genera en el contexto convierte la palabra y la imagen en fuentes de expresión, conocimiento y aprendizaje; razón por la cual, se hace necesario mostrar a los sujetos de la acción educativa una gama diversa de posibilidades para pensar y actuar, para leer y escribir el mundo. Es fundamental, entonces, que el colegio abra espacios que posibiliten la escucha de los niños, niñas y jóvenes para conocer sus intereses y necesidades reales, con el fin de generar un diálogo pedagógico pertinente.

Posibilidades comunicativas exploradas:

- » Narración oral y escrita de situaciones vivenciadas, la cual se convierte en una forma de explorar el conflicto, de reconocer el valor de la palabra propia y la del compañero, en un ambiente de aprendizaje en el que confluyen sentimientos y conocimientos, y de comprender y resolver sus conflictos.
- » Apertura de espacios artísticos (taller de plastilina y tejido canvas), para generar grupos de conversación y expresión, en los cuales los estudiantes puedan compartir sus experiencias de vida en un ambiente escolar alternativo.

- » Creación de videoclips con fotografías de las vivencias escolares para que los estudiantes muestren su concepción e ideal de escuela al conjugar la imagen, la música y la tecnología y reiteren con sus propuestas comunicativas que la mirada de la realidad difiere si se hace desde la perspectiva del niño, la niña, del joven o del adulto.
- » Fortalecimiento de la lectura del discurso emocional en el ámbito educativo como forma de actuación frente a las reacciones de violencia que se generan dentro de la escuela, la familia y el contexto social. La indagación sobre el lenguaje usado por los niños, niñas y jóvenes del colegio en el momento de expresar sentimientos es un factor que facilita cambios en el abordaje de situaciones con una trayectoria histórica que no se puede desconocer, pues tanto en el proceso formativo como en la comunicación y el desarrollo humano, se constituye en la base de un trabajo orientado hacia la búsqueda de la libertad.

En su acelerada y en ocasiones impredecible dinámica, la escuela es con frecuencia un espacio donde los correctivos se hacen a través de anotaciones y sanciones sin tener en cuenta si son efectivos o si aportan realmente a la formación de los niños, niñas y jóvenes, es decir, la corrección se convierte en algo momentáneo que no contribuye al mejoramiento de las capacidades del estudiante para fortalecer sus relaciones socioafectivas. Por esto, el colegio Estrella del Sur cuenta con un proyecto dirigido a modificar los tipos de correctivos tradicionalmente utilizados por espacios de reflexión y acción donde los estudiantes puedan descubrir otras dimensiones de sí mismos.

A mediados de 2011, la Coordinación de Convivencia realizó una prueba piloto con algunos estudiantes de ciclo 3 remitidos a esta oficina por situaciones convivenciales críticas. La coordinadora Lucía Murcia, gracias a su maestría en Comunicación Educativa, propuso una manera alternativa de formar durante la sanción, estrategia dirigida a realizar ‘filtros’ para generar regulación emocional, pues, independientemente de la situación que se presente, las reacciones y emociones de estudiantes siempre van a ser diversas, por lo que es fundamental controlarlas a fin de facilitar la comunicación. Los filtros consisten entonces en romper con el esquema comunicativo propio de la conflictividad y permitir que los participantes puedan ejercer la escucha activa de la contraparte en una situación problema. Así, una reunión en Coordinación de Convivencia puede comenzar con un ejercicio de descripción e interpretación escrita del problema, por parte de los estudiantes, o con un diálogo abierto y respetuoso que puede finalizar con una invitación a elaborar manualidades durante el tiempo que normalmente se establece para una sanción.

En un caso de violencia escolar, por ejemplo, un estudiante fue enviado a casa con una suspensión de tres días y un video sobre modelado en plastilina. Al retornar al colegio, fue invitado a compartir este aprendizaje lúdico con algunos de sus compañeros, en talleres diseñados por la institución que él debía orientar, como una oportunidad para demostrarla confianza del colegio en sus capacidades y para que el estudiante pudiera mostrar un liderazgo positivo a través de actividades grupales creadas para fomentar su desarrollo socioafectivo e integral. Estrategia que fue tomando fuerza hasta convertirse en un proyecto estructurado y con presupuesto, que actualmente involucra a los ciclos 3, 4 y 5.

Cada ciclo tiene entonces un conjunto de actividades específicas: en el ciclo 3, las y los estudiantes elaboran un escrito en el que cuentan lo que sienten al ser llevados a Coordina-

ción y realizan actividades de tejido durante los descansos; en el ciclo 4, las y los estudiantes involucrados en una situación problema hablan sobre lo sucedido, a fin de plantear sus puntos de vista, y trabajan con plastilina; en el ciclo 5, cada estudiante debe realizar un proyecto audiovisual para evidenciar lo mejor de su experiencia en el colegio y hacer una valoración positiva de sus compañeros.

Con lo anterior, la institución busca disminuir significativamente los conflictos que surgen en los espacios de descanso, a partir de manualidades que involucran toda la comunidad educativa y permiten a cada estudiante descubrir su autonomía, verse como un ser independiente capaz de crear artículos novedosos y funcionales y, sobre todo, reflexionar individual y grupalmente sobre sus acciones y relaciones socioafectivas, ya que durante la

aplicación de la estrategia tiene la oportunidad de interactuar con sus compañeros, descubrir otros modos de reaccionar frente a las situaciones de conflicto, fortalecer la autoestima y medir su capacidad de resiliencia. Asimismo, el desarrollo de estas actividades lúdicas genera en ellos conciencia sobre la importancia de conservar el medio ambiente y reciclar, pues durante el tiempo destinado a la sanción utilizan residuos sólidos para materializar ideas productivas que pueden convertirse en sus proyectos de vida.

En el ciclo 5, el video además se constituye en una experiencia reflexiva, porque durante su realización cada estudiante tiene la posibilidad de analizar la situación problema de manera diferente y proyectar su visión hacia acciones y hechos relevantes que en su momento quizás pasó por alto o consideró sin



importancia, como le sucedió a John Real, estudiante de undécimo grado: *“Realicé un video sobre la amistad y me acordé de los momentos compartidos con mis amigos, las fotos, los recuerdos del año pasado..., fue algo chévere. Ahora queremos hacer un video con recuerdos de hace muchos años, ya que hemos estudiado casi toda la vida juntos”*. En el video, este estudiante desnuda literalmente su alma, se muestra como es, hace conexiones emocionales y afectivas con quienes lo han acompañado desde la infancia, pero, sobre todo, logra analizar su comportamiento, modificarlo y proyectar otra imagen a los demás.

En una sociedad con tecnologías de información avanzadas, las redes sociales adquieren cada vez más importancia, pues son medios de comunicación que facilitan el acceso a la vida de sus integrantes, lo que da lugar a la crítica destructiva y a la agresión verbal entre los jóvenes; por esto, el colegio Estrella del Sur invita al estudiante a reflexionar sobre el tema, a hacer uso adecuado de estas herramientas y del lenguaje, a escuchar atentamente a sus compañeros, a expresar su opinión con argumentos y a participar en espacios de diálogo, para aprender a tomar decisiones de manera concertada, a negociar, a llegar a acuerdos y a solucionar los conflictos con la ayuda de todos y todas.

Igualmente, la invitación para maestros y maestras es a crear nuevos modelos sancionatorios que propendan hacia la reflexión y la restauración y a implementar acciones para comprender que la corrección es solo un paso en la formación integral de los estudiantes.

5.2.3. Experiencias desde la implementación de acuerdos institucionales (nivel I)

Este nivel busca fortalecer el aspecto socioafectivo en todos los integrantes de la comunidad educativa, a partir de los acuerdos institucionales y de los proyectos transversales, el PEI, el Manual de convivencia y las mallas específicas.

5.2.3.1. Colegio Eduardo Umaña Mendoza. Educación por ciclos desde los derechos humanos, reconstruyendo la temporalidad escolar para la vida

Es que no hay tiempo

“Apenas uno se asoma a la puerta de la escuela, aparece lapidaria la sentencia “es que no hay tiempo”. El tiempo como eje articulador del currículo escolar es para muchos maestros y maestras que prácticamente vivimos en un aula el factor que determina la cultura escolar, pues vemos en su uso y/o distribución un paradigma que necesita ser superado porque, a nuestro modo de ver, la manera en que por años el tiempo se ha fragmentado en la escuela ha vuelto añicos la realidad de estudiantes y docentes, quizás por eso la gente dice con algo de razón: “No saben ni dónde están parados”.

Es difícil concebir el tiempo en la escuela de otra manera, a pesar de algunas intenciones de los últimos gobernantes de Bogotá por abordar de manera indirecta la esencia de la Escuela y, con este fin, reinventarla, transformarla pedagógicamente o simplemente repensarla e incluso convertir la ciudad en una gran escuela, a través de diferentes políticas y programas; asimismo, para lograrlo han contemplado la reorganización curricular por ciclos, para lo cual han tenido en cuenta la idea que formuló Rousseau siglos atrás, es decir, considerar el desarrollo social y cultural de los estudiantes de cada grado y las actividades que los motivan en cada etapa del ciclo vital. Ciclos en educación que, a nuestro entender, son una manera íntegra de ver con otros ojos el tiempo escolar.

En este tono y en nuestra manera de abordar la transformación escolar, se intenta ver el tiempo escolar y la vida cotidiana ale-

jados del concepto horas para aprender, a fin de verlos desde el tiempo para aprender. Y, para hacer currículo de esta simple hipótesis, hemos acogido varios elementos que constituyen nuestra plataforma conceptual. La primera, muy importante, es aprender de la realidad, vital porque si la vemos como un tema, entendemos que su análisis implica no llenar un programa establecido, sino más bien buscar en los contenidos de siempre aquellos elementos que contribuyen a nuestros intentos por abordar situaciones de la vida cotidiana, social, política, afectiva, científica, etc. En consecuencia, entendemos que la pedagogía tiene un carácter transformador y emancipador, pues intenta cambiar las maneras de entender la vida. La segunda aborda la concepción del tiempo: no es lo mismo ver la realidad desde la mirada rígida de las asignaturas que se imparten en horas de cátedra igualmente rígidas (seis clases diarias), que concentrarnos todos en aprender sin pensar en un horario.

Así las cosas, en el colegio Eduardo Umaña Mendoza de la localidad de Usme propusimos destinar el tiempo que consideramos necesario para aprender, profesores y estudiantes, sin mediar con horarios o elementos rígidos que, entre otros, impiden una mejor evaluación, la concentración en un tema de interés y el desarrollo de procesos tangibles, con el respectivo monitoreo de las variables en tiempo real, a fin de minimizar el tremendo impacto que produce en muchos estudiantes, a determinadas horas, permanecer buena parte del día en el mismo espacio físico para recibir diferentes discursos, casi siempre inconexos, simplemente porque no hay tiempo de conectarlos con la realidad de cada escuela".

