

Andrea Izquierdo

Desarrollo de competencias sociales y emocionales para fortalecer el bienestar del profesorado



**Desarrollo de competencias
sociales y emocionales para
fortalecer el bienestar del
profesorado**

Andrea Izquierdo

Desarrollo de competencias sociales y emocionales para fortalecer el bienestar del profesorado

Colección Horizontes Universidad

Título original: *Desarrollo de competencias sociales y emocionales para fortalecer el bienestar del profesorado*

Este libro es derivado de las «Jornadas Técnicas de Transferencia: Aplicaciones para la mejora del bienestar y la autoeficacia en la práctica docente», relativas a las actividades de investigación, innovación y transferencia del proyecto *Factores contextuales y personales en la eficacia docente y su influencia en el alumnado. Diseño y evaluación de un programa de intervención* (EFIDOC), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE (Ref. PID2021-125279OB-I00).

EFIDOC



Primera edición: junio de 2025

© Andrea Izquierdo

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com

octaedro@octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-097-1

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

| | |
|--------------------|----|
| Presentación | 9 |
| Introducción | 11 |

PARTE I
EL PUNTO DE PARTIDA:
CONCEPTOS CLAVE Y FUNDAMENTOS

| | |
|---|----|
| Capítulo 1. Las competencias sociales y emocionales | 19 |
| Capítulo 2. Las inteligencias | 23 |

PARTE II
DE LA TEORÍA A LA ACCIÓN:
GUÍA PRÁCTICA

| | |
|---|-----|
| Capítulo 3. ¿Qué implica poseer inteligencia emocional? | 31 |
| Capítulo 4. Control de impulsos | 71 |
| Capítulo 5. Gestión del estrés | 97 |
| Capítulo 6. Un paso más allá: fortaleciendo las relaciones interpersonales | 117 |
| Capítulo 7. Resiliencia: afrontando y superando desafíos | 159 |
| Referencias | 179 |
| Anexos | 191 |
| Índice | 209 |

Presentación

La publicación que se presenta a continuación tiene como propósito ofrecer una serie de actividades diseñadas para mejorar el bienestar social y emocional del profesorado. Más específicamente, estas actividades están orientadas a enriquecer la práctica docente mediante la implementación de diversas estrategias que promuevan el entrenamiento en inteligencia emocional, manejo del estrés y resiliencia. Está dirigida tanto al profesorado en activo como al profesorado en formación y pretende aportar recursos y materiales útiles ante la diversidad de situaciones a que se enfrenta el profesorado y que requieren respuestas emocionales complejas.

Esta publicación surge y se deriva de las «Jornadas Técnicas de Transferencia: Aplicaciones para la mejora del bienestar y la autoeficacia en la práctica docente», directamente relacionadas con los resultados de las actividades de investigación, innovación y transferencia del proyecto *Factores contextuales y personales en la eficacia docente y su influencia en el alumnado. Diseño y evaluación de un programa de intervención* (EFIDOC), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español, MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE (Ref. PID2021-125279OB-100). El proyecto se ha desarrollado por un equipo de investigadores de la Universidad de Alicante y de la Universidad Rey Juan Carlos, dirigido por la Profesora Raquel Gilar Corbi y el Profesor Juan Luis Castejón Costa, de la Universidad de Alicante. El objetivo de estas Jornadas ha sido compartir con la comunidad educativa los avances y hallazgos más relevantes sobre la mejora de las competencias socioemocionales en el profesorado y su autoeficacia y bienestar.

Las competencias y actividades recogidas en este manual reflejan los principales resultados del proyecto de investigación y las dinámicas trabajadas durante estas jornadas de transferencia. A lo largo del proyecto, se ha detectado una necesidad creciente en el profesorado de contar con herramientas que faciliten la gestión emocional en situaciones que, de no ser adecuadamente abordadas, pueden derivar en altos niveles de estrés y ansiedad, dificultando el día a día del profesorado y llegando a poner en cuestión su vocación y capacidad para afrontar estos desafíos (Rodríguez-López *et al.*, 2023). La evidencia obtenida en las investigaciones asociadas al proyecto ha demostrado que factores como la resiliencia, el manejo del burnout y la au-

toeficacia docente –en particular, la capacidad de afrontar retos y adaptarse a cambios en el contexto educativo– contribuyen significativamente al bienestar psicológico del profesorado (Gilar-Corbi *et al.*, 2024). Asimismo, se ha comprobado que el profesorado en formación que obtiene mejores puntuaciones en resiliencia e inteligencia emocional presenta niveles más bajos de estrés percibido (Izquierdo *et al.*, 2024). También se ha comprobado que las competencias emocionales pueden mejorarse mediante programas de entrenamiento específicos (Poveda-Brotons *et al.*, 2024).

Esta publicación, pues, ofrece una propuesta práctica y accesible para que el profesorado pueda de manera autónoma y a su propio ritmo, mediante un plan de trabajo estructurado con diversas actividades relacionadas con situaciones reales propias del entorno académico, desarrollar diferentes aspectos sociales y emocionales, tales como: la percepción, valoración y expresión de las emociones, la regulación emocional, el manejo efectivo del estrés, la asertividad, la empatía y la resiliencia. Además, permite su consulta reiterada, brindando la oportunidad de retomar actividades ya realizadas para evaluar el progreso personal.

El profesorado es una pieza clave en la calidad de la educación. Esperamos que los resultados y propuestas del proyecto EFIDOC reflejados en esta publicación sean útiles y contribuyan a su bienestar y a la labor docente.

RAQUEL GILAR CORBI Y JUAN LUIS CASTEJÓN COSTA
Catedráticos del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Alicante

Introducción

El entorno académico es un espacio complejo, caracterizado por constantes interacciones entre diferentes actores: equipo directivo, profesorado, familias y alumnado. Estas interacciones generan una variedad de situaciones que el profesorado debe afrontar diariamente, como la petición de una mayor carga de trabajo por parte del equipo directivo, la falta de cumplimiento con la parte de trabajo y la fecha acordada por parte de un compañero de ciclo, el cuestionamiento de la metodología de enseñanza utilizada por parte de una familia y la interrupción constante de un alumno mientras otros intentan participar levantando la mano y respetando el turno de palabra, entre otras. ¿Te resultan familiares este tipo de situaciones?

Asimismo, los y las docentes se enfrentan a la necesidad de gestionar los conflictos del alumnado, tanto los internos como los producidos entre estudiantes, proporcionando apoyo y guía a nivel emocional. Esto es especialmente crucial en las etapas iniciales, como la educación infantil y primaria, donde el alumnado requiere un mayor acompañamiento. No obstante, a medida que avanzan a etapas superiores, como la educación secundaria, este apoyo sigue siendo necesario, ya que el alumnado hace frente a situaciones difíciles que también requieren orientación y manejo adecuado. Durante este periodo de grandes cambios, los y las estudiantes necesitan a docentes de confianza que les brinden seguridad para que se sientan libres de pedir ayuda y orientación en la resolución de sus conflictos siempre que lo necesiten, incluso en aquellos que involucran a otras personas adultas.

¿Estás preparado/a para estos desafíos?

Este manual ofrece diversas actividades y ejemplos concretos de situaciones emocionalmente complejas que se presentan con frecuencia en el entorno académico, como los mencionados anteriormente, ¡y muchos más! Cada ejemplo está diseñado para fomentar la reflexión y ayudar a entender la forma más adecuada de actuar en cada situación, abarcando interacciones con todos los actores principales del entorno educativo.

El propósito general es proporcionar una guía de apoyo y consulta para los y las profesionales de la educación, con el fin de:

- Concienciar sobre la importancia de adquirir y desarrollar competencias sociales y emocionales para establecer relaciones interpersonales saludables.
- Enseñar los conceptos fundamentales relacionados con las competencias sociales y emocionales.
- Capacitar a los y las profesionales para identificar y valorar posibles déficits en sus competencias sociales y emocionales.
- Facilitar el desarrollo y adquisición de competencias sociales y emocionales, brindando estrategias y herramientas efectivas.

En definitiva, este manual responde a la necesidad de ofrecer al profesorado herramientas prácticas para encarar los desafíos sociales y emocionales del entorno educativo. Se espera que, mediante la aplicación de estas estrategias, los y las docentes experimenten una mejora en su bienestar emocional, que se reflejará en una mayor eficacia en la enseñanza y en una experiencia de aprendizaje enriquecedora para el alumnado (Chica-Palma y Sánchez-Buitrago, 2023; López-Martínez *et al.*, 2023; Redondo-Trujillo *et al.*, 2023).

Pero ¿por qué es crucial esto para ti? ¿Se trata de una necesidad!

La relevancia de este recurso radica en su vinculación con la educación emocional, fundamental para mejorar la convivencia y permitir interacciones más saludables (Barreto-Rivas *et al.*, 2021; Caurín-Alonso *et al.*, 2019; Jiménez-Valencia, 2024). La educación emocional está ganando cada vez más presencia en el sistema educativo, como señala la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020), ya que el preámbulo de esta normativa destaca que se pondrá especial atención a ella.

Asimismo, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (2022), determina que la finalidad de esta etapa es promover el desarrollo integral y equilibrado del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística. Además, se busca potenciar la autonomía personal y la creación de una imagen positiva de sí mismos, así como fomentar la educación en valores cívicos para la convivencia.

De manera similar, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (2022), define que la finalidad de esta etapa es facilitar al alumnado el aprendizaje de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, las habilidades lógicas y matemáticas, la adquisición de nociones básicas de la cultura, así como el hábito de convivencia, el estudio y el trabajo, el sentido

artístico, la creatividad y la afectividad. Todo ello con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad y prepare a los y las estudiantes para cursar con éxito la Educación Secundaria Obligatoria.