Profesor Pedro Silva

Según docentes y estudiantes, el colegio Eduardo Umaña, ubicado en la localidad de Usme, al suroriente del Distrito Capital, sufría una crisis de convivencia a comienzos del año 2010: vidrios rotos, trato agresivo entre estudiantes y docentes e incluso 'tomas' de las instalaciones, entre otras manifestaciones que provocaron en la comunidad una sensación generalizada de preocupación, impotencia e incertidumbre frente al futuro próximo.

Para el segundo semestre de ese año, esta comunidad educativa comenzó a desarrollar procesos que hoy se consideran claves en la dinámica de la institución, gracias a una construcción colectiva generada a partir de la iniciativa de la SED de reorganizar el currículo por ciclos, el concurso de entidades como el CINEP, que prestaron apoyo y acompañamiento al colegio, y la participación de un renovado equipo docente y directivo.

La Rectoría, entonces, propuso una profunda evaluación de la situación y el establecimiento de compromisos para transformar las prácticas según los hallazgos y recomendaciones extraídas de ese proceso. Con este escenario, el colegio optó por dos proyectos que consideró prioritarios: la mesa de conciliación escolar y la generación de ambientes de aprendizaje que tuvieran en cuenta el aspecto socioafectivo.

Mesa de conciliación

Para su concepción, se planteó la necesidad de transformar una práctica escolar que consideraba suficiente la sanción administrativa, en una que contemplara el acompañamiento integral de los estudiantes involucrados en situaciones de crisis, con especial énfasis en su adaptación al contexto escolar y a sus exigencias, a fin de desarrollar en ellos habilidades que les permitieran disfrutar plenamente el derecho a la educación.

Con este objetivo, se dispuso un espacio de encuentro para resolver las diferencias a través de un diálogo amplio y promover la restauración, la comprensión de las consecuencias de una acción violenta y el rol de cada sujeto en



la generación de una cultura de respeto de los derechos humanos. El espacio contaba con la presencia de un docente testigo o partícipe de la situación que generó el conflicto, con las o los estudiantes afectados, el coordinador del ciclo, el coordinador de Convivencia y una representación estudiantil, para llegar a acuerdos, atendiendo los proyectos de ciclo, definir los aspectos por trabajar y plantear objetivos y estrategias de seguimiento desde la mesa.

Una lección que dejó este trabajo fue el replanteamiento de la jerarquía escolar, pues mientras que en la sanción el énfasis está en la demostración y acción ejemplificante de la autoridad, como lo es llevar al estudiante a la oficina del directivo para explicarle a la luz del Manual de convivencia la magnitud de su falta y la respectiva sanción, en la mesa de conciliación el énfasis está en contar con diversas opiniones,

planteadas de manera horizontal, para iniciar y nutrir un proceso de restauración formativa.

Planeación del aula socioafectiva

A partir del proceso de RCC, en el colegio se comenzó a generar un intercambio de ideas entre equipos de ciclo con respecto a los objetivos de la educación en cada uno de los momentos vitales, a fin establecer cuáles deberían ser. En este proceso, articulado con la entidad asesora enviada por la SED, se acordaron objetivos específicos para cada ciclo, en las dimensiones del desarrollo humano a las que el colegio daba prelación (cognitiva, físico-creativa, comunicativa y socioafectiva), los cuales se integraron a la malla curricular de todos los grados y áreas, para que las y los docentes pudieran contribuir a la formación integral determinada desde los acuerdos de nivel II.

En el año 2011, a partir de una experiencia piloto, se trabajó con el ciclo 4 una metodología por proyectos cuya visión se centraba en modificar la dinámica de las relaciones entre estudiantes y docentes, teniendo en cuenta que la empatía en este ciclo se desarrolla desde la aceptación, el reconocimiento por parte del grupo de las actividades realizadas y una modificación profunda de la temporalidad escolar.


Al respecto, el docente Pedro Pinzón afirma: “*Fragmentar el tiempo es un obstáculo para aprender*”, pues si el colegio tiene el encargo social de preparar para la vida, no tiene sentido una temporalidad artificial en la que no prevalezcan los procesos de largo aliento, sino el hecho de estar siempre ‘entre clases’. Por esto la propuesta es que por lo menos durante una semana, cada bimestre, se realice una dinámica de trabajo más cercana a un contexto profesional de pensamiento complejo, en la que el equipo de trabajo y los objetivos se mantengan por más de 45 minutos, y la meta no sea la tarea, sino un proyecto que responda a acuerdos e intereses comunes.

Después del pilotaje, en el 2012 se generaron proyectos en cada ciclo. Así, para el ciclo 5, y desde la impronta *Proyecto de vida laboral y profesional*, se adelantó un trabajo centrado en el abordaje de aspectos básicos de psicología criminal, dadas las inquietudes profesionales de los estudiantes (Medicina Forense, Criminológica, Derecho), que incluía objetivos de diversas áreas para potenciar el desarrollo ético y el liderazgo en materia de derechos humanos, teniendo en cuenta la habilidad para ser creativos en la negociación y la búsqueda de soluciones. En este marco, que contaba con el acompañamiento del CINEP, el colegio creó un grupo de docentes llamado *Especie Umaña*, a cargo de la realización de investigaciones, proyectos y acciones para mejorar las relaciones y la convivencia escolar desde los DD. HH., con la visión de generar a mediano plazo los recursos y disposiciones necesarios para impactar

directamente a la comunidad del sector donde está ubicado el colegio.

Así, actualmente los trabajos de estudiantes ya no responden a la búsqueda de una solución individual ni a un esquema operativo pormenorizado y vertical planteado por la o el maestro, sino que requieren el diálogo con el otro, la cooperación y empatía, los cuales implican plantear una problemática compleja que se pueda resolver a través de la implementación de un proyecto. Por esta vía, es necesario integrar el eje interpersonal al proceso, para que la cooperación se ejerza a pesar de las diferencias que se puedan establecer en las relaciones escolares, así como el eje de comunicación asertiva, para que se dé la escucha activa, que también permite al joven comunicarse con su propio lenguaje. Igualmente, es fundamental promover la integración de los estudiantes dentro del ciclo, pues de esta manera forman grupos que no están supeditados al azar de la distribución de los grados y cursos, sino al interés que genera en ellos una u otra asignatura.

Lo anterior también amplía la perspectiva académica de las y los estudiantes y su visión del mundo e incluso promueve la integración desde la escucha activa y la comunicación verbal y no verbal con las personas que comparten el ambiente de aprendizaje colectivo. En el 2012, por ejemplo, el tema acordado para todos los grados fue *el fin del mundo*, con el objeto de abordar temas que forman parte de la malla curricular de la institución, a partir de inquietudes relacionadas con la cultura maya. Para



El tiempo desgasta muchas cosas, mas no a la palabra, que tejida en textos regala al lector sueños y posibilidades, visiones y realidades, promesas y expectativas que despiertan la creatividad y lo motivan a escribir su propia historia.

la actividad de cierre se planteó un festival, a fin de concientizar a los estudiantes, desde una lectura de su contexto, sobre la importancia del cuidado del agua y del medio ambiente.

Cabe resaltar que la estructura curricular del colegio se sostiene porque las prácticas para relacionarse con los demás se han ido transformando, aunque según las directivas aún falta mucho por hacer como, por ejemplo, consolidar una política del buen trato que invite a estudiantes y a docentes a valorarse, a cuidarse y a pensar en el otro como un ser que todo el tiempo merece reconocimiento y respeto.

La apuesta del colegio, entonces, es por fortalecer el PEI desde la planeación e implementación de ambientes de aprendizaje que tengan en cuenta los momentos del desarrollo humano en la escuela. Asimismo, es necesario crear compromisos para que se respeten los acuerdos concertados entre los integrantes de la comunidad educativa sobre el buen trato y los derechos humanos, a fin de que perduren en el tiempo.

La experiencia evidencia la intención de docentes de modificar los patrones de aprendizaje de estudiantes, para convertirlos en una construcción autónoma que permita identificar habilidades que favorezcan su actividad profesional, así como la negociación y la solución de conflictos.

5.2.3.2. Colegio Francisco de Paula. Plan integral del buen trato santanderista y los DD. HH.

En un trabajo articulado con el proyecto HERMES de la Cámara de Comercio de Bogotá, el colegio Francisco de Paula Santander integró mesas de diálogo y otras actividades en un proyecto diseñado para propender hacia el buen trato entre los miembros de esta comunidad educativa. Antes de la llegada de la RCC, el colegio ya realizaba actividades y generaba diversos espacios para promover la paz y el diálogo. Con la RCC, el colegio dio un enfoque institucional al proyecto para fortalecerlo, con base

en las modificaciones curriculares que se generaron durante el proceso de acompañamiento.

Actualmente, el colegio cuenta con un observatorio de derechos humanos, en el que los actores de la comunidad educativa se reúnen para hacer análisis sobre los deberes y derechos de cada uno de ellos dentro y fuera del entorno escolar, en los que la diversidad de pensamiento y el análisis del lenguaje se vinculan al proyecto transversal de la institución.

La profesora Andrea Sandino, del Área de Ciencias Sociales, asegura: *“El colegio tiene buen clima institucional, dado que los jóvenes saben expresarse y lo hacen a través del diálogo y la argumentación”*. Aunque al principio algunos docentes se opusieron al proyecto, todos se fueron integrando poco a poco al proceso, de una u otra manera. Al hacerlo, ellos reciben una formación a cargo de la Coordinación de Convivencia y de un equipo que dirige el proyecto, orientada a desarrollar diferentes actividades y conversatorios para crear procesos que fortalezcan el buen trato como proyecto institucional y espacio formador de seres humanos integrales.

El colegio, a través de la Coordinación de Convivencia y la Rectoría, desarrolló tres aspectos fundamentales para tener en cuenta dentro del desarrollo del proyecto: el primero consiste en la realización de talleres con padres de familia pertenecientes a los ciclos 1, 2 y 3, a fin de articular el trabajo realizado por la institución con las acciones y comportamientos realizados en casa, pues en algunas ocasiones estos van en contravía con respecto a la formación recibida en el colegio y afectan la coherencia; el segundo se centra en la articulación del “Proyecto de Buen Trato” con el “Plan Integral del Buen Trato Santanderista y DD. HH.”, que contempla mesas con presencia de conciliadores escolares formados previamente y docentes capacitados en los espacios abiertos por el colegio; el tercer aspecto consiste en guiar a cada uno de los estudiantes en el desarrollo de su proyecto de vida y fortalecer sus conocimientos sobre inteligencia emocional.

A partir de esto, las jornadas mañana y tarde capacitaron estudiantes de ciclos superiores para ser conciliadores escolares y jueces de paz, respectivamente; preparación que inicia desde el grado sexto, de acuerdo con los estándares que identifican a la institución y al proyecto, como parte integral de los procesos de comunicación asertiva y capacidad para resolver conflictos, pues la escucha activa y el lenguaje verbal permiten al ser humano interactuar sin necesidad de agresiones que afecten de manera directa o indirecta a los demás. A su vez, conocen y entienden la comunicación no verbal y corporal, con la intención de mejorarlas relaciones interpersonales, actuar en calidad de conciliadores y usarla creatividad como elemento para la resolución pacífica de los conflictos y la toma de decisiones coherentes, que aporten al desarrollo socioafectivo de toda la comunidad educativa.

Estas capacitaciones, así como los espacios de diálogo, facilitan el compromiso constante de todos y la creación de nuevas estrategias para fortalecer el mismo proyecto, pero aún es necesario vincular y formar a más docentes y padres de familia para que surjan nuevas generaciones de conciliadores de paz y el proceso se dinamice tanto en el colegio como en los hogares de los estudiantes.

5.2.3.3. Colegio el Libertador (todos los ciclos). Sala Gaudí

Desde el 2003, el colegio comenzó a desarrollar un proyecto para generar espacios de resolución pacífica de conflictos y formar mentalidades nuevas frente a las estrategias desarrolladas en los procesos conciliadores. Idea planteada por el Área de Ciencias Sociales de la jornada tarde, sede A, a partir de sucesos y fenómenos



violentos que en ese momento repercutían en todas las instancias de la escuela.

Para el 2008, el colegio pensó en un espacio físico para que las y los estudiantes pudieran desarrollar habilidades artísticas y culturales, con el fin de trabajar en la solución de conflictos desde otra perspectiva, pero a través de la escuela, por ser eje formador de seres integrales. Así, el colegio se hizo partícipe de determinados espacios gubernamentales: la cátedra de Derechos Humanos del Ministerio de Educación Nacional, el programa Escuela Territorios de Paz de la Alcaldía Mayor de Bogotá y el proyecto Protección y Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación del Distrito, para fortalecer la iniciativa del colegio y ofrecer esta experiencia a la comunidad. Y es que el proyecto potencia las habilidades de estudiantes, reafirma su identidad y les permite pensar el mundo desde espacios diferentes al académico, sin abandonar por esto la propuesta educativa y formativa de la institución. Vale decir que en este proceso el proyecto HERMES de la Cámara de Comercio de Bogotá también se ha consolidado dentro del colegio.

En el 2009, el proyecto quedó en cabeza de la trabajadora social Sandra Colmenares, que logró gestionar un convenio internacional con la Fundación Castellar por Colombia, de Barcelona, en el que se formalizó el proyecto, en pro de la creación de las salas Gaudí en cada una de las sedes del colegio. Para el 2010, la regidora de Castellar del Vallés, la señora Gloria Massagué, visitó las instalaciones del colegio e hizo público el apoyo económico de la fundación para la construcción de las salas y el acompañamiento respetivo, en aras de consolidar el proyecto como un espacio de relación y comunicación asertiva entre estudiantes, para un mejor desarrollo del aspecto socioafectivo.

“La sala nos ha servido mucho para resolver conflictos entre salones, pues allí se reúnen los estudiantes, los padres de familia,

el rector, la orientadora, el director de grupo y los profesores a cargo de la sala y se pueden escuchar diferentes puntos de vista” opina Diana Rodríguez, personera de la jornada de la tarde. Espacio que también permite la corrección desde el diálogo, la aplicación de nuevos métodos para la reflexión y el análisis de los sucesos a partir del pensamiento crítico, por ser las salas Gaudí escenarios artísticos donde se realizan con cierta periodicidad exposiciones de obras realizadas por los estudiantes, basadas en temas específicos de arte y actualidad.

Las actividades programadas en estas salas, que funcionan como mesas de conciliación, fortalecen el eje de capacidad para resolver conflictos, ya que se constituyen en espacios alternativos en los que se tiene en cuenta la percepción de todos sobre determinados sucesos, lo cual motiva al estudiante a buscar estrategias creativas para la resolución de conflictos y a respetar acuerdos y decisiones tomadas de manera colectiva. Asimismo, las relaciones y las dinámicas generan conciencia ética y social, espacios de negociación, restauración y cooperación y el estudiante desarrolla la escucha activa, hace lecturas del contexto, potencia su capacidad de análisis y practica la crítica argumentativa.

El colegio El Libertador, a través de la creación de estas salas, demuestra que la inclusión de toda la comunidad educativa en procesos de diálogo, negociación y corrección permite ampliar la visión y las opciones para la búsqueda de soluciones adecuadas y asertivas en espacios dinámicos y diferentes a las aulas de clase.

Actualmente, la propuesta es un proyecto sólido, en el que la participación de los actores está totalmente establecida y organizada por comités específicos dentro del espacio conciliador, por lo mismo, las acciones que en adelante se desarrollen deben encaminarse hacia la utilización de las mesas de conciliación o salas Gaudí como espacios académicos donde

el estudiante pueda realizar acciones propositivas sobre los temas que el docente presente en el aula de clase.

5.2.4. Testimonios

Ofelia González – Supervisión y vigilancia – Dirección Local de Educación Antonio Nariño

La escuela, especialmente la pública, frecuentemente realiza análisis del aula y de sí misma y logra que las instituciones y actores que la rodean sean partícipes de sus procesos. En este sentido, el tema del derecho a la educación, observado como un concepto político y pedagógico, se hace carne en los relatos de Ofelia González, una funcionaria que debe atender situaciones en las cuales este derecho se queda en el mero discurso dentro de algunas instituciones educativas de esa localidad. Los siguientes casos facilitan el análisis sobre prácticas que suceden con regularidad en los colegios oficiales del Distrito.

El primero se centra en un estudiante repetente de grado sexto, que tiene catorce años y es criado por su abuela, pues su madre presenta un grave caso de alcoholismo. El niño tiene un problema de salud y debe usar una medicación que genera como efectos secundarios problemas de atención y un tic ansioso que consiste en tocarse los genitales constantemente, lo que se convierte en una situación anómala o 'problema' para una docente y la coordinadora de la institución. Así las cosas, en el receso de mitad de año le piden a la abuela del estudiante que lo retire de la institución con la excusa de cambio de localidad, para lo cual se ajustarán las notas del estudiante, a fin de que sea recibido en otro colegio sin ningún inconveniente.

La abuela se acerca a la Dirección Local de Educación y comenta lo sucedido. Allí le dicen que el colegio no adelantó el debido proceso y que para el retiro debe presentar las actas correspondientes. Terminado el

receso, la acudiente del niño pide las actas respectivas y el colegio no puede presentarlas, entonces decide hablar directamente con el rector de la institución. Él, sorprendido, hace un llamado a los docentes, pero estos responden que desconocían los motivos por los cuales el estudiante presenta este tipo de comportamientos, es decir, por problemas de salud y medicamentos que además le generan somnolencia. En este estado de cosas, el tema se ha convertido en un pulso entre la abuela y la coordinadora, pues la primera sigue llevando a su nieto a la institución con



total normalidad y la segunda envía el niño a la biblioteca, le pregunta por qué porta el uniforme del colegio y emplea otras acciones y recursos para ‘cansarlo’.

El segundo caso, que extrañó a la comunidad, hace referencia a un joven estudiante de quince años que un día llega a la Dirección Local de Educación, luego de pasar por el Área de Orientación de su colegio debido a problemas de señalamiento por parte de los docentes por causa del consumo de sustancias psicoactivas y su asistencia a programas de rehabilitación en el hospital de la localidad sin obtener mayores resultados. Ante esta situación, uno de los docentes lo orienta y lo invita a acudir a la DILE. El estudiante va con su madre porque dice que entre ellos existe mucha confianza y, de hecho, ella conoce toda la situación y quiere acompañarlo en la reunión.

El estudiante manifiesta entonces que consume porque sus compañeros prácticamente lo amenazan si no lo hace, lo cual forma parte de una dinámica propia dentro de las llamadas ‘malas amistades’. Por la complejidad de la situación, se ubica al estudiante en una nueva institución educativa y se establecen pactos de comportamiento, terapia y acompañamiento por parte de la DILE. En uno de los acuerdos, el estudiante se compromete a dejar de consumir alucinógenos durante un mes, pero a los quince días el estudiante llama a la señora Ofelia y le dice que le urge reunirse con ella. Al recibirlo, el joven le dice llorando que le ha fallado, porque se encontró con sus compañeros y al parecer estos pusieron drogas en su bebida, no pocas, porque incluso convulsionó. La señora Ofelia le indica que no es culpa de él, pues no sabía qué contenía la bebida, por lo mismo, en ese momento deciden seguir con la terapia y ubicarlo en un colegio de otra localidad. Así lo hicieron y actualmente este muchacho se encuentra en cuarto semestre de Diseño Gráfico, constantemente visita la DILE y a la señora Ofelia, como gesto de agradecimiento.

El tercer caso, como muchas historias de la funcionaria, es muy breve. Se trata de un rector que, el día que va a realizar el trámite de su retiro forzoso, se presenta en una actitud extraña y silenciosa ala DILE. La Sra. Ofelia le pregunta por esta situación y él solo hace la siguiente reflexión, entre una y otra lágrima: *“En todos estos años, cada estudiante que expulsé del colegio, por causa justa o no, es un peso que tengo por habérselo dejado tan fácil a las pandillas, la guerrilla y el paramilitarismo. El derecho a la educación, para algunos niños, es el único con el que cuentan en su vida y su defensa debe ser nuestro faro en todo momento”*.

Por supuesto, debido a su bagaje y a los casos que acompaña la funcionaria, se le solicitó compartir sus reflexiones con los docentes, para que puedan realizar acciones concretas, mejorar los resultados obtenidos en el aula y no caer en este tipo de situaciones, y así lo hizo: *“Lo importante es entender que el maestro no debe velar solamente porque todos los estudiantes se encuentren en un nivel alto de aprendizaje, también debe preocuparse por saber a qué corresponden ciertos comportamientos para tomar acciones de apoyo y no quedarse solo en la gestión”*.



Para saber más:

Experiencias docentes de diferentes áreas y proyectos transversales. Disponible en internet:
http://www.idukay.edu.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=14&itemid=62
<http://formacionprofesorado.educacion.es/index.php/es/experiencias>
<https://docentesinnovadores.net/?clid=CKHQ5ObN8bICFQTOOnAodQAKA2w>
<http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/Artpon.htm>

5.3. La vida escolar, un escenario para desarrollar y sistematizar experiencias en socioafectividad

La sistematización es la oportunidad de construir, de experimentar colectivamente una nueva mirada de lo pedagógico y, desde allí, imaginarios de lo local, regional y nacional. Es el momento de identificar, desde esa nueva mirada, aportes a la definición de políticas educativas y posibilidades de acción conjunta.