Esta normativa incluye la educación emocional entre los principios pedagógicos de la etapa primaria. Además, entre las ocho competencias clave que deben desarrollarse, se encuentra la *competencia personal, social y de aprender a aprender*, que implica, entre otras cosas, contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de otras personas, desarrollar habilidades para cuidarse a sí mismos y a quienes los rodean a través de la corresponsabilidad, ser capaces de llevar una vida orientada al futuro, así como expresar empatía y gestionar los conflictos de manera inclusiva y solidaria. Esto también está reflejado en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (2022), etapa en la cual también se desarrolla esta competencia.

Para transmitir una educación emocional efectiva, es imprescindible que el profesorado esté bien formado. Potenciar el desarrollo emocional de los y las docentes les permitirá ayudar a su alumnado a ser emocionalmente más competente (Bisquerra *et al.*, 2015). El alumnado aprende en gran medida a través de la imitación, por lo que el comportamiento del profesorado tiene un impacto significativo en ellos. Por consiguiente, es fundamental que los y las docentes sean modelos a seguir, especialmente en el ámbito emocional. Por ejemplo, un docente que maneja con calma una situación conflictiva en clase, mostrando empatía y respeto al escuchar a todas las partes, ofrece al alumnado una lección práctica sobre la regulación emocional y la resolución de conflictos de manera asertiva.

Este manual proporciona las herramientas necesarias para que el profesorado entienda cómo convertirse en un modelo emocionalmente competente, ya que el comportamiento tiene un impacto mucho mayor que las palabras (Asencios-Trujillo y Obispo-Asencios, 2024; Cañadas, 2008).

¿Y qué beneficios aporta al profesorado?

Trabajar específicamente la inteligencia emocional, el manejo del estrés y la resiliencia es fundamental en el contexto educativo. La inteligencia emocional permite al profesorado reconocer y gestionar sus propias emociones, así como comprender y apoyar las emociones de su alumnado (Romero-Rueda, 2021). El manejo del estrés es esencial para mantener un ambiente de aprendizaje positivo y productivo (Reinoso-Molina *et al.*, 2024; Shafiyeva *et al.*, 2020), y, además, la resiliencia ayuda a los y las docentes a recuperarse de las dificultades y a mantener una actitud positiva (Coello, 2019; Urrutia-Aguilar *et al.*, 2022). El ámbito científico ha mostrado que el

desarrollo de estas competencias contribuye significativamente a la eficacia docente y al bienestar tanto del profesorado como del alumnado (Caichug-Rivera *et al.*, 2021; Martínez-Coronel, 2023; Monzón *et al.*, 2023; Rodríguez-López *et al.*, 2023).

El estrés en el entorno docente puede llevar a la desilusión y a una disminución de la motivación, afectando negativamente la práctica educativa. Este efecto subraya la importancia del bienestar del profesorado, ya que varios estudios han demostrado que existe una relación positiva entre este y su eficacia en la enseñanza (Calderón-Palacio, 2023; Naghieh *et al.*, 2015; Teles *et al.*, 2020). Además, un profesorado que experimenta altos niveles de estrés puede enfrentarse a mayores dificultades para gestionar de manera efectiva las interacciones dentro del ámbito educativo, lo que incrementa la probabilidad de conflictos. Sin embargo, el desarrollo de competencias sociales y emocionales no solo reduce el estrés, sino que también mejora la capacidad del profesorado para prevenir y gestionar conflictos de manera positiva, contribuyendo significativamente al bienestar social (Bisquerra y Mateo, 2019).

Estudios como los realizados por Castillo-Gualda *et al.* (2019), Gilar-Corbi *et al.* (2018a), Gilar-Corbi *et al.* (2018b), Kuk *et al.* (2021), Pozo-Rico *et al.* (2020) y Pozo-Rico y Sandoval (2020) han demostrado que, con entrenamiento, estas competencias pueden mejorarse significativamente. Esta evidencia subraya la importancia de proporcionar al profesorado las herramientas y estrategias necesarias para desarrollarlas. Con este manual, se busca avanzar en la mejora del bienestar del profesorado, con la esperanza de potenciar la autoeficacia docente y, a su vez, la calidad de la enseñanza.

PARTE I

El punto de partida: conceptos clave y fundamentos

Antes de querer cambiar al niño, tendríamos que querer cambiar nosotros.

CARL JUNG

La educación no debe limitarse a la adquisición de conocimientos, sino a la formación de carácter y valores.

ANNE SULLIVAN

Esta primera parte del manual se centra en la fundamentación teórica necesaria para una comprensión profunda y completa de las competencias y las inteligencias que se abordarán a lo largo del documento. La inclusión de estos dos primeros capítulos tiene como objetivo proporcionar una base sólida que permita una correcta comprensión de los conceptos clave que se desarrollarán en las secciones posteriores.

El capítulo 1 explora las competencias sociales y emocionales, ofreciendo una visión integral sobre qué son y qué componentes incluyen.

El capítulo 2 se enfoca en la inteligencia intrapersonal, interpersonal, social y emocional, proporcionando una comprensión detallada de cada tipo de inteligencia. Se trata de comprender cómo estas inteligencias se interrelacionan con las competencias sociales y emocionales.

Capítulo 1

Las competencias sociales y emocionales

El desarrollo de las competencias sociales y emocionales constituye el objetivo principal de este manual. Estas competencias no solo son esenciales para la práctica docente, sino que también reflejan un enfoque educativo moderno orientado hacia el desarrollo integral del individuo.

Para avanzar en la comprensión de estas competencias, es crucial distinguir entre habilidades y competencias sociales y emocionales, términos que a menudo se utilizan indistintamente. La educación actual se orienta cada vez más hacia un enfoque basado en competencias, tal como reflejan los currículos educativos recientes (Real Decreto 95/2022, 2022; Real Decreto 157/2022, 2022; Real Decreto 217/2022, 2022). ¿Cuál es, entonces, la diferencia entre una habilidad y una competencia?

Las habilidades son capacidades específicas que una persona puede aprender y desarrollar. Se refieren a la capacidad de realizar tareas y acciones concretas. Por ejemplo, la habilidad para reconocer y nombrar las propias emociones.

En cambio, las competencias son conjuntos más amplios que incluyen habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para desempeñarse eficazmente en un contexto determinado. Por ejemplo, la competencia en gestión emocional puede incluir las habilidades: reconocer y nombrar las propias emociones, regular esas emociones, comprender las emociones ajenas y utilizar esta comprensión para guiar el comportamiento y construir relaciones saludables.

Dado que este manual trata de mejorar el bienestar social y emocional del profesorado mediante estrategias aplicables en el entorno académico, se pone el foco en el desarrollo de las competencias sociales y emocionales. Mientras que las habilidades se desarrollan a través de la práctica y repetición de tareas específicas, las competencias reflejan una integración de habilidades, conocimientos y actitudes esenciales para manejar las complejas interacciones y situaciones emocionales a las cuales el profesorado se enfrenta a diario.

El desarrollo de competencias sociales y emocionales ofrece numerosos beneficios en el ámbito educativo, entre ellos:

- Mejora de la convivencia escolar, fomentando un ambiente de respeto y colaboración (Aldana-Sanchez *et al.*, 2021; Salas-Roman y Alcaide-Risoto, 2022).
- Reducción de conflictos, facilitando la gestión y resolución de estos de manera más efectiva (Humanez-Ortiz, 2024; Rodríguez-Machuca, 2021).
- Aumento del bienestar general, tanto del profesorado como del alumnado (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021; Zych *et al.*, 2022).
- Desarrollo personal, mejorando la autoestima y la autoconfianza del profesorado (Buitrago-Bonilla y Sáenz-Salcedo, 2021; Marcos-Sánchez *et al.*, 2023).
- Desarrollo profesional, aumentando la eficacia docente y la capacidad de liderazgo (Álamo y Falla, 2023; Guerrero-Guillén *et al.*, 2023).

A continuación, se aborda en detalle el significado de cada una de estas competencias por separado, definiéndolas conceptualmente y planteando las habilidades que contempla cada una.

1. Competencias sociales

Las *competencias sociales*, de acuerdo con Bisquerra y Mateo (2019), se refieren a la capacidad de una persona para establecer y mantener relaciones positivas y respetuosas con otras, lo cual implica «dominar las habilidades sociales básicas, la capacidad para la comunicación efectiva, el respeto, las actitudes prosociales, la asertividad, etc.» (p. 144).

A lo largo de este apartado, se abordan varios componentes clave de las competencias sociales. En primer lugar, se destacan las habilidades de comunicación, que incluyen tanto la comunicación verbal como la no verbal. La *comunicación verbal* se refiere a la capacidad de expresar ideas y emociones de manera clara y efectiva, mientras que la *no verbal* engloba el uso coherente de gestos, expresiones faciales y lenguaje corporal para reforzar el mensaje emitido. En este contexto, la *escucha activa* desempeña un papel fundamental, ya que implica prestar atención plena, mostrar interés genuino y responder de forma coherente y sensible en las interacciones. Estas habilidades están directamente relacionadas con la regulación emocional interpersonal, el manejo adecuado de las relaciones y, especialmente, el desarrollo de la empatía.

La *empatía*, a su vez, se nutre de la escucha activa, que facilita una comprensión auténtica de los sentimientos y emociones de otras personas desde su propio punto de vista. Esta capacidad para comprender y validar las experiencias emocionales ajenas no solo fortalece las relaciones interpersonales,

sino que también permite ofrecer respuestas respetuosas, creando un entorno de apoyo mutuo y comprensión profunda.

Otra competencia social relevante es la *asertividad*, que atañe a la habilidad de expresar opiniones, deseos y necesidades de manera clara y respetuosa, sin incurrir en actitudes agresivas ni caer en la pasividad. Ser una persona asertiva permite no solo defender los propios derechos, sino también respetar los de otras personas, lo que contribuye a crear interacciones más equilibradas y respetuosas.