Marco Raúl Mejía⁹⁷

El análisis de las acciones implementadas en colegios oficiales del Distrito Capital dirige la atención al papel clave del maestro como acompañante, investigador y gestor de proyectos que emergen de las necesidades sentidas de las comunidades educativas. Sin embargo, desde todos los niveles de implementación de la RCC, es necesario brindar las condiciones para que las y los maestros cuenten con los recursos necesarios para desarrollar sus propias experiencias, pues es al escribir, reflexionar e investigar que se generan prácticas innovadoras y se comprenden estas y las iniciativas ‘no exitosas’ o las que no dan el resultado esperado. Por lo tanto, todas las instancias del colegio deben motivar y apoyar la innovación pedagógica, pues se aprende más institucionalmente si se dan los tiempos, espacios y compromisos adecuados para compartir las lecciones aprendidas y articular los procesos.

Asimismo, es fundamental abrir más espacios para que docentes y los equipos de ciclo desarrollen nuevas experiencias y alcancen un ‘ritmo’ en la productividad de documentos. La urgencia es profundizar en los procesos de reflexión colectiva y generar aportes pedagógicos a partir de la recolección y el análisis de información, en el marco de los procesos

investigativos. Para ello, se pueden articular múltiples escenarios como los proyectos de docentes en formación posgradual, las investigaciones para los foros locales y distritales y los trabajos de grado de los practicantes y los estudiantes de once, pues a medida que el docente va generando nuevos análisis y prácticas, otros equipos de apoyo captan información que puede servir como recurso primario de construcción curricular.

Después del proceso de observación y análisis, el maestro puede diseñar un proyecto e implementar diversas metodologías de investigación (análisis de la población, viabilidad, pruebas piloto) con el fin de asegurarse de que serán los adecuados para lograr sus propósitos con los estudiantes. La ejecución de un proyecto requiere compromiso y comunicación con la comunidad involucrada (administrativos, docentes, estudiantes, padres de familia) para hacerla partícipe de su función dentro del trabajo con el estudiante, porque es de vital importancia que estos procesos estén vinculados y coordinados entre sí, independientemente del espacio en el cual se desarrollen y de los actores involucrados.

Cabe decir que una experiencia es un esfuerzo sostenido del docente frente a un tema que considera necesidad de la comunidad educativa o de un grado específico o, simplemente, que es de su interés porque de cierta forma estructura la evolución de su práctica formativa, mientras que las actividades son esfuerzos más específicos que no necesariamente cuentan con seguimiento y su sostenibilidad depende de la periodicidad o de la articulación con algún área.

El fin último es construir documentos que permitan ilustrar y analizar el desarrollo de lo sucedido, con el objeto de fomentar espacios de retroalimentación en pro del mejoramiento de la práctica pedagógica. La escritura y desarrollo de documentos, formatos, registros y grabaciones es útil para los estudiantes de la institución y para las generaciones futuras.

97 MEJÍA, Marco Raúl. *Reflexionando sobre la sistematización*. En: *Sistematización de experiencias –propuestas y debates-*. Bogotá: Dimensión Educativa, 2004. p. 25.



Tomando como referentes a la IAP (Investigación, Acción, Participación) y a disciplinas como la pedagogía crítica o la psicología comunitaria, emerge el concepto de sistematización para referir el ejercicio de registrar la construcción de estrategias y la generación de relatos alrededor de experiencias pedagógicas propias, y no para referir la práctica de alimentar un sistema informático como el de las calificaciones u otros procesos que remiten a situaciones similares, pues el objetivo es que la sistematización entendida como relato y análisis pedagógico se convierta en un elemento transversal en la práctica educativa que genere articulación, equidad y eficiencia en los procesos, a través de la visibilización y el aprendizaje colectivo de las acciones emprendidas por la organización escolar o alguno de sus procesos.

En el caso específico del enriquecimiento de ambientes de aprendizaje en la RCC, desde el desarrollo socioafectivo, la sistematización es pertinente en la medida que permite la extracción de conclusiones y lecciones aprendidas de los esfuerzos que hacen docentes, directivos y otros actores escolares para dar espacio en el aula y el colegio a las emociones, los afectos y la construcción personal de sociabilidad.

En consonancia con lo anterior, es pertinente la definición de Carr y Kemmis⁹⁸ sobre sistematización: “*Ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión*”, es decir que la experiencia pedagógica alimenta la comprensión general de la escuela, y en este

⁹⁸ CARR, W. y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. 1988. p. 174.

caso el aspecto socioafectivo de niños, niñas y jóvenes, desde una reflexión que posibilita las acciones dirigidas a transformar las realidades educativas de una manera cada vez más planeada, humana y participativa.

Con el ánimo de ilustrar la situación, la Expedición Pedagógica Nacional remite a la consideración de la experiencia pedagógica como un acontecimiento en la vida de quienes enseñan y aprenden, de carácter histórico decisivo, que se desarrolla en lo cotidiano y construye y reconstruye discurso pedagógico: *“Estas experiencias vividas no son solamente un sentimiento emocional ni una percepción de tipo psicológico individual. Hablamos de un conjunto de procesos que dan cuenta de un acontecimiento. En ese sentido, las experiencias de la Expedición hablan de lo que se vio, se sintió y se comprendió, de lo que los actores de los municipios y las instituciones dijeron y mostraron y de lo que los viajeros registraron y percibieron”*⁹⁹.

Acontecimientos que ocurren diariamente, de forma invisible para la mayoría de la población, en muchas escuelas públicas del Distrito Capital y que protagonizan héroes anónimos que solo buscan mejorar su vivencia y productividad en un contexto donde muchas veces no se reconocen en toda su magnitud. Por esto, la sistematización debe permitir dar cuenta de la activación de acuerdos sostenibles en las comunidades educativas, en lo referente a los procesos propios de los componentes del PEI (horizonte institucional, académico, organiza-

ción escolar y comunidad) y, sobre todo, a los relacionados con el clima escolar, teniendo en cuenta a la mayor cantidad de actores educativos que sea posible.

La sistematización requiere una actitud de construcción colectiva, coordinación y apoyo por parte de los participantes que forman parte de la experiencia, para ordenar, procesar y manejar de manera efectiva la información, a fin de facilitar su uso colectivo y seguir construyendo a partir de ella. Por tanto, la invitación es a que los docentes sistematicen sus experiencias pedagógicas para dimensionar la importancia de lo socioafectivo en el aula y seguir construyendo en red acercamientos a la complejidad social que implica la educación de los niños, niñas y jóvenes y a las respuestas que surgen desde la práctica diaria de los maestros y maestras.



Para saber más:

La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. Alfonso Torres Carrillo. En este texto se debaten las potencialidades y limitaciones epistemológicas y prácticas de este concepto y sus posibilidades en el contexto educativo colombiano. Disponible en internet: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf

99 MEJÍA, Marco Raúl. *Sistematización de experiencias –prouestas y debates–*. Op. cit. p. 28.



Preguntas orientadoras para la aplicabilidad del capítulo

1. ¿Cómo fortalecer los procesos socioafectivos dentro de la comunidad educativa, a partir del conocimiento de otras prácticas docentes?
2. ¿Qué aportes al desarrollo integral de los niños y jóvenes en edad escolar se obtienen al sistematizar las experiencias vividas como docentes o como institución?
3. ¿Qué tan importante es vincular al estudiante con los procesos de creación de experiencias pedagógicas y su sistematización?
4. ¿De qué manera la inclusión de los padres de familia en el desarrollo de proyectos pedagógicos permite fortalecer el aspecto socioafectivo del niño en los diferentes espacios que frecuenta?
5. ¿Cómo puede convertirse la innovación en un factor importante al desarrollar nuevas prácticas académicas que incluyan el aspecto socioafectivo?
6. ¿Qué factores deben tenerse en cuenta en la realización de proyectos socioafectivos en el aula, de acuerdo con el ciclo?
7. ¿Cómo pueden convertirse los proyectos y trabajos socioafectivos actuales en herramientas para la construcción de nuevas prácticas por parte de docentes e instituciones que ya trabajan en pro del desarrollo de este aspecto?
8. ¿Qué cambios se generan en el estudiante al romper con los paradigmas de aprendizaje y enseñanza en el aula?

ESPACIO PARA CONSTRUIR.... Ventana abierta a los aportes del lector

Sugerencias para trabajo institucional en semanas de desarrollo o jornadas pedagógicas

Las jornadas pedagógicas constituyen escenarios para la reflexión y construcción curricular. A continuación se ofrecen varias posibilidades que, articuladas coherentemente con las necesidades de las instituciones y lideradas por los directivos docentes, los equipos de ciclo y sus respectivos líderes, el Departamento de Orientación o el Consejo académico, consolidan un plan de acción y

mejoramiento institucional a corto y mediano plazo para la transformación pedagógica desde la socioafectividad. La secuencia de las temáticas no guarda un orden lineal, por lo mismo, cada colegio puede organizar las jornadas en el orden que considere pertinente para garantizar el avance de sus procesos, de acuerdo con sus necesidades y particularidades de contexto.

1. Sensibilizar en lo socioafectivo

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Programen una reunión institucional de docentes, directivos y personal de apoyo que cumpla funciones dentro del colegio. 2. Proyecten la película <i>Estrellas del cielo en la tierra</i>, del director Taare Zameem. 3. Organicen la lectura por equipos de ciclo de los subtemas 1.1 y 1.2 de la cartilla, a la luz de las preguntas orientadoras 1 y 2 del primer capítulo. 4. Reflexionen en plenaria sobre la importancia del abordaje socioafectivo del proceso pedagógico, partiendo de la película y las lecturas hechas. 5. Recojan en el acta de la reunión los aportes, visiones y opiniones de los participantes al respecto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incluyan en el cronograma de Semana institucional los espacios necesarios para el desarrollo de la actividad. 2. Organicen un espacio físico apto para la proyección de la película propuesta. 3. Planteen a través de una dinámica de grupo la conformación de equipos de cinco a siete integrantes y faciliten a cada grupo un ejemplar de la cartilla. 4. Generen un espacio para la plenaria y soliciten a cada equipo un delegado que haga las veces de expositor. El relator debe ser escogido por la plenaria. 5. Sinteticen en un documento anexo al acta de la reunión los aportes más relevantes de la actividad y retroalimenten con los asistentes las conclusiones de la reflexión adelantada sobre el abordaje socioafectivo del proceso pedagógico. 	<p>Este trabajo permite:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La ubicación en la agenda institucional de la temática de la socioafectividad como eje de reflexión pedagógica. 2. La introducción, de manera afectiva y significativa, del abordaje socioafectivo del proceso pedagógico. 3. El abordaje conceptual de situaciones cotidianas que implican el despliegue de habilidades socioafectivas. 4. La realización de acercamientos institucionales a situaciones propias de la cotidianidad de la escuela que requieren para su solución el abordaje socioafectivo del proceso pedagógico. 5. La sensibilización y concienciación sobre la importancia de la socioafectividad como dimensión esencial en el desarrollo de niños, niñas y jóvenes y en su formación integral.