En el ámbito de la interacción social, la *cooperación* y el *trabajo en equipo* son esenciales, ya que permiten a las personas interactuar de manera efectiva, compartiendo responsabilidades y tareas de forma coordinada. Estas habilidades resultan cruciales en la resolución de conflictos, pues facilitan una gestión constructiva de los desacuerdos, promoviendo soluciones que beneficien a todas las partes implicadas.

Finalmente, las competencias sociales también incluyen *actitudes pro-sociales* como el respeto y la solidaridad. El respeto implica la capacidad de valorar y aceptar las diferencias individuales, así como las opiniones y perspectivas de otras personas, mientras que la solidaridad se traduce en la disposición de ofrecer ayuda y apoyo de manera desinteresada. Estas actitudes son fundamentales para crear entornos de convivencia positiva y relaciones interpersonales basadas en la confianza y el apoyo mutuo.

En definitiva, estas competencias sociales son la base del bienestar y la efectividad en las relaciones interpersonales. En este manual, habilidades como la empatía y la asertividad se abordan de manera explícita en las actividades propuestas, mientras que la cooperación, el respeto y otras habilidades relacionadas con la interacción social se integran de forma implícita en diferentes bloques de trabajo, siendo todas ellas fundamentales para el desarrollo integral de las competencias emocionales.

2. Competencias emocionales

Las *competencias emocionales*, en palabras de Bisquerra y Mateo (2019), son el «conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (p. 36). Estas competencias son esenciales para gestionar de manera efectiva tanto las emociones propias como las ajenas, lo que contribuye al bienestar personal y a una interacción social saludable.

Uno de los componentes clave de las competencias emocionales es la *expresión emocional*, que se refiere a la habilidad de manifestar los propios

sentimientos de manera clara y consciente, respetando el contexto y las circunstancias en las que se expresan. Esta habilidad incluye no solo la capacidad de comunicar las emociones de forma efectiva, sino también la disposición a aceptar y validar tanto las emociones propias como las de otras personas, evitando la represión o la negación de los sentimientos. Expresar las emociones de manera sensible y respetuosa favorece una mayor comprensión mutua y facilita la creación de un entorno emocionalmente saludable.

La *comprensión y conciencia emocional* son otras habilidades fundamentales, que implica ser capaz de identificar y entender las emociones, tanto propias como ajenas, y reconocer su influencia en el comportamiento. Esta habilidad es crucial para mejorar la toma de decisiones y las interacciones interpersonales, ya que permite anticipar y gestionar mejor las reacciones emocionales.

La *regulación emocional*, por su parte, se refiere a la capacidad de gestionar las propias emociones de forma equilibrada, y todavía más en situaciones desafiantes o de conflicto. Desarrollar esta habilidad es esencial para mantener el autocontrol y evitar respuestas emocionales impulsivas que puedan deteriorar las relaciones o generar malentendidos.

En conjunto, estas habilidades emocionales son fundamentales para el desarrollo de la *inteligencia emocional*, y forman la base sobre la que se construyen las actividades y las estrategias propuestas en este manual.

Otro aspecto relevante de las competencias emocionales es la *resiliencia*, que hace referencia a la habilidad de sobreponerse a la adversidad y aprender de los retos. La resiliencia no solo implica enfrentarse a las dificultades con una actitud positiva, sino también extraer lecciones valiosas de las experiencias complejas, contribuyendo, así, al crecimiento personal y al desarrollo emocional a largo plazo. Esta habilidad es clave para mantener el equilibrio emocional en situaciones estresantes y para adaptarse a los cambios con flexibilidad.

Asimismo, el *establecimiento de metas* se presenta como una herramienta central para el desarrollo emocional. Fijar y perseguir objetivos, tanto personales como profesionales, permite mantener la motivación y dirigir los esfuerzos hacia logros concretos, incluso ante adversidades.

En este documento, tanto la *resiliencia* como el *establecimiento de metas* se exploran como componentes fundamentales para promover la perseverancia y el compromiso con el desarrollo personal y emocional. Estas habilidades proporcionan herramientas esenciales para afrontar y superar los obstáculos cotidianos, al tiempo que refuerzan las competencias emocionales clave para el bienestar y el crecimiento individual.

Capítulo 2

Las inteligencias

A medida que se avanza en el desarrollo de las competencias sociales y emocionales, es esencial comprender las diferentes inteligencias que influyen en estas áreas.

Este capítulo explora las distinciones entre la inteligencia intrapersonal e interpersonal, la inteligencia social y la inteligencia emocional. Entender estas inteligencias permitirá integrar de manera más efectiva las competencias necesarias para el desarrollo personal y profesional en el ámbito educativo.

1. Inteligencia intrapersonal e interpersonal

La teoría inicial de las inteligencias múltiples, formulada por Gardner (1983), engloba siete inteligencias: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinestésica-corporal, intrapersonal e interpersonal. Posteriormente, Gardner (1999) añadió dos más: la inteligencia existencial y la naturalista. De todas estas inteligencias, la intrapersonal y la interpersonal resultan de especial interés en este contexto, ya que están directamente relacionadas con la inteligencia emocional. En cierto sentido, la inteligencia emocional se compone de estas dos inteligencias, porque combina la capacidad de comprenderse a uno mismo y la capacidad de entender y relacionarse con otras personas.

La *inteligencia intrapersonal* se refiere a la capacidad de una persona para comprenderse a sí misma, incluyendo sus emociones, motivaciones, deseos y miedos. Esta inteligencia implica una profunda conciencia de los propios estados internos y la habilidad de emplear este conocimiento para guiar el comportamiento y tomar decisiones. Se centra en el individuo y su capacidad de introspección y autoanálisis, siendo crucial para el autoconocimiento y la autorregulación emocional.

Por otro lado, la *inteligencia interpersonal* es la capacidad de entender y relacionarse efectivamente con otras personas. Incluye la habilidad para percibir y comprender los estados emocionales, motivaciones, intenciones y deseos de otras personas, y utilizar esta información para interactuar de manera respetuosa y efectiva. Esta inteligencia pone el foco en las relaciones con otras personas y en la capacidad de comprender y responder de manera adecuada a sus emociones y comportamientos, adaptándose a sus necesidades y contextos.

La inteligencia interpersonal a menudo coincide con lo que otros autores denominan *inteligencia social*, como han señalado Topping *et al.* (2000) y Zirkel (2000).

2. Inteligencia social

El concepto de *inteligencia social* fue propuesto por primera vez por Thorndike (1920) como la capacidad de manejar las relaciones humanas. Bisquerra *et al.* (2015) en un manual desarrollaron detalladamente este concepto, señalando que incluye componentes como la sensibilidad y comprensión social, el juicio moral, la resolución de problemas sociales, la actitud prosocial, la empatía, las habilidades de comunicación y expresividad, la capacidad para comprender personas y grupos, ser una persona cálida y atenta, adoptar la perspectiva ajena, conocer las normas sociales y mostrar adaptabilidad.

Asimismo, los autores distinguieron entre *competencia social* y *habilidades sociales*. Afirmaron que la *competencia social* generalmente se entiende como la capacidad para desenvolverse eficazmente en las relaciones interpersonales, mientras que las habilidades sociales las consideraron como herramientas específicas empleadas para alcanzar dicha competencia (Bisquerra *et al.*, 2015).

3. Inteligencia emocional

Salovey y Mayer (1990) definieron por primera vez la *inteligencia emocional* como «la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones propias y de otras personas, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios» (p. 189). Este modelo incluía tres procesos mentales:

- Valoración y expresión de las emociones propias y ajenas.
- Regulación emocional en la propia persona y en otras.
- Uso de las emociones de manera adaptativa.

Unos años más tarde, Mayer y Salovey (1997) revisaron su trabajo inicial. Reconocieron que su formulación original era limitada, ya que solo abordaba la percepción y regulación de emociones. Por esta razón, propusieron una

nueva definición de inteligencia emocional, que incorporaba una cuarta dimensión: la comprensión de las emociones. Así, definieron la inteligencia emocional como:

La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder a, o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, p. 10)

El concepto de *inteligencia emocional* alcanzó gran notoriedad gracias a Daniel Goleman en 1995. Goleman (1995) no presentó una definición concreta del constructo en su libro, sino que destacó una serie de cualidades clave (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales) que, en su opinión, conformaban la inteligencia emocional. Estas cualidades ayudaron a que el concepto se extendiera y aplicara en diversos campos.

Más adelante, Goleman (2000) presentó una versión actualizada de su marco de inteligencia emocional, en la que agrupó veinte competencias en cuatro categorías generales de habilidades: autoconciencia, autorregulación, conciencia social y gestión de las relaciones, tal como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. Marco de competencias emocionales de Goleman (2000)

| | Competencia personal | Competencia social |
|----------------|---|--|
| Reconocimiento | Autoconciencia Autoconciencia emocional Autoevaluación precisa Autoconfianza | Conciencia social Empatía Orientación al servicio Conciencia organizacional |
| Regulación | Autorregulación Autocontrol Confiabilidad Responsabilidad Adaptabilidad Motivación de logro Iniciativa | Gestión de las relaciones Desarrollo de los demás Influencia Comunicación Gestión de conflictos Liderazgo Catalizador del cambio Establecimiento de vínculos Trabajo en equipo y colaboración |

La organización de estas competencias no solo refleja la distinción entre el manejo de la relación de una persona consigo misma (competencia perso-

nal, relacionada con la inteligencia intrapersonal) y el manejo de las relaciones con otras personas (competencia social, relacionada con la inteligencia interpersonal), sino que también se divide en función de si la competencia implica reconocimiento (percepción y entendimiento de emociones) o regulación (gestión y dirección de emociones).

PARTE II

De la teoría a la acción: guía práctica

La capacidad de un ser humano para gestionar sus emociones de forma saludable determinará su calidad de vida, tal vez incluso de forma más fundamental que su cociente intelectual.

LAURA MARKHAM

Si los adultos quieren que los niños aprendan a dominar su conducta, ¿es demasiado pedir que ellos aprendan a dominar la suya?

JANE NELSEN

Esta segunda parte del manual se centra en la aplicación práctica de los conceptos teóricos presentados en la primera sección, ofreciendo un plan de trabajo estructurado con una variedad de actividades diseñadas para desarrollar y fortalecer las competencias sociales y emocionales del profesorado, tanto en formación como en ejercicio. Estas actividades tienen como objetivo ayudar a que los conceptos se trabajen y se consoliden en situaciones reales del ámbito educativo.

El capítulo 3 explora el significado de poseer inteligencia emocional y cómo esta se manifiesta en la práctica. Las actividades propuestas abarcan las dimensiones de la inteligencia emocional: percepción, valoración y expresión de emociones, comprensión emocional, conciencia emocional y regulación emocional. Además, se hace una distinción entre los aspectos intrapersonales y los interpersonales en cada una de estas dimensiones. A través de diferentes actividades, se busca desarrollar habilidades para identificar y gestionar tanto las propias emociones como las ajenas.

En el capítulo 4 se abordan estrategias clave para el control de impulsos, un aspecto esencial de la regulación emocional. Se destacan técnicas como la reestructuración cognitiva y otras formas de autocontrol. Las actividades permiten, por un lado, identificar distorsiones cognitivas y corregir pensamientos irracionales y, por otro, aplicar técnicas de desactivación, que incluyen la autoverbalización, la visualización, apartarse físicamente de la situación, la respiración y la relajación para manejar los impulsos, promoviendo respuestas más flexibles y funcionales en momentos de tensión.

El capítulo 5 se enfoca en el manejo del estrés, un factor crucial para el bienestar emocional. Se enseñan estrategias de administración del tiempo y establecimiento de objetivos, junto con prácticas de autocuidado que incluyen ejercicios de respiración, técnicas de relajación, visualización y actividades de distracción. Estas herramientas ayudan a reducir el impacto del estrés diario, con el potencial de mejorar tanto la salud emocional como el rendimiento laboral.

El capítulo 6 profundiza en el desarrollo de habilidades fundamentales para fortalecer las relaciones interpersonales, como la asertividad y la empatía. A través de actividades prácticas, se persigue fomentar una comunicación asertiva, incluyendo técnicas para expresar ideas con confianza, formular y rechazar peticiones de forma respetuosa y realizar solicitudes de cambio de conducta. Además, se promueve el desarrollo de la empatía, que facilita la capacidad de comprender mejor las emociones y perspectivas de otras personas.

Por último, el capítulo 7 trata sobre la resiliencia, una habilidad indispensable para afrontar y superar los desafíos. Las actividades se centran en desarrollar la flexibilidad, incorporando técnicas como la reestructuración cognitiva y la parada de pensamiento. Además, se incluye la solución de problemas, destacando dos estrategias clave: la solución gana-ganas y la negociación para resolver conflictos interpersonales. Para finalizar, se presentan estrategias adicionales para desarrollar la resiliencia, brindando herramientas que permitan transformar las dificultades en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal.

En definitiva, esta parte invita al profesorado en formación y en activo a reflexionar sobre cada sección, adaptando las actividades a sus necesidades y contextos específicos para maximizar los beneficios en su desarrollo emocional y profesional.

Capítulo 3

¿Qué implica poseer inteligencia emocional?

De acuerdo con las definiciones de *inteligencia emocional* propuestas por Mayer y Salovey (1997) y Salovey y Mayer (1990), esta se entiende como un conjunto de procesos mentales interconectados que incluyen:

- Percepción, valoración y expresión de las emociones
- Comprensión emocional
- Conciencia emocional
- Regulación emocional

Cada uno de estos procesos es esencial para alcanzar una regulación emocional adecuada, ya que están profundamente interrelacionados. Una regulación efectiva de las emociones requiere una conciencia emocional sólida. Para desarrollar esta conciencia, es fundamental contar previamente con una comprensión emocional clara, la cual, a su vez, depende de una percepción emocional precisa.

En este capítulo se presentan una serie de actividades diseñadas para trabajar estos cuatro aspectos, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal. Cada sección propone actividades específicas orientadas a desarrollar y fortalecer estos procesos en ambas dimensiones. Estos aspectos están interrelacionados y se complementan mutuamente, de manera que el desarrollo en uno de ellos puede potenciar el avance en los otros.

El dominio de estos cuatro aspectos es esencial para alcanzar una inteligencia emocional efectiva, tal como lo propusieron los pioneros en el campo Mayer y Salovey (1997). Las actividades propuestas tienen como objetivo facilitar este desarrollo proporcionando herramientas prácticas para su aplicación en contextos educativos.

1. Percepción, valoración y expresión de las emociones

La *percepción, valoración y expresión de las emociones* son fundamentales para identificar y comprender tanto las emociones propias como las ajenas. La percepción emocional implica reconocer las emociones en el momento

en que se experimentan, mientras que la valoración emocional se refiere a evaluar y entender la intensidad y naturaleza de estas emociones. Por su parte, la expresión emocional se refiere a la capacidad de manifestar y comunicar las emociones de manera clara y efectiva, ya sea mediante palabras, gestos, expresiones faciales u otras formas de expresión, facilitando tanto el reconocimiento interno como la interacción con otras personas.

1.1. Percepción, valoración y expresión emocional intrapersonal

A nivel intrapersonal, la percepción emocional se refiere a la capacidad de identificar y reconocer las emociones propias de manera consciente. Esto implica prestar atención a las reacciones emocionales internas, como cambios en el ritmo cardíaco, tensión muscular y pensamientos recurrentes. Una vez percibidas las emociones, el siguiente paso es valorarlas, es decir, evaluar su intensidad, duración e impacto en las acciones y pensamientos. Esta valoración implica reflexionar sobre las emociones y su impacto inmediato en el momento presente, pero no necesariamente sobre sus causas o consecuencias, que se exploran con mayor profundidad en el epígrafe dedicado a la conciencia emocional.

La expresión emocional a nivel intrapersonal se refiere a cómo se manifiestan y expresan las emociones de manera interna. Esto incluye verbalizarlas internamente (es decir, reflexionar sobre ello en la mente, como cuando una persona se dice a sí misma: *Me siento enfadada porque esto no salió como esperaba*), escribir sobre las emociones en un diario, o expresarlas a través de actividades creativas como el arte o la música. Lo esencial aquí es que la emoción se expresa de alguna forma para facilitar su comprensión y manejo interno, sin necesidad de involucrar a otras personas. Una expresión adecuada de las emociones permite liberar tensiones emocionales y ayuda a procesar y comprender mejor las experiencias emocionales.

Por ejemplo, al finalizar una jornada laboral en la que se experimenta irritación sin una razón aparente, una persona puede percibir esta irritación a través de la tensión en su cuerpo y pensamientos negativos recurrentes. Luego, reflexiona sobre la intensidad de esa irritación, considerando cómo afecta su estado emocional actual y si está interfiriendo en sus tareas o interacciones. Para procesarlo, decide escribir en su diario sobre lo que siente.

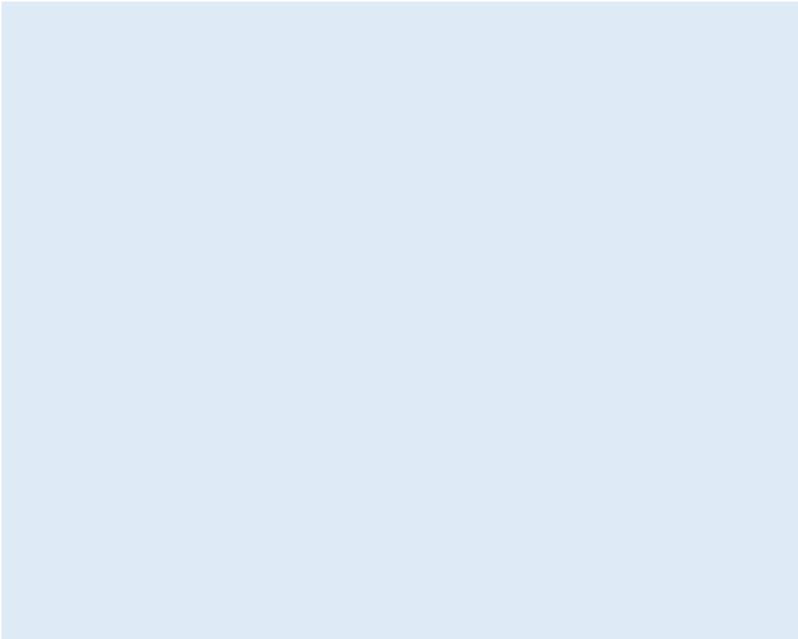
Antes de profundizar en el desarrollo de actividades relacionadas con este proceso, es importante subrayar que un *vocabulario emocional* rico y variado constituye la base fundamental para la identificación precisa de las emociones. Identificar correctamente una emoción no solo facilita su comprensión posterior, sino que también contribuye a disminuir su intensidad o impacto emocional (Hariri et al., 2000).

ACTIVIDAD 1

¿Cuántas emociones conoces? Lluvia de ideas

Objetivo: Identificar y ampliar el vocabulario asociado a las emociones que se posee.

Esta actividad consta de dos partes. Para comenzar, haz una lluvia de ideas sobre las emociones que conoces. Utiliza el siguiente espacio para escribir una lista con las emociones que eres capaz de recordar en unos minutos.



¿Has logrado identificar muchas emociones? Bisquerra y Mateo (2019) tienen una propuesta de actividad en este sentido en la cual, además, plantean contar el número de palabras referidas a emociones que se han escrito, no con el objetivo de calificar, sino con el de reflexionar acerca de tu conocimiento emocional y compararlo con el de personas en contextos similares al tuyo.