2. Cartografía social

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Creen desde la cartografía social una herramienta que posibilite la lectura de los espacios que generan vínculos socioafectivos. 2. Preparen los materiales necesarios para que los docentes realicen el taller (pliegos de papel periódico, marcadores permanentes, lápices, colores, etcétera). 3. Motiven al equipo docente a observar los espacios que pasan desapercibidos en la cotidianidad. 4. Identifiquen lugares que favorezcan las relaciones socioafectivas dentro y alrededor de la institución y elaboren mapas que permitan visualizarlos. 5. Socialicen los puntos de convergencia y divergencia con respecto a estos lugares. 6. Elaboren acuerdos para el mejoramiento, transformación y recuperación de lugares necesarios para el fortalecimiento de lo socioafectivo en la comunidad educativa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organicen equipos de trabajo interciclo de cinco o más docentes, pues es importante que cada equipo quede integrado por docentes de diferentes ciclos. 2. El orientador de la actividad debe motivar a los participantes de cada grupo a identificar los lugares de la institución y sus alrededores que generan empatía, comodidad, tranquilidad, afecto, socialización, etc., en la comunidad educativa, y los que no. 3. Una vez identificados los lugares, elaboren de manera muy creativa un mapa que represente el territorio y los alrededores de la institución. 4. Elaboren convenciones pertinentes de los lugares, tiempos, actores y realidades sociales que permiten identificar el grado de socioafectividad que se percibe en ellos para proponer transformaciones en los mismos. 	<p>Este trabajo permite:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El reconocimiento de la comunidad docente de los espacios que facilitan la creación de lazos socioafectivos. 2. La transformación creativa de los espacios que favorecen la socioafectividad, por parte de la comunidad educativa. 3. El reconocimiento de valiosas herramientas de investigación, en este caso la cartografía social, pertinente en la búsqueda de soluciones a las problemáticas de la escuela.

3. Aclarando conceptos centrales de la socioafectividad

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organicen equipos de trabajo interárea o interciclo de cinco a siete docentes. 2. Luego, cada equipo debe leer un eje de socioafectividad propuesto en la cartilla. 3. A partir de esta lectura, cada grupo discute el tema respectivo con base en las preguntas propuestas. 4. En plenaria, cada equipo presenta sus planteamientos. 5. A continuación, se socializan las respuestas y se comparten los diferentes puntos de vista sobre socioafectividad. 6. El equipo directivo escucha las sugerencias para analizarlas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promuevan la conformación de equipos de docentes a partir del color con el que fueron vestidos ese día. 2. Entreguen a cada equipo copia del apartado 1.3 sobre los ejes de desarrollo socioafectivo y tres preguntas orientadoras: ¿De qué forma lo socioafectivo potencia el aprendizaje? ¿Qué habilidades propuestas tienen mayor relación con el PEI? ¿Cómo se podrían promover en el colegio la socioafectividad? 3. Soliciten a cada equipo una relatoría y entréguenlas a las directivas del colegio. 4. Lean las conclusiones obtenidas sobre las preguntas de reflexión. 	<p>Este trabajo permite:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El análisis conceptual de la propuesta de socioafectividad. 2. El debate y la reflexión entre los docentes para su posterior implementación. 3. El análisis de la propuesta de socioafectividad y sus ejes, a la luz del PEI.

4. Acuerdos de nivel I: ejes para el desarrollo socioafectivo

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<ol style="list-style-type: none"> Organicen equipos de trabajo interciclo de cinco a siete docentes, pues es importante que cada equipo quede integrado por docentes de diferentes ciclos. Soliciten a los equipos que trabajen sobre el diagnóstico institucional para identificar si el PEI del colegio vincula el desarrollo socioafectivo con sus cuatro componentes: horizonte institucional, académico, organización escolar y de comunidad. Para esto, se les sugiere utilizar como guía la matriz que se propone en el capítulo 3 de la cartilla. Con el diagnóstico como insumo, cada equipo debe revisar los ejes propuestos en la cartilla y analizar la pertinencia o no de estos, teniendo en cuenta sus necesidades y contexto particular. Haciendo uso de material bibliográfico de apoyo, cada equipo propone luego los ejes que considera pertinentes para trabajar la socioafectividad en la institución. Finalmente, en plenaria, pidan a los grupos que socialicen las propuestas (la idea es que cada uno presente de forma creativa su propuesta y argumente la pertinencia de los ejes propuestos). El Consejo académico debe analizarlas y seleccionar los ejes institucionales para que la propuesta sea avalada por el Consejo directivo. 	<ol style="list-style-type: none"> Organicen grupos de docentes utilizando una dinámica de integración y teniendo en cuenta que deben quedar conformados por docentes de diferentes ciclos. Entreguen a cada grupo un ejemplar de la cartilla y copia de la matriz de diagnóstico sugerida en el capítulo 3, a fin de que sea diligenciada por todo el equipo. Cada equipo debe leer el capítulo 3 de la cartilla y otro material sobre desarrollo socioafectivo aportado por el grupo, con el fin de analizar los ejes que propondrán para el trabajo institucional. En pliegos de papel periódico, cada equipo propone los ejes socioafectivos para el trabajo institucional y argumenta la pertinencia de su elección, de acuerdo con su contexto particular. Cada equipo debe nombrar un relator que, de forma creativa, socialice en plenaria su propuesta, para el respectivo análisis y la reflexión del Consejo académico. 	<p>Este trabajo permite:</p> <ol style="list-style-type: none"> La ubicación en la agenda institucional del tema socioafectivo como eje de reflexión pedagógica. La participación activa de los docentes en la toma de decisiones, fin de facilitar la apropiación de la propuesta y el compromiso con el trabajo. La identificación del estado actual del colegio en el tema de la socioafectividad para reconocer las fortalezas y debilidades de los procesos institucionales. El abordaje de la socioafectividad por parte de los docentes. La concreción de acuerdos de nivel I para construir un marco institucional de actuación que oriente y dirija el trabajo de los ciclos en lo referente a la socioafectividad.

5. Acuerdos de nivel II: malla curricular

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<ol style="list-style-type: none"> El equipo de ciclo debe revisar su malla curricular y analizar cómo complementarla desde el aspecto socioafectivo. Para esto, a la vez, debe revisar los acuerdos de nivel I, a fin de orientar esta construcción a la luz de los ejes socioafectivos apropiados institucionalmente. 	<ol style="list-style-type: none"> El líder de ciclo presenta la malla y los docentes opinan sobre la forma que consideran más conveniente para vincular el aspecto socioafectivo con los procesos curriculares de ciclo. Igualmente, presenta los acuerdos institucionales sobre los ejes socioafectivos apropiados por el colegio para el trabajo escolar. 	<p>Este trabajo permite:</p> <ol style="list-style-type: none"> La continuación del trabajo iniciado en la RCC, a fin de potenciar y mejorar los avances logrados institucionalmente.

Continúa en la página siguiente

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<ol style="list-style-type: none"> Asimismo, debe revisar los puntos de articulación de los ejes socioafectivos con la impronta del ciclo, las herramientas para la vida y la base común de aprendizajes del ciclo. El equipo de ciclo también debe analizar las características, intereses y necesidades de la población escolar del ciclo, teniendo en cuenta el momento del ciclo vital en el que se encuentran. Después, debe definir los aspectos socioafectivos por tener en cuenta para el trabajo escolar en cada uno de los ejes propuestos y establecer acuerdos con respecto a estrategias didácticas, metodologías, tiempos, espacios, recursos y formas de evaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> En plenaria, los docentes de ciclo hacen planteamientos sobre la manera que consideran más adecuada para articular la impronta de ciclo, las herramientas para la vida y la BCAE con los ejes socioafectivos. El líder de ciclo orienta entonces la lectura del capítulo 2 de la cartilla, específicamente en lo referente al ciclo vital de los estudiantes del respectivo ciclo, y los maestros proponen características, intereses y necesidades de su población escolar, a partir de la experiencia y conocimiento profesional. Después, los docentes del ciclo deben construir la malla curricular tomando como referente el modelo propuesto en la cartilla (capítulo 3). Una vez se tiene claridad sobre los aspectos por trabajar, los docentes proponen estrategias y metodologías como puntos de partida para establecer los acuerdos de ambientes de aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> La articulación de todos los ciclos en relación con los acuerdos institucionales, para dar coherencia y solidez al PEI como carta de navegación y referente de organización curricular. La estructuración coherente de los acuerdos de nivel II, con el fin de adelantar un trabajo pedagógico en equipo, estructurado y bien organizado. La pertinencia de la malla curricular en relación con el desarrollo de los estudiantes de ciclo. La vinculación del desarrollo socioafectivo de los estudiantes a los procesos curriculares del ciclo. La integración disciplinar de las diferentes áreas al proyecto de ciclo en relación con el desarrollo socioafectivo.

6. Acuerdos de nivel iii: ambientes de aprendizaje

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<ol style="list-style-type: none"> En los equipos de ciclo, definan la estrategia de integración curricular que van a proponer para abordar el ambiente de aprendizaje. Igualmente, propongan las actividades que van a realizar en el ambiente de aprendizaje para favorecer el desarrollo socioafectivo de los estudiantes del ciclo. Seleccionen los escenarios que se requieren para desarrollar el ambiente y lograr aprendizajes socioafectivos. Hagan la evaluación de los ambientes de aprendizaje desde el ciclo y con la integración de los estudiantes, a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> Cada integrante del ciclo expone la estrategia que considera más adecuada para elaborar el ambiente de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de la institución educativa, por ejemplo: trabajo por proyecto, tema, tópico generador, actividad o relato. Entre todos deben tomar la decisión más conveniente. Con las ayudas que ofrece la cartilla en lo referente a ambientes de aprendizaje: momentos para elaborarlos, ejemplos, etc., guíen el trabajo e integren los espacios físicos de la institución educativa y de los alrededores, a fin de recrear de forma vivencial el ambiente de aprendizaje propuesto. Socialicen la experiencia. En plenaria con docentes y estudiantes del ciclo, hagan preguntas orientadas para determinar lo positivo y las cosas por mejorar del ambiente de aprendizaje realizado. 	<p>Este trabajo permite:</p> <ol style="list-style-type: none"> La organización e integración del equipo de trabajo y la planeación de la intencionalidad pedagógica del ambiente, en relación con los aspectos cognitivos, físico-creativos y socioafectivos. Una organización guiada, planeada y estratégica a la hora de elaborar el ambiente de aprendizaje, de acuerdo con las necesidades socioafectivas del ciclo. La vinculación de los estudiantes a espacios distintos al aula de clase, a fin de vivenciar de forma distinta el ambiente de aprendizaje. El fortalecimiento de los vínculos entre estudiantes y maestros y la aplicación de estrategias para mejorar la calidad de los ambientes de aprendizaje propuestos.