A continuación, consulta la rueda de emociones de Plutchik que aparece en el anexo I, que muestra una amplia variedad de emociones y sus combinaciones. Elige tres emociones que no aparezcan en tu lista inicial y reflexiona sobre situaciones recientes en las que hayas experimentado esas emociones. Registra tus reflexiones en la siguiente tabla.

| Emociones | Situaciones |
|-----------|-------------|
| 1. | |
| 2. | |
| 3. | |

Para profundizar en el tema, también es recomendable consultar el material elaborado por Bisquerra (2014) y Bisquerra y Laymuns (2016), que contiene más de 500 términos vinculados al universo emocional, así como el libro ilustrado de Llenas (2016), dirigido a personas adultas y jóvenes.

Reflexión adicional

- ¿Te ha sorprendido el número de emociones que has conseguido apuntar al inicio? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que te puede ayudar el identificar y nombrar nuevas emociones?
- ¿De qué manera crees que el conocer un mayor vocabulario emocional puede influir en tu bienestar emocional diario?

ACTIVIDAD 2

Diario de emociones

Objetivo: Identificar emociones propias ante eventos cotidianos del entorno académico.

Al finalizar cada jornada escolar, dedica unos minutos a reflexionar sobre tus emociones del día. Utiliza la tabla que se ofrece a continuación para registrar tus emociones y los eventos que las desencadenaron. En la columna «Qué he sentido» anota las emociones principales que has experimentado a lo largo del día, y en la columna «Situación» describe brevemente los eventos o situaciones que te han provocado esas emociones.

Al final de la semana, revisa tus registros y reflexiona sobre los patrones que observes. Pregúntate si hay algún evento que desencadene recurrentemente las mismas emociones y, en ese caso, cómo te sientes al respecto.

En la tabla hay espacio para registrar los días de la semana de lunes a viernes, correspondientes a la jornada escolar, con una reflexión por semana y una última reflexión mensual. Se recomienda trabajar en este diario de emociones de manera continua durante un mes completo. Esto permitirá identificar si las emociones se repiten en determinados días de la semana o si están vinculadas a situaciones específicas, ayudando a detectar patrones emocionales recurrentes y, posteriormente, comprender mejor los factores que los desencadenan.

| Día/Mes | Qué he sentido | Situación |
|---------|----------------|-----------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Reflexión adicional

- ¿Te ha sorprendido la cantidad y variedad de emociones que has experimentado a lo largo del mes? ¿Por qué?
- ¿Qué patrones emocionales has observado y cómo crees que esos patrones afectan tu bienestar emocional?
- ¿Cómo podría este conocimiento sobre tus emociones y sus desencadenantes ayudarte a manejar mejor tus respuestas emocionales en el futuro?

1.2. Percepción, valoración y expresión emocional interpersonal

A nivel interpersonal, la percepción emocional implica la habilidad de reconocer y entender las señales emocionales que emiten otras personas. Esto incluye expresiones faciales, tono de voz, ritmo del habla y otras señales no verbales, como el lenguaje corporal. Percibir estas señales de manera precisa es fundamental para establecer conexiones emocionales con otras personas y responder adecuadamente a sus necesidades emocionales.

Una vez percibidas las emociones, el siguiente paso es valorarlas, es decir, evaluar y contextualizar la intensidad y las circunstancias de las emociones que las demás personas están experimentando. Valorar correctamente las emociones ajenas permite generar respuestas más ajustadas y empáticas en las interacciones sociales.

Por último, la expresión emocional se refiere a la capacidad de comunicar de manera clara y efectiva las propias emociones a otras personas. De forma más compleja, también abarca la habilidad de reaccionar con sensibilidad ante las emociones ajenas, lo cual puede incluir ofrecer apoyo emocional, validar los sentimientos de la otra persona o ajustar el propio comportamiento para responder a sus necesidades emocionales.

Por ejemplo, si una compañera en la escuela parece frustrada por un proyecto, primero se percibe su frustración a través de su lenguaje corporal y tono de voz. Luego se valora la intensidad de su frustración y se entiende que está preocupada, porque debe entregarlo en un plazo próximo. Finalmente, se expresa apoyo validando sus emociones con frases como: *Entiendo que esto debe ser difícil para ti*, lo que contribuiría a aliviar su frustración. Posteriormente, aunque no sea lo prioritario, se podría ofrecer ayuda.

Es fundamental comprender la relevancia de validar las emociones ajenas, ya que ignorarlas o minimizarlas se traduce en una sensación de invalidación emocional, lo que con frecuencia conduce a desconexión y malent-

didados en las relaciones interpersonales. Reconocer y aceptar las emociones de otras personas, sin emitir juicios, fortalece el vínculo emocional y facilita una comunicación más efectiva. A veces, no hace falta comprender por completo las emociones de la otra persona para validarlas, sino reconocer y respetar las emociones ajenas, incluso cuando no se entiende completamente su origen. Cada persona vive sus experiencias de forma única, influenciada por sus vivencias pasadas y circunstancias personales. Al aceptar que las emociones no necesitan ser completamente comprendidas para ser validadas, se crea un espacio seguro para la expresión emocional. Validar no implica estar de acuerdo, sino respetar la experiencia emocional de la otra persona, lo que contribuye a relaciones más empáticas y compasivas y promueve el bienestar emocional tanto de quien recibe la validación como de quien la ofrece. Este aspecto se aborda con mayor profundidad en capítulos posteriores, específicamente en el epígrafe dedicado a la empatía.

Además, cabe recordar que no existen emociones correctas o incorrectas, buenas o malas, ya que todas cumplen una función adaptativa crucial que ayuda a mejorar la capacidad de cada persona para responder al entorno y aumentar las probabilidades de supervivencia. En este contexto, se suele hacer una distinción entre emociones positivas y negativas, dependiendo de si generan bienestar o malestar en la persona, respectivamente (Bisquerra y Laymuns, 2016). Las emociones positivas, como la alegría o la satisfacción, tienden a favorecer la conexión social y la cooperación (Richaud y Mesurado, 2016), mientras que las emociones negativas, como la frustración o el enfado, aunque naturales y legítimas, requieren una gestión más cuidadosa para evitar que afecten negativamente las relaciones interpersonales (Pades-Jiménez, 2022). Esta clasificación también incluye emociones ambiguas, como la sorpresa, la esperanza y la compasión (Bisquerra, 2000; Goleman, 1995).

ACTIVIDAD 3

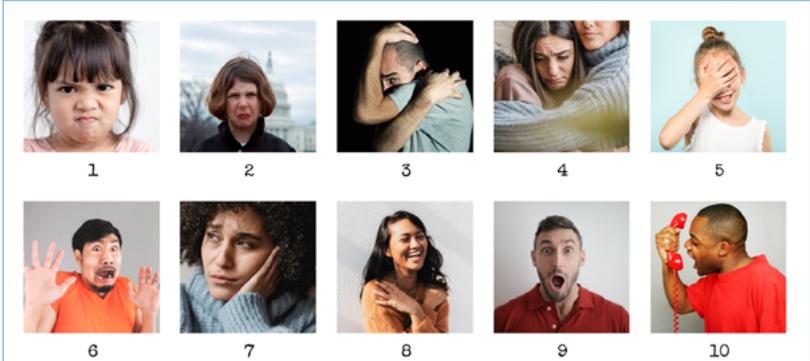
¿Qué emoción se expresa en la fotografía?

Objetivo: Reconocer emociones a partir de expresiones faciales.

Utiliza las fotografías proporcionadas en la figura 1, observa atentamente cada una y escribe en la tabla proporcionada qué emoción crees que está expresando la persona en cada fotografía. Además, justifica tu elección mencionando detalles específicos de la expresión facial (por ejemplo, la forma de la boca, los ojos, la postura).

Esta actividad destaca la importancia de identificar correctamente las emociones de otras personas para mejorar la percepción emocional. Para ello, es fundamental contar con un amplio vocabulario emocional, ya que cuanto mayor sea la variedad de términos que se conocen, con más precisión se podrá identificar la emoción que está sintiendo la otra persona. Puedes ayudarte de la rueda de emociones de Plutchik que aparece en el anexo 1.

Figura 1. Expresiones faciales.



Fuente: elaboración propia con imágenes y diseño de Canva

| Fotografías | Emoción | Justificación |
|-------------|---------|---------------|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | | |

Reflexión adicional

- ¿En alguna interacción reciente has notado que alguien se sentía triste o molesto, por ejemplo? ¿Cómo percibiste esas emociones?
- ¿Cómo crees que puede impactar en la interacción el hecho de identificar correcta o incorrectamente las emociones de otras personas?

2. Comprensión emocional

La *comprensión emocional* se refiere a la capacidad de interpretar el significado de emociones complejas y su vinculación con el contexto y la situación en la que se han generado (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004). Va más allá de la simple identificación de las emociones, ya que implica reconocer cómo diferentes emociones pueden interactuar entre sí, identificar patrones emocionales a lo largo del tiempo y explorar las causas subyacentes de las reacciones emocionales.

2.1. Comprensión emocional intrapersonal

La comprensión emocional a nivel intrapersonal implica interpretar y analizar las emociones propias en profundidad. Esta capacidad permite dar un significado más amplio a las emociones, conectándolas con el contexto y las experiencias vividas, lo que favorece un autoconocimiento más sólido.

Por ejemplo, un docente, al final de la jornada laboral, siente una mezcla de agotamiento y frustración. La comprensión emocional le permite reflexionar sobre cómo estas emociones están relacionadas con su percepción de que el alumnado no ha respondido de manera activa durante las clases. Al profundizar, identifica que no solo se siente frustrado por la falta de participación, sino también ansioso por cumplir con los objetivos académicos. Reconocer esta interacción de emociones y sus causas le ayuda a plantear estrategias para abordar el problema, como ajustar su metodología o planificar pausas que reduzcan la carga emocional.

ACTIVIDAD 4

Explorando emociones

Objetivo: Analizar las emociones provocadas por diferentes situaciones del ámbito educativo.

Utiliza las fotografías proporcionadas en la figura 2, observa cada una atentamente y escribe en la tabla la emoción que te provoca la vivencia de cada situación representada. Luego, justifica tu elección explicando por qué la situación de cada imagen te genera esa emoción específica. Puedes apoyarte en la rueda de emociones de Plutchik que aparece en el anexo I.

Figura 2. Situaciones del ámbito educativo.



Fuente: elaboración propia con imágenes y diseño de Canva

| Fotografías | Emoción | Justificación |
|-------------|---------|---------------|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |

| Fotografías | Emoción | Justificación |
|-------------|---------|---------------|
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | | |

Si decides compartir tus respuestas con otra persona, reflexiona sobre cómo diferentes personas pueden interpretar y sentir de manera distinta ante la misma situación. Incluso una misma persona puede experimentar diferentes emociones ante la misma situación en distintos momentos. Es indispensable respetar y validar todas las emociones expresadas, tanto las propias como las ajenas.

Reflexión adicional

- ¿Cómo te sientes al identificar y analizar tus propias emociones?
- ¿Cómo puedes utilizar esta comprensión emocional para mejorar tus reacciones y respuestas en situaciones futuras?

2.2. Comprensión emocional interpersonal

La comprensión emocional a nivel interpersonal se centra en analizar las emociones de otras personas en función de las señales que emiten y del contexto en el que se encuentran. Va más allá de identificar si alguien está triste, molesto o contento, al considerar cómo las emociones ajenas pueden estar influenciadas por factores específicos, cómo interactúan entre sí y cómo evolucionan a lo largo del tiempo. Esto permite interpretar de forma más completa las reacciones emocionales ajenas, fomentando respuestas más acertadas y empáticas.

Por ejemplo, una docente observa que una estudiante parece estar alternando entre el enojo y el desánimo durante una actividad grupal. En lugar de quedarse con una percepción superficial, la docente analiza el contexto: recuerda que la alumna ha tenido un desacuerdo previo con un compañero y ahora parece aislada del grupo. A través de la comprensión emocional, la docente interpreta que esta combinación de emociones podría estar relacionada con el conflicto reciente y un sentimiento de exclusión, lo que está difi-

cultando su participación en la actividad. Basándose en este análisis, decide intervenir de manera efectiva, acercándose a la estudiante para explorar lo ocurrido y buscar formas de facilitar su reincorporación al grupo. Esta intervención no solo ayuda a resolver la situación, sino que también refuerza la relación entre la docente y la estudiante, abriendo la puerta a un ambiente más positivo y comprensivo en el aula.

La efectividad de la intervención de la docente depende en gran medida de su habilidad para mostrar una actitud empática. Por este motivo, más adelante se dedicará un epígrafe específico a la empatía, profundizando en su importancia y en cómo desarrollarla de manera efectiva.

ACTIVIDAD 5

Descifrando mensajes

Objetivo: Analizar la concordancia entre el contenido verbal y las señales no verbales en la comunicación.

Esta actividad se lleva a cabo en pareja y consta de dos partes.

En la primera, un miembro de la pareja debe narrar un suceso triste utilizando una expresión facial y un tono de voz alegres. El otro miembro debe relatar una experiencia alegre mientras mantiene una expresión facial y un tono de voz tristes.

En la segunda, cada persona vuelve a contar el suceso, pero esta vez se debe alinear las palabras, la expresión facial y el lenguaje corporal de manera coherente.

Algunos ejemplos que se pueden narrar en esta actividad relacionados con el ámbito académico son:

- Describir cómo te sentiste al recibir un reconocimiento público por un proyecto en el que trabajaste arduamente, pero utilizando una expresión facial neutra y un tono de voz apagado.
- Relatar cómo te sentiste al ver el éxito de una nueva metodología de enseñanza que implementaste, pero expresándolo con tristeza en la cara.
- Narrar la emoción de presenciar un día lleno de logros y avances significativos por parte de tus estudiantes, pero mostrando una expresión triste.
- Relatar la experiencia de no aprobar un examen importante, pero haciendo que parezca una anécdota divertida con una sonrisa y expresión alegre.

- Compartir la frustración por falta de apoyo de la administración escolar en la implementación de programas educativos innovadores, pero haciéndolo con una sonrisa y actitud alegre.
- Hablar sobre cómo te afectó perder una oportunidad de formación o desarrollo profesional que esperabas, pero mostrando felicidad y entusiasmo en la expresión facial.

Después de realizar ambas rondas, reflexiona sobre en qué caso se escuchó con más atención y se comprendió mejor lo que cada persona estaba transmitiendo. Además, analiza las diferencias entre la primera y la segunda versión y cómo las señales no verbales afectan la interpretación de los mensajes.

Es esencial comprender que la interpretación precisa de los mensajes no depende exclusivamente de las palabras utilizadas, sino también de la mirada, el tono de voz, las expresiones faciales y el lenguaje corporal. Según Mehrabian (1972), el lenguaje no verbal tiene una influencia considerable en la comunicación, e identificó que las palabras representan solo un 7 % de los mensajes, mientras que el tono, el timbre y la entonación de la voz constituyen un 38 % y el lenguaje corporal, un 55 %. Por lo tanto, identificar y comprender las discrepancias entre el contenido verbal y las señales no verbales es crucial para lograr una comunicación más clara, coherente y auténtica.

Reflexión adicional

- ¿Cómo crees que la falta de concordancia entre el contenido verbal y las señales no verbales podría afectar las relaciones en el entorno académico?
- En la segunda parte de la actividad, ¿a qué desafíos te has enfrentado al intentar alinear tu lenguaje verbal con tus señales no verbales durante la actividad? ¿Cómo los has superado?
- ¿Qué estrategias podrías utilizar para mejorar la concordancia entre el contenido verbal y no verbal en tus interacciones diarias?

ACTIVIDAD 6

Lectura emocional

Objetivo: Desarrollar la capacidad para identificar y comprender las emociones expresadas por otras personas en textos escritos.

Tienes dos opciones:

- a) Pide a una persona vinculada al contexto educativo que escriba un pequeño texto detallando una situación que haya vivido, permitiéndote posteriormente interpretar las emociones experimentadas en esa vivencia. También puedes escribir tu propio texto y luego intercambiarlo, para que cada persona lea el texto de la otra.
- b) Utiliza los siguientes textos, que han sido preparados específicamente para esta actividad y reflejan diversas situaciones del entorno educativo.

Texto 1. Carta de un profesor a su alumnado

Querido alumnado,

Hoy estoy realmente impresionado con todo el alumnado que forma esta clase. Habéis trabajado con gran dedicación en este proyecto y habéis demostrado un nivel de compromiso y creatividad que supera las expectativas. Ver cómo habéis colaborado y os habéis apoyado mutuamente es increíble. Estoy seguro de que este tipo de empeño y colaboración os abrirá muchas puertas en el futuro. ¡Gracias por hacer de esta experiencia algo tan especial para todas las personas involucradas!

Texto 2. Correo electrónico de una familia a una profesora

Estimada Sra. Gómez,

Le escribo para hablar sobre el rendimiento académico de nuestro hijo. Últimamente parece que no está disfrutando de sus clases. Nos gustaría saber si hay algo en lo que podamos ayudar desde casa o si hay alguna forma en que podamos trabajar juntos para mejorar esta situación. Estamos muy preocupados por su futuro y queremos asegurarnos de que esté desarrollando todo su potencial.

Texto 3. Diario de una alumna

Hoy en la escuela ha sido un día terrible. No he entendido nada de la clase de matemáticas y, cuando le he pedido ayuda al profesor, él estaba muy ocupado y apenas ha podido atenderme. Me he sentido muy sola, y eso me ha agobiado mucho más. No sé cómo voy a aprobar este curso si esto se repite.

Texto 4. Nota de agradecimiento de un alumno a una profesora

Querida profesora,

Quería agradecerte todo tu apoyo y paciencia durante este semestre. Gracias a tus clases, he comenzado a disfrutar realmente de la literatura, algo que nunca pensé que me pasaría. Tus explicaciones siempre son claras y motivadoras, y me han ayudado a mejorar mis habilidades de lectura y escritura. Estoy muy agradecido por todo lo que has hecho por mí y mis compañeros.

Texto 5. Mensaje de un profesor a la administración escolar

Estimados miembros de la administración,

Me dirijo a ustedes para comunicar la necesidad de abordar la falta de recursos en nuestra escuela. Este año, el aumento considerable en el número de estudiantes no ha sido acompañado por la provisión de materiales adicionales necesarios para garantizar una experiencia educativa inclusiva y de calidad. Esta situación dificulta tanto la labor docente como el aprendizaje del alumnado, limitando las oportunidades para alcanzar resultados óptimos.

Espero que podamos colaborar para identificar y aplicar soluciones que mejoren las condiciones educativas y fortalezcan el entorno escolar para toda la comunidad.

Texto 6. Carta de una directora a las familias

Estimadas familias,

Les escribo para informarles sobre los recientes cambios en nuestro programa académico. Hemos decidido implementar una nueva metodología de enseñanza que creemos beneficiará enormemente a nuestro alumnado. Sabemos que cualquier cambio puede generar inquietudes, por lo que les invitamos a una reunión el próximo martes para discutir estos cambios y responder a cualquier pregunta que puedan tener. Valoramos su apoyo y colaboración en este proceso de mejora continua.

Se trata de identificar, a través de las palabras y el contexto, las emociones que crees que la persona está transmitiendo en su mensaje y escribirlas a continuación.