7. Compartiendo estrategias pedagógicas para el manejo de grupos

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<ol style="list-style-type: none"> Entreguen a cada docente una hoja de trabajo sobre situaciones cotidianas (previamente preparada) que debe responder de forma individual. Organicen a los docentes en grupos de trabajo por ciclos. Soliciten a los miembros de cada grupo que compartan las estrategias que utilizan para resolver problemas cotidianos en el aula y el colegio y que cada uno responda a la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias conocí o aprendí que antes no hubiera considerado? En plenaria, mencionen las situaciones más comunes de cada ciclo y las estrategias que emplean para resolverlas. 	<ol style="list-style-type: none"> Preparen una guía de trabajo en la que cada docente pueda describir situaciones cotidianas propias de cada ciclo, por ejemplo a partir de preguntas: ¿Cómo actúa ante cada una de las siguientes situaciones? Llegada tarde de estudiantes, peleas dentro del salón, estudiantes que no quieren trabajar en el mismo grupo, estudiante que siempre da quejas al docente. Entreguen una copia de la guía a cada docente para que explique cómo maneja cada situación. Conformen grupos de trabajo de acuerdo con el ciclo. Pidan a los miembros de cada grupo que compartan las respuestas y experiencias que han tenido con respecto a las situaciones planteadas, a fin de que cada uno se pregunte qué acciones son diferentes a las que normalmente utiliza. En plenaria, compartan los casos más comunes de cada ciclo y lo que hacen cotidianamente para resolverlos. 	<p>Este ejercicio permite:</p> <ol style="list-style-type: none"> La valoración de la experiencia que tiene cada docente con respecto al manejo de grupos. La apertura de espacios para compartir saberes que son de mucha utilidad a la hora de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas. El conocimiento de los casos que con más frecuencia se presentan en cada ciclo y las formas que se emplean para resolverlos. La consideración de las estrategias que desde el desarrollo socioafectivo se pueden contemplar para potencializar habilidades en los docentes que les permitan abordar situaciones cotidianas con sus estudiantes.

8. Evaluación

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<ol style="list-style-type: none"> Desde la Coordinación académica, convoquen a una reunión de equipos de ciclo. Realicen un ejercicio didáctico de autoevaluación y heteroevaluación entre docentes. Retomen la reflexión sobre el Sistema de Evaluación Institucional –SIE- teniendo en cuenta las conclusiones de la actividad anterior. 	<ol style="list-style-type: none"> Incluyan en el cronograma de los docentes de ciclo un espacio de actualización del Sistema de Evaluación Institucional. Dispongan las condiciones locativas, logísticas y de tiempo de todos los docentes del ciclo. Reflexionen sobre las potencialidades y los alcances de las prácticas evaluativas en la formación de sujetos autónomos e interestructurados en su ciclo. Creen y acuerden propuestas relacionadas con instrumentos y técnicas de valoración, exponiendo criterios y parámetros, para obtener evidencias concretas y acordes con las edades y los objetivos propuestos en los procesos evaluativos de los estudiantes. 	<p>Este trabajo permite:</p> <ol style="list-style-type: none"> La especificación de lineamientos en todos los niveles de implementación de la RCC sobre el abordaje de la socioafectividad como eje de la evaluación. La integración de conceptos relacionados con la socioafectividad aplicada a la evaluación, al PEI, al SIE y al Manual de convivencia. La transformación de los esquemas de aula por parte de los maestros y maestras, en cuanto a la valoración y al análisis de los desempeños de estudiantes, a partir de la reflexión colectiva sobre su propia práctica docente.

Continúa en la página siguiente

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<p>4. Ideen estrategias y acuerdos que redunden en la transformación de prácticas, a fin de tener en cuenta el aspecto socioafectivo del estudiante en la evaluación.</p> <p>5. Formalicen los acuerdos de transformación en actas firmadas por todos los docentes del ciclo para que reflejen percepciones, disensos y consensos, con el fin de institucionalizar las nuevas prácticas en el ciclo y en el colegio.</p>	<p>5. Generen un espacio para adelantar una plenaria en la que se puedan establecer acuerdos de ciclo y sugerencias en el nivel institucional para lograr la transformación del SIE teniendo en cuenta el desarrollo socioafectivo.</p> <p>6. Anexen un documento analítico, normativo y didáctico al acta de la reunión, que esté dirigido a la implementación global de las nuevas prácticas, requisitos y esquemas evaluativos en la institución.</p> <p>7. Establezcan de forma periódica, en el corto y mediano plazo, espacios para la retroalimentación del SIE en este aspecto.</p>	<p>4. El desarrollo de criterios de evaluación y su promoción en los tres niveles de implementación de la RCC.</p> <p>5. Un mayor grado de evaluación integral, dialógica y formativa en la institución.</p>

9. Clima institucional y cultura escolar

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<p>1. Reconozcan los diferentes espacios del colegio e identifiquen los procesos institucionales, en términos de interacción humana, que se dan en cada uno de ellos.</p> <p>2. Asimismo, identifiquen en cada espacio las rutinas escolares relacionadas con prácticas cotidianas, ritos, costumbres y actividades que definen la cultura escolar, por ejemplo: hacer formación todos los días, tener diez minutos diarios para la dirección de curso, etcétera.</p> <p>3. Socialicen con los compañeros docentes las apreciaciones en términos de calidad de los procesos y aspectos por mejorar.</p> <p>4. Prioricen las problemáticas institucionales para comenzar a buscar soluciones que transformen y mejoren el clima escolar.</p>	<p>1. Organicen a los docentes en grupos de trabajo, enumeren los equipos conformados y entréguelen un plano del colegio con estaciones enumeradas, por ejemplo: Estación 1, Rectoría; Estación 2, Biblioteca, etc. Cada grupo inicia en la estación cuyo número coincide con el de su equipo y hace el desplazamiento por las estaciones en orden numérico ascendente. En cada estación, el grupo de compañeros debe identificar lo mejor de ese espacio en términos de relaciones humanas, las actividades y rutinas de su quehacer institucional y lo que mejorarían de los procesos que allí se realizan.</p> <p>2. Después, los docentes en plenaria socializan su mapa de recorrido institucional y las actividades que identificaron en su cultura escolar.</p> <p>3. El dinamizador del trabajo elabora en el tablero dos columnas: una para los aspectos positivos y otra para los aspectos por mejorar, especificando primero los más importantes o urgentes y luego los que son deseables y pueden esperar. Igualmente, debe referenciar los aspectos característicos de la cultura escolar para analizar sus sentidos y significados en la práctica escolar.</p>	<p>Este trabajo permite:</p> <p>1. La identificación, en los procesos institucionales y en las relaciones entre los miembros de la comunidad, de las percepciones que tienen los docentes sobre el clima institucional y la cultura escolar.</p> <p>2. Hacer visible el currículo oculto para estar de acuerdo como comunidad sobre los aspectos que funcionan y los que no.</p> <p>3. El planteamiento de prioridades en relación con los aspectos por mejorar a partir de las percepciones más generalizadas de los docentes.</p> <p>4. El análisis del sentido y significado de las rutinas escolares, a fin de identificar la cultura institucional, cambiar las acciones que no se consideren significativas y fortalecer las que tienen un valor agregado en términos formativos o de construcción de comunidad.</p>

Continúa en la página siguiente

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
5. Propongan soluciones creativas para mejorar aspectos que afectan el clima escolar en el colegio. 6. Establezcan compromisos reales de tipo personal, grupal (de equipo) e institucional frente a las soluciones concertadas.	4. Luego, en grupos de trabajo, los docentes deben proponer soluciones creativas e interesantes para los problemas encontrados y, de acuerdo con la solución escogida, deben establecer compromisos reales de tipo institucional, grupal (de equipos docentes) y personal, pues estos compromisos son acuerdos de trabajo.	5. La inclusión de toda la comunidad en la tarea de mejorar el clima escolar, pues debe ser una labor compartida. 6. El compromiso de las personas, los equipos y los directivos en la implementación real de soluciones que garanticen un mejor clima escolar a corto y mediano plazo.

10. Disciplina con afecto

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
1. Por ciclo, analicen alguna situación ocurrida. 2. Revisen hasta qué punto las sanciones propuestas permitieron restaurar el principio quebrantado. 3. Soliciten a cada equipo de ciclo que proponga sanciones acordes con las acciones realizadas. 4. Intenten establecer acuerdos esenciales para aplicar sanciones en cada ciclo.	1. Conformen grupos de trabajo por ciclo. 2. Entrégueles un caso (dilema moral) específico para ser resuelto, por ejemplo: Se ha detectado que el consumo de drogas en el colegio se ha incrementado, pero no se ha podido establecer quiénes están involucrados. ¿Cuál sería la estrategia más eficaz para saber quiénes están involucrados y evitar que el problema crezca? 3. Pidan a los grupos que lean el caso y realicen un debate para averiguar cómo manejarían esta situación. 4. Entrégueles una copia del numeral 4.4 para que consideren tipos de sanciones y formas de disciplina con afecto. 5. Con los comentarios de todos, intenten reconocer el valor social quebrantado con la agresión, para establecer un acuerdo colectivo de sanción a partir de lo propuesto desde el Manual de convivencia y mantener el respeto y el reconocimiento de las emociones del estudiante. 6. En plenaria, socialicen la sanción establecida colectivamente y las razones de su decisión.	Este ejercicio permite: 1. El debate con respecto a eventos de transgresión de la norma, para conocer la manera en que cada docente forma. 2. El análisis para determinar qué tanto las sanciones impuestas tienen correspondencia con el daño generado y si la sanción supera el daño ocasionado por el estudiante. 3. La construcción de acuerdos por ciclo para la aplicación de la norma. 4. El análisis de las estrategias normativas y disciplinares que tiene el Manual de convivencia para cada ciclo.

11. OLE

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
1. Revisen las propuestas didácticas sobre lectura, escritura y oralidad sugeridas en la cartilla.	1. Reúnan a los docentes por ciclos y hagan una lectura en voz alta de las actividades propuestas. Socialicen y seleccionen las que más llaman la atención y propongan otras. Escríbanlas en una cartelera y compártanlas con los otros ciclos.	Este trabajo permite: 1. La integración de posibilidades de trabajo para el ciclo desde la lectura, la escritura y la oralidad y el establecimiento de criterios unificados para su abordaje.

Continúa en la página siguiente

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<p>2. Soliciten a los docentes que lleven el libro más representativo para ellos. Ese que, luego de su lectura, ha generado cambios o efectos positivos y significativos en sus vidas.</p> <p>3. Realicen un taller de lectura, escritura y oralidad con los maestros para proporcionarles las herramientas que necesitan a la hora de realizar ejercicios con sus estudiantes.</p>	<p>2. Soliciten a los docentes que se dividan por ciclos. Organicen una mesa redonda y pídanle a cada uno que cuente por qué considera el libro en mención tan importante y significativo y que lea y explique un fragmento de este.</p> <p>3. Hagan énfasis en que las lecturas tienen múltiples posibilidades. Por lo mismo, pidan a los maestros que hagan una lectura visual del aula en la que se encuentran, para determinar qué emociones y sensaciones evocan en ellos los colores de las paredes, los olores del ambiente, la textura o el diseño de los objetos (este ejercicio se puede hacer en espacios diferentes). Asimismo, pídanles que expresen de forma tranquila y honesta sus pensamientos. Luego, solicítenles que formen parejas para elaborar un cuento, poema, frase, dibujo, grafiti, pintura, etc., con las apreciaciones compartidas, y que socialicen los trabajos realizados.</p>	<p>2. Un primer acercamiento de los docentes con el texto desde la lectura y la oralidad, lo que permite escuchar apreciaciones interesantes de las y los compañeros, así como la integración y el reconocimiento del otro.</p> <p>3. La comprensión, por parte de los docentes, de que OLE ofrece posibilidades alternas que van más allá del texto (sin menospreciar la importancia de este) y pueden motivar a los estudiantes.</p>

12. Maestros y maestras: su rol en la contemporaneidad

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<p>1. Descarguen el enlace: http://www.youtube.com/watch?v=ybQtTnF2a3w</p> <p>2. Veán el documental con el equipo directivo y propongan tres o cuatro preguntas para guiar un cine-foro, por ejemplo: ¿Se identifican o no con la labor que cumple el maestro de la campiña francesa? ¿Perciben mucha distancia entre la realidad de Bogotá y la que vive el maestro francés? ¿Qué aspectos del desarrollo socioafectivo tienen en común con el maestro protagonista del documental?</p> <p>3. Busquen un lugar adecuado para ver algunos fragmentos del documental.</p> <p>4. Tengan en cuenta las estrategias que sugiere la cartilla en el apartado 4.2 para el desarrollo socioafectivo y repártanlas al equipo docente.</p> <p>5. Motiven a los docentes a abordar el tema a través del lenguaje cinematográfico y vinculen la experiencia del maestro que protagoniza el documental con la del maestro de la institución</p>	<p>1. Los organizadores del cine-foro pueden elaborar un pequeño instructivo con el nombre del director, el año de realización, la sinopsis de la película y máximo tres preguntas de reflexión.</p> <p>2. Antes de la proyección del documental, es importante que los participantes que ya lo hayan visto den su opinión sobre el tema que aborda. Luego, el orientador de la actividad puede plantear el objetivo de la actividad.</p> <p>3. Durante la proyección, es importante que el orientador esté atento a las reacciones de los espectadores para conducir el foro a partir de esto.</p> <p>4. Propongan un taller con grupos de máximo cinco docentes para que respondan las preguntas planteadas por el cuerpo directivo.</p> <p>5. Socialicen las respuestas y saquen una conclusión por grupo sobre la resignificación de maestros y maestras en la actualidad.</p>	<p>Este trabajo permite:</p> <p>1. Ponerse en el lugar del otro (gracias al recurso del documental), sin causarse daño de tipo físico o emocional, crear hipótesis, anticiparse y predecir situaciones.</p> <p>2. Discutir sobre el rol profesional del maestro sin herir susceptibilidades, pues el ejemplo de la película plantea similitudes, aunque se dé en un contexto particular.</p>

13. Vinculación de la familia al abordaje socioafectivo del proceso pedagógico

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<ol style="list-style-type: none"> Organicen equipos interciclos, intercampos o interáreas, en lo posible, con la participación de uno o dos delegados de los padres de familia. Propongan la lectura de los numerales 1.5, 2.5 y 4.5 de la cartilla. Inviten a los participantes a identificar las necesidades de los ciclos, campos o áreas, en relación con la responsabilidad de la familia en la educación integral de niños, niñas y jóvenes. Igualmente, invítenlos a formular estrategias para consolidar la vinculación de la familia al abordaje socioafectivo del proceso pedagógico. Realicen una plenaria para exponer las necesidades y estrategias identificadas. Elijan una estrategia para ser implementada como parte del acuerdo institucional sobre la vinculación de la familia a los procesos pedagógicos desarrollados en el marco de la socioafectividad. 	<ol style="list-style-type: none"> Incluyan en el cronograma de la Semana institucional la convocatoria a padres, así como los espacios necesarios para el desarrollo de la actividad. Realicen la lectura por equipos de los numerales de la cartilla propuestos. En pliegos de papel o cualquier otro elemento de visualización, cada equipo debe identificar necesidades en relación con la responsabilidad de la familia en la formación integral de niños, niñas y jóvenes. Propongan una estrategia por equipo para el abordaje socioafectivo del proceso pedagógico e inclúyanlas en un documento anexo al que contiene las necesidades identificadas. Inviten a los delegados de los padres de familia a exponer en la plenaria las necesidades y estrategias identificadas. A través del voto, elijan la estrategia para la vinculación de las familias que consideren más apropiada. 	<p>Este trabajo permite:</p> <ol style="list-style-type: none"> La inclusión en la agenda institucional y familiar del tema de la socioafectividad como eje de reflexión pedagógica. La vinculación de la familia a la reflexión sobre la formación integral de niños, niñas y jóvenes, partiendo del papel fundamental de esta como contexto de socialización primaria. La identificación en el ámbito escolar y familiar de los puntos de cooperación tendientes a brindar una educación de calidad y pertenencia social. La identificación de los rumbos de acción para hacer realidad la cooperación familia-escuela. El empoderamiento de la familia en el abordaje socioafectivo del proceso pedagógico.

14. Experiencias: recuperando nuestra historia

Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<ol style="list-style-type: none"> Soliciten a los docentes el análisis de una experiencia que haya sido significativa en el contexto del colegio y que requiera ser sistematizada, para así abordar la conceptualización relacionada con los pasos para elaborar la sistematización. 	<ol style="list-style-type: none"> Trabajen en grupos de ciclo con la ayuda de la cartilla en lo referente a ambientes de aprendizaje y al paso a paso para elaborar la sistematización de las experiencias. Adecuen un aula de la institución o utilicen el salón de Informática para trabajar con los materiales adecuados. Después de escoger la experiencia pedagógica por sistematizar, programen un taller de escritura dirigido, que contemple los siguientes pasos: <ul style="list-style-type: none"> Primero: pensar en un título llamativo para la experiencia. 	<p>Este trabajo permite:</p> <ol style="list-style-type: none"> La promoción de la sistematización. Gracias a los aportes de la cartilla y al paso a paso para hacerla, los docentes se pueden hacer una idea de la importancia de sistematizar al descubrir para qué sirve.

Continúa en la página siguiente

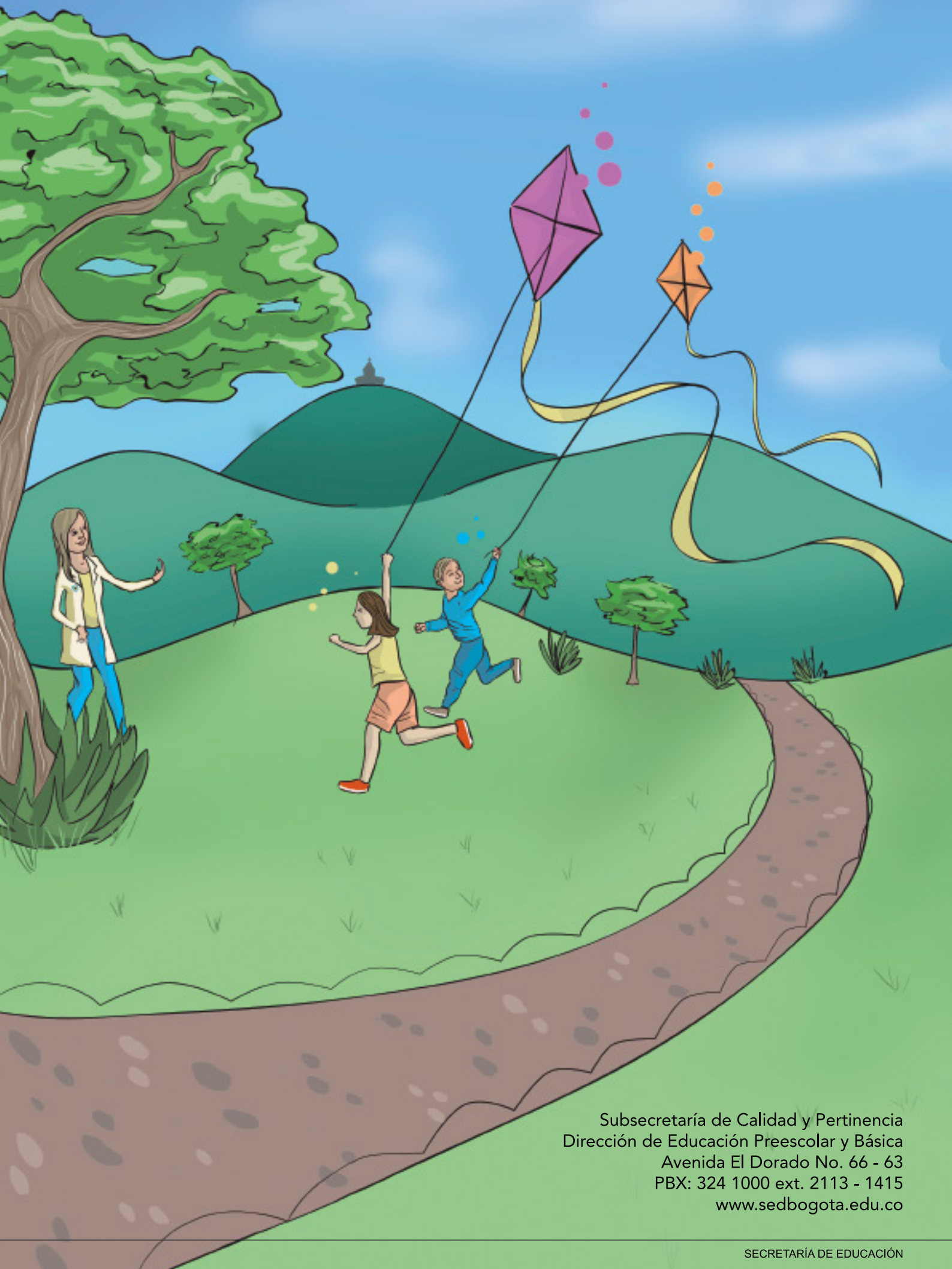
Qué hacer	Cómo hacerlo	Para qué hacerlo
<p>2. Escojan una experiencia pedagógica por ciclo y empiecen a realizar la sistematización a través de un taller de escritura dirigido.</p> <p>3. Socialícenla en un póster o un mural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo: determinar el objetivo de la experiencia a partir del planteamiento de preguntas como: “¿Quiénes serán mis lectores?, ¿qué espero lograr con la sistematización de la experiencia: motivar, narrar, dejar una enseñanza?, ¿qué tan novedosa o interesante puede ser para los demás la experiencia realizada?, ¿cuántas páginas utilizaré para narrar la experiencia?” • Tercero: proponer una lluvia de ideas sobre el objetivo pedagógico • Cuarto: estructurar la experiencia teniendo en cuenta la introducción (qué, cómo, para qué), el cuerpo (detalles importantes, interesantes, cautivadores, utilización de didácticas, modelo pedagógico, etc.) y las conclusiones (importancia del trabajo realizado). • Quinto: revisar gramática, coherencia, cohesión, ortografía y signos de puntuación. • Sexto: buscar un lector y escuchar con tranquilidad sus observaciones. • Séptimo: realizar los cambios sugeridos y reorganizar el escrito. <p>3. Organicen una exposición de los textos en un póster que invite a hacer uso de la sistematización y que fomente la lectura del otro.</p>	<p>2. La apertura de un espacio de interacción relacionado con el ejercicio docente, desde la institución educativa. Si bien las producciones quizás no sean las definitivas, sí permiten dar el primer paso hacia la escritura.</p> <p>3. La observación del trabajo en conjunto de los ciclos y la motivación hacia la escritura, a fin de que no se pierdan experiencias significativas que invitan a la reflexión, enriquecen el campo científico de la pedagogía y permiten dar continuidad a los procesos de la escuela.</p>