Si la actividad la has hecho en pareja, comparte tus interpretaciones con la otra persona. Discute las emociones que cada persona ha identificado y compara las similitudes y diferencias en la interpretación de los textos.

Si has trabajado con los textos anteriores, puedes consultar el anexo II, donde se indican posibles estados emocionales correspondientes a cada uno de los textos.

En ambos casos, ya sea que has realizado la actividad en pareja o individual, reflexiona sobre cómo la interpretación de las emociones de la persona que escribe el texto influye en tu comprensión de sus experiencias y emociones.

Reflexión adicional

- ¿Has utilizado alguna estrategia en concreto para identificar las emociones en los textos?
- ¿Cómo crees que la habilidad para identificar las emociones de otras personas puede beneficiar tu comunicación y tus relaciones interpersonales en el ámbito educativo?
- ¿En qué situaciones futuras podrías aplicar lo aprendido en esta actividad para mejorar la comprensión y respuesta emocional?

3. Conciencia emocional

La *conciencia emocional* es la capacidad de reconocer y tomar conciencia de las emociones, tanto propias como ajenas, y comprender cómo estas influyen en las conductas, pensamientos y relaciones. Este proceso no se limita a identificar emociones específicas, sino que también incluye la comprensión de su impacto en el comportamiento y en la toma de decisiones, así como en las dinámicas sociales y emocionales de los entornos en los que se manifiestan.

3.1. Conciencia emocional intrapersonal

La conciencia emocional a nivel intrapersonal se refiere a la capacidad de identificar y comprender las propias emociones, reconocer qué las desencadenan y cómo influyen en pensamientos, decisiones y comportamientos. Este autoconocimiento es fundamental para la regulación emocional, ya que permite tomar decisiones informadas sobre cómo manejar las emociones en diversas situaciones.

Por ejemplo, en el caso de una docente que siente nerviosismo antes de una clase, la conciencia emocional permite reconocer esa emoción y entender que está relacionada con su deseo de que la clase salga bien. Sin esta conciencia, el nerviosismo podría llevarla a adoptar un tono demasiado rígido o acelerado, afectando negativamente su interacción con el alumnado. Este entendimiento permite estar en una mejor posición para aplicar estrategias de regulación emocional y manejar el nerviosismo de manera efectiva, mejorando, así, su bienestar y su desempeño en el aula.

Un concepto clave relacionado con la conciencia emocional a nivel intrapersonal es la *autonomía emocional*, entendida como la capacidad de pensar, sentir, tomar decisiones y actuar de manera independiente, regulando las emociones propias de manera consciente y responsable. Una persona con autonomía emocional tiene la habilidad de gestionar sus propias emociones y es consciente de la responsabilidad que esto implica, tanto en relación con sus propios sentimientos como con el impacto que tienen en las personas con las que se interactúa (Bisquerra y Mateo, 2019). Este aspecto está estrechamente relacionado con la *responsabilidad afectiva*, que es el compromiso de reconocer cómo las acciones, palabras y comportamientos propios afectan a las emociones y el bienestar de otras personas. La responsabilidad afectiva implica actuar de manera consciente y respetuosa, buscando siempre que las propias decisiones estén alineadas con el bienestar mutuo en las relaciones interpersonales.

La autonomía emocional representa un equilibrio delicado entre dos extremos: la *dependencia emocional*, que es la necesidad afectiva extrema hacia otra persona, y la *desvinculación emocional*, que se caracteriza por la ausencia de vínculos emocionales. Mientras que la dependencia emocional puede llevar a relaciones tóxicas o a la falta de individualidad, la desvinculación emocional puede resultar en aislamiento y dificultades para formar conexiones significativas.

En cambio, la autonomía emocional es la capacidad de mantener vínculos afectivos positivos mientras se regulan las propias emociones. Este equilibrio es crucial no solo para el desarrollo de relaciones sanas, sino también para enfrentarse a diversas situaciones de la vida de manera autónoma y responsable.

ACTIVIDAD 7

Explorando la relación entre emociones, pensamientos y acciones

Objetivo: Promover la conciencia de la conexión entre las experiencias vividas, las emociones sentidas, los pensamientos generados y las acciones tomadas.

Elige de la siguiente lista algunos acontecimientos o crea tus propios ejemplos basados en experiencias personales relacionadas con tus vivencias en el ámbito educativo. Para cada acontecimiento seleccionado, completa la tabla proporcionada más adelante describiendo lo que sientes, piensas y haces frente a cada situación.

- Un alumno constantemente interrumpe las clases con comentarios que no están relacionados con el tema que se está tratando.
- La dirección del centro critica públicamente un enfoque pedagógico que has implementado.
- La familia de una alumna confronta agresivamente sobre una calificación de su hija.
- Un compañero de trabajo no colabora en un proyecto conjunto.
- Una alumna muestra un comportamiento disruptivo en el aula durante una evaluación importante.
- Un alumno se siente excluido durante una actividad en grupo.
- La familia de un alumno expresa su preocupación sobre el progreso académico de su hijo.
- Se cancela una actividad planificada debido a problemas logísticos.
- Una alumna muestra resistencia a participar en actividades grupales.
- Una reunión con familias se torna conflictiva debido a diferencias de opinión sobre políticas escolares.
- Se produce una emergencia médica durante el horario escolar.
- Una alumna falta repetidamente a clase sin justificación.
- Un grupo de estudiantes muestra desinterés durante una lección particularmente importante.

En la tabla de la siguiente página, en el apartado «Siento», identifica las emociones que experimentas en respuesta al acontecimiento. Es crucial tener un vocabulario emocional bien desarrollado para expresar tus emociones con precisión. Recuerda que puedes consultar la rueda de emociones de Plutchik que aparece en el anexo 1 para ayudarte. En el apartado «Pienso», anota tus pensamientos y reflexiones sobre la situación. Y, en el apartado «Hago», describe las acciones o respuestas que adoptas como resultado de tus emociones y pensamientos.

Por ejemplo, al considerar el primer acontecimiento: *Un alumno constantemente interrumpe las clases con comentarios que no están relacionados con el tema que se está tratando*, esto puede provocar en el profesorado emociones como frustración e irritación (apartado «Siento»). El profesorado podría pensar: *Siempre me interrumpe. Esto está afectando el aprendizaje del resto del alumnado. Nunca me deja dar clase* (apartado «Pienso»), lo que intensifica su malestar ante la situación. Finalmente, reacciona de manera impulsiva: grita y le dice al alumno que se calle (apartado «Hago»), en un intento por recuperar el control de la clase.

¿Está el profesorado realmente preparado/formado para manejar este tipo de situaciones? Este ejemplo refleja una reacción que podría haberse gestionado de forma más constructiva y eficiente, evitando recurrir a un enfoque autoritario como el de gritar. Más adelante, en este manual se valoran formas más apropiadas para abordar este tipo de situaciones, considerando las emociones que estas generan en quien las experimenta. La toma de conciencia sobre las propias emociones es un paso fundamental hacia la regulación emocional.

A continuación, completa la siguiente tabla siguiendo el mismo procedimiento que en el ejemplo. Recuerda que puedes plantear algunas de las situaciones anteriores o crear las tuyas propias.

| | |
|------------------------|--|
| Acontecimiento: | |
| Siento: | |
| Pienso: | |
| Hago: | |

| | |
|------------------------|--|
| Acontecimiento: | |
| Siento: | |
| Pienso: | |
| Hago: | |

| | |
|------------------------|--|
| Acontecimiento: | |
| Siento: | |
| Pienso: | |
| Hago: | |

| | |
|------------------------|--|
| Acontecimiento: | |
| Siento: | |
| Pienso: | |
| Hago: | |

Reflexiona sobre cómo tus emociones influyen en tus pensamientos y viceversa. Observa si hay patrones recurrentes o cambios en tu forma de responder a diferentes situaciones emocionalmente complejas, o si, ante situaciones similares, la respuesta varía según la persona con la que estás interactuando.

Recuerda que cada persona tiene derecho a experimentar una amplia gama de emociones frente a distintas situaciones. Es esencial entender que, aunque las emociones y pensamientos propios son válidos, se debe responder de manera considerada y respetuosa en las interacciones. Nada justifica un comportamiento inapropiado, como insultar, atacar físicamente o dañar las pertenencias de otras personas.

Esta actividad fomenta la autoconciencia emocional y cognitiva, ayudando a entender mejor cómo las emociones y pensamientos interactúan y afectan el comportamiento en diversas situaciones.

Reflexión adicional

- ¿Has notado algún patrón en tus respuestas emocionales a lo largo de esta actividad?
- ¿Cómo afectan tus emociones y pensamientos a tus acciones en situaciones vivenciadas en el ámbito educativo?
- ¿Cómo podrías utilizar esta comprensión de tus emociones y pensamientos para mejorar tus relaciones y reacciones en el futuro?

3.2. Conciencia emocional interpersonal

La conciencia emocional a nivel interpersonal se refiere a la capacidad de reconocer las emociones de otras personas y entender cómo estas emociones impactan en sus comportamientos y en las interacciones. Prestar atención a señales emocionales, como el lenguaje corporal y las expresiones faciales,

ayuda a comprender lo que otra persona está sintiendo. Esta toma de conciencia no solo facilita la interpretación de sus reacciones, sino que también contribuye a establecer relaciones más empáticas y efectivas.

La *responsabilidad afectiva*, previamente mencionada en el contexto intrapersonal, adquiere una importancia todavía mayor a nivel interpersonal. En este ámbito, se trata del compromiso de ser consciente del impacto que las palabras, acciones y actitudes propias tienen en las emociones y el bienestar de las personas con las que se interactúa. Esto implica considerar cómo las decisiones y comportamientos propios pueden afectar emocionalmente a las otras personas, con el objetivo de evitar causarles daño innecesario.