Bibliografía

- ACARÍN, Nolasco. El cerebro del rey. Argentina: Del nuevo extremo, 2006. ISBN. 847901766X, 9788479017668.
- AGENCIA PRESIDENCIAL PARA LA ACCIÓN SOCIAL Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL. Programa Familias en acción. Crianza con amor. Cartilla n.º 12. (s.f.).
- BERKOWITZ, Marvin and BIER, Melina. "What works in character education. A research-driven guide for educators". Character Education Partnership. [En línea]. St. Louis, EE. UU. Universidad de Missouri, 2005. [Citado 8 de octubre de 2012]. Disponible en internet: http://www.rucharacter.org/file/practitioners_518.pdf.
- BISQUERRA, Rafael. Educación emocional y bienestar. Barcelona: Cispaxis. 2000.
- CARR, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CÉSPEDES, Amanda. Educar las emociones, educar para la vida. 2.ª edición. Santiago de Chile: Ediciones B Chile, 2008.
- CHABOT, Daniel. Pedagogía Emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje. México D.F.: Alfaomega Grupo Editor, 2009.
- COHEN, Jonathan. La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel, 2003.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. 1991. Título II, capítulo 1, artículo 67.
- DELORS, Jacques (Coord.). La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO, 1996. ISBN 9233032744.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA –DANE– y la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRICTO DE COLOMBIA. Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan –ECECA–, para estudiantes de 5.º a 11.º de la ciudad de Bogotá. DANE. 2011. [En línea]. Bogotá. [Citado 1 de octubre de 2012]. Disponible en internet: http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1838&Itemid=175.
- DIAZGRANADOS, Silvia, et al. Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del Distrito. En: Revista de estudios sociales. Universidad de los Andes. Bogotá. Abril. N.º 23.
- DURLAK, Joseph and WEISSBERG, Roger. The impact of after-school programs that promote personal and social skills. [En línea]. Chicago, EE. UU. Collaborative for Academic, Social and EMOTIONAL LEARNING, 2007. [Citado 8 de octubre de 2012]. Disponible en Internet: <http://www.lionsquest.org/pdfs/AfterSchoolProgramsStudy2007.pdf>.
- ESTEVE, José M. Identidad y desafíos de la condición docente. En: TENTI FANFANI, Emilio. El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2006. p. 19-69.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, María Rosario; PALOMERO PESCADOR, José Emilio y TERUEL MELERO, María Pilar. El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. 2009. [En línea]. Bogotá. [Citado 1 de octubre de 2007]. Disponible en internet: <http://www.aufop.com>.
- GAVILÁN, Mirta Graciela. La desvalorización del rol docente. En: Revista Iberoamericana de Educación. Enero-abril de 1999. N.º 19.
- GOLEMAN, Daniel. Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós, 1996.
- GONZÁLEZ BLANCO, José Israel. Solo se pierde lo que no se ha tenido. A propósito de la salud mental de los maestros y maestras. Disponible en internet: <http://www.escuelapais.org>. Acceso 25 de noviembre de 2010, a las 3:03.

- HERNÁNDEZ, Fernando y el Centro de Investigación Educativa de España. El clima escolar en los centros de secundaria. Más allá de los tópicos. Madrid, España: Secretaría General Técnica, 2004.
- KOHLBERG, Lawrence; POWER, F. C. y HIGGINS, A. La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa, 1997.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115 de 1994. Título I, artículo 4.
- LONDOÑO BOTERO, Rocío, et al. Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá. 1.ª ed. Bogotá: SED, IDEP y Universidad Nacional de Colombia, 2011.
- MACLEAN, Paul. The triune brain evolution. New York: Plenum Press, 1990. ISBN.0-306-43168-8.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Heredando el futuro. Pensar la comunicación desde la educación. En: Revista Nómadas. Universidad Central. Bogotá, Colombia, 1996. N.º 5.
- MATURANA, H. El sentido de lo humano. Chile. Editorial Universitaria. 1992. P. 50 -51.
- MAX-NEEF, Manfred. Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro. 1.ª ed. EE.UU: Editorial Nordan-Comunidad, 1993.
- MEDINA John. Los 12 principios del cerebro. Una explicación sencilla de cómo funciona para obtener el máximo desempeño. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2010.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares en el Aula. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional, 2008.
- _____. Estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias afectivas en el aula. Bogotá. 2002.
- MIÑANA, Carlos. Redes de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007.
- MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. [En línea]. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO. [Citado 8 de octubre de 2012]. Disponible en internet: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>.
- NELSEN JANE y LOTT LYNN. Disciplina con amor en el aula. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A., 1999.
- NUSSBAUM, M. Crear capacidades. Propuesta de desarrollo humano. México. Editorial Paidós. 2012
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza editorial, 1998. Vol. 1 y 2.
- PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth. Desarrollo humano. 10.ª ed. São Paulo: Editorial McGraw-Hill, 2010. 889 p.
- PAPALIA, Diane. Psicología del desarrollo humano. México: McGraw Hill. 1991.
- PAYNE, W. L. A study of emotion: Developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire. En: Dissertation-abstracts international. 1986. Vol. 1, n.º 47.
- PIAGET, Jean. La construcción de lo real en el niño. 2.ª ed. Buenos Aires: Editorial Proteo, 1975. 350p.
- PUNSET Eduardo. Por qué somos como somos. Bogotá: Editorial Punto de lectura, 2010.
- ROBBINS, Stephen. Comportamiento Organizacional. México: Prentice Hall, 1999.
- SALOVEY, Peter and MAYER, John. Emotional Intelligence. Imagination, cognition and personality. New York: Basic Books, 1990.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. Ambientes de Aprendizaje. Reorganización curricular por ciclos. Bogotá, 2012. Vol. 1.
- _____. Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje. Ciclos 1,2,3,4 y 5. Autores varios. Bogotá. 2010.
- _____. La Evaluación no es como la pintan. Serie: Orientaciones para la evaluación. Bogotá. 2009.

- _____. Rediseño Curricular por Ciclos en el Sistema Educativo de Bogotá. Bogotá: Corporación Comunicar, Alcaldía Mayor. 2011.
- _____. Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. 2.ª ed. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2010. 108 p. ISBN: 978-958-8731-00-1.
- _____. Veinte experiencias en reorganización curricular por ciclos. Bogotá: Corporación Comunicar, Alcaldía Mayor. 2011.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MEDELLÍN. Experiencias Con Sentido Pedagógico. Medellín: Imprenta Nacional, 2007.
- SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS [SCANS]. What work requires of schools (report). U.S. Department of Labor. [En línea]. EE. UU. [citado 8 de octubre de 2012]. Disponible en internet: <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>
- SHAPIRO, Lawrence. La inteligencia emocional de los niños. Colombia: Zeta bolsillo, 2008.
- _____. _____ México: Editorial Vergara, 1997.
- SLAIKEU, Karl. Intervención en crisis: manual para práctica e investigación. Manual Moderno. 1998.
- STEVENS, JOHN. El darse cuenta. 1976. ISBN: 84-89333-02-5.
- SUARES, M. Emociones. En: Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas. Buenos Aires: Paidós, 1996. ISBN: 9501287041.
- TEDESCO, Juan. Educar en la sociedad del conocimiento. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2000. ISBN: 9505573723.
- TÉLLEZ, Gustavo. La Expedición Pedagógica Nacional: un compromiso con la valoración social del magisterio colombiano. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, (s.f.).
- UNDA, María del Pilar; OROZCO, Juan Carlos y RODRÍGUEZ, Abel. Expedición Pedagógica Nacional: una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, (s.f.).
- UNESCO. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. París, Francia: Ediciones Unesco. 2011. p. 165. ISBN: 978-92-3-304-191-2.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, (s.f.).
- VIGOTSKY, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ª ed. São Paulo: Editorial Martins Fontes, 1998. 191 p.
- WALLON, Henri. As origens do pensamento na criança. 1 ed. São Paulo: Editorial Manole Ltda., 1989. 527 p.
- ZINS, J.; WEISSBERG, R.; WANG, M. C. and WALBERG, H. Building Academy Success on Social Emotional Learning: What does the research say? New York: TeachersCollege-Press. [En línea]. Bogotá. [Citado 8 de octubre de 2012]. Disponible en internet: http://casel.org/wp-content/uploads/Elbertson_Brackett_Weissberg_SEL_Overview.pdf.



Subsecretaría de Calidad y Pertinencia
Dirección de Educación Preescolar y Básica
Avenida El Dorado No. 66 - 63
PBX: 324 1000 ext. 2113 - 1415
www.sedbogota.edu.co