Por ejemplo, un profesor observa que un estudiante regresa al aula visiblemente molesto. La comprensión y conciencia emocional le permiten identificar que esa emoción podría estar vinculada a un conflicto no resuelto durante el recreo. Al comenzar la clase, nota que el alumno no se está concentrando en las explicaciones y continúa con la misma expresión. Guiado por su responsabilidad afectiva, el profesor reflexiona sobre cómo sus propias exigencias o comentarios podrían intensificar el malestar del estudiante. En lugar de insistir en que se concentre de inmediato, el profesor puede adoptar un enfoque más empático y respetuoso, diciéndole: *Parece que algo te está preocupando; si necesitas hablar, estoy aquí para escucharte*. Además, puede ajustar temporalmente las expectativas o flexibilizar el trabajo en clase, brindándole al estudiante un espacio para calmarse. Así, el docente no solo valida las emociones del alumno, sino que también contribuye activamente a su bienestar, promoviendo un ambiente más positivo en el aula.

ACTIVIDAD 8

Emociones a través de los ojos de otras personas

Objetivo: Desarrollar la capacidad para reconocer y tomar conciencia de las emociones de otras personas.

En esta actividad, tu tarea es analizar y reflexionar sobre diferentes situaciones comunes en el entorno educativo para identificar las emociones que pueden estar experimentando las personas protagonistas de cada caso. Puedes considerar las siguientes situaciones o proponer otras similares:

- Un estudiante expresa que no comprende un concepto.
- Un compañero muestra entusiasmo por una nueva metodología de enseñanza.

- Una familia expresa inquietud y desconcierto ante el bajo rendimiento académico de su hijo.
- Una alumna recibe una felicitación por su esfuerzo en un proyecto.
- Un alumno expresa que no se siente bien recibido por sus compañeros en un proyecto grupal.
- Un estudiante expresa que no tiene tiempo para hacer el trabajo, que tiene muchos exámenes y tareas pendientes.
- Una familia recibe un informe positivo sobre el progreso académico de su hijo.
- Una alumna expresa interés en participar en una actividad extracurricular.
- Una familia señala la falta de información por parte de la escuela sobre el progreso académico de su hijo.
- Una alumna expresa alivio al recibir apoyo adicional de su tutora.
- Un estudiante ha sido seleccionado para una beca.

Para cada situación, intenta imaginar y describir las emociones que podrían experimentar las personas involucradas, así como los pensamientos que podrían estar teniendo. Reflexiona sobre cómo estas emociones pueden influir en su comportamiento y en sus interacciones con otras personas.

Puedes utilizar el ejemplo que aparece a continuación como referencia para abordar las situaciones propuestas previamente, o bien para crear tus propias situaciones.

Por ejemplo, cuando *un estudiante expresa que no comprende un concepto*, esto puede desencadenar emociones como frustración, ansiedad e inseguridad en el alumno. Estos sentimientos están estrechamente ligados a pensamientos como: *No entiendo este concepto y eso me hace sentir incapaz, ¿Qué pasa si no puedo aprender esto?, ¿Qué pensará el profesor de mí?*

En este caso, la frustración del estudiante puede llevar a una disminución en su motivación y participación en clase. La ansiedad puede hacer que el estudiante se sienta abrumado, lo que puede afectar su capacidad para concentrarse y aprender. La inseguridad podría llevarlo a evitar pedir ayuda o participar en discusiones. Por ello, es fundamental que el profesorado identifique estas emociones y brinde el apoyo necesario para que el estudiante pueda superar sus dificultades, fortalecer su confianza y participar de manera activa en el proceso de aprendizaje.

Situación:

Emoción:

Pensamiento:

Reflexión:

Situación:

Emoción:

Pensamiento:

Reflexión:

| |
|-------------------|
| Situación: |
| Emoción: |
| Pensamiento: |
| Reflexión: |

Reflexión adicional

- ¿Cómo puede la práctica de interpretar las emociones ajenas mejorar tus habilidades de comunicación y empatía en el entorno educativo?
- ¿Cómo influye tu capacidad para interpretar las emociones ajenas en tu habilidad para construir relaciones basadas en la confianza?
- ¿Qué estrategias puedes utilizar para mejorar tu habilidad para identificar las emociones no expresadas verbalmente por otras personas?

ACTIVIDAD 9

Reflexión personal sobre la responsabilidad afectiva

Objetivo: Desarrollar una mayor conciencia sobre el impacto emocional de las propias palabras y acciones en otras personas, y fomentar un compromiso con la responsabilidad afectiva en las relaciones interpersonales.

Completa la siguiente tabla:

Reflexión inicial

Reflexiona brevemente sobre cómo entiendes el concepto de *responsabilidad afectiva* y cómo lo aplicas en tu vida diaria dentro del entorno académico.

Identificación de situaciones

Piensa en una situación reciente en el entorno académico en la que tus palabras o acciones pudieron haber impactado emocionalmente a alguien (estudiante, compañero/a o familia). Describe brevemente esa situación.

¿Cómo crees que se sintió la otra persona en esa situación? ¿Qué señales observaste que indicaron su estado emocional?

Análisis

¿Qué decisiones tomaste en ese momento? ¿Cómo crees que esas decisiones afectaron el bienestar emocional de la otra persona?

Reflexiona sobre si había algo que podrías haber hecho o dicho de manera diferente para manejar la situación con mayor responsabilidad afectiva. Explica cómo podrías haber mejorado tu enfoque.

Compromiso personal

Identifica una acción concreta que puedas llevar a cabo en el futuro para mejorar tu responsabilidad afectiva en situaciones similares.

Es aconsejable guardar esta reflexión y revisar tu compromiso personal después de un periodo de tiempo (por ejemplo, un mes). En ese momento, puedes evaluar si has logrado aplicar lo aprendido y cómo ha impactado en tus relaciones interpersonales. Anota cualquier cambio observado en tu forma de interactuar o en la manera en que otras personas responden a tus palabras y acciones.

Reflexión adicional

- ¿De qué manera crees que mejorar tu responsabilidad afectiva puede influir en la calidad de tus relaciones interpersonales?
- ¿Qué desafíos anticipas al intentar aplicar la responsabilidad afectiva en tus interacciones diarias?
- ¿Cómo puedes superar estos desafíos para asegurar que tus palabras y acciones tengan un impacto positivo en las demás personas?

4. Regulación emocional

La *regulación emocional* alude, según Gross (2014), a cualquier estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso. Esta capacidad no solo abarca el control de las propias emociones, sino también el saber cómo interactuar de manera efectiva con las emociones de otras personas. En esencia, la regulación emocional implica alargar, acortar o modificar las emociones, y la educación tiene que capacitar para discernir qué emociones conviene prolongar, cuáles reducir y cuáles transformar (Bisquerra y Mateo, 2019).

4.1. Regulación emocional intrapersonal

La regulación emocional a nivel intrapersonal implica aprender a reconocer y sentir las propias emociones para luego dirigirlas hacia un estado deseado (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004). Es decir, implica ajustar las respuestas emocionales para mantener un equilibrio emocional saludable. Esto puede incluir técnicas para calmarse durante momentos de ira, elevar el estado de ánimo cuando uno se siente decaído o manejar el estrés de manera efectiva.

En el ámbito educativo, el profesorado frecuentemente debe regular sus emociones para ser más efectivo en su labor. Por ejemplo, puede necesitar elevar su estado emocional ante una clase apática recordando momentos exitosos en su carrera para transmitir entusiasmo al alumnado. Por otro lado,

puede ser necesario controlar o moderar emociones, como reprimir una sonrisa inapropiada cuando un estudiante comete un error gracioso, pero potencialmente embarazoso, para mantener un ambiente de respeto y seriedad.

ACTIVIDAD 10

Estrategias ante emociones intensas

Objetivo: Reflexionar sobre la gestión de emociones como la tristeza, el enfado y el miedo.

Piensa y elige una situación vivida recientemente en el entorno escolar donde hayas experimentado tristeza, enfado y miedo. Luego, completa la tabla que se proporciona a continuación con tres secciones, una para cada emoción, en la que describas lo que piensas y lo que haces ante las situaciones que has seleccionado.

Algunos ejemplos de situaciones pueden ser:

- Un estudiante constantemente interrumpe la clase con comportamientos disruptivos.
- La familia de una alumna muestra falta de respeto o desacuerdo con las decisiones educativas tomadas por el profesor.
- Un compañero de trabajo critica públicamente un método de enseñanza utilizado en tu clase.
- Tener que lidiar con una emergencia médica de un estudiante durante el horario escolar.
- Recibir críticas severas de la dirección escolar sobre el desempeño en la evaluación de un proyecto importante.
- Enfrentarse a la posibilidad de una evaluación de desempeño docente que podría afectar el empleo.
- Una alumna que ha mostrado un gran potencial no logra superar un obstáculo académico o personal.
- La marcha de la escuela de un estudiante debido a una situación familiar difícil.
- Sentir frustración por no poder alcanzar los objetivos educativos deseados debido a limitaciones externas.

Estas situaciones pueden ser desafiantes emocionalmente y ofrecen oportunidades para reflexionar sobre cómo se gestionan las emociones de tristeza, enfado y miedo en el entorno educativo. Al analizar cómo piensas y

actúas en respuesta a este tipo de situaciones, puedes tratar de identificar las estrategias de regulación emocional más efectivas para cada caso. Por ello, después de completar lo que piensas y haces, reflexiona sobre las estrategias de regulación emocional que utilizas para manejar estas emociones. ¿Utilizas alguna? ¿Conoces exactamente qué tipo de estrategias de regulación emocional pueden ser útiles?

| Tristeza | |
|-------------------------------------|--|
| Situación: | |
| Pienso: | |
| Hago: | |
| Estrategia de regulación emocional: | |

| Enfado | |
|-------------------------------------|--|
| Situación: | |
| Pienso: | |
| Hago: | |
| Estrategia de regulación emocional: | |

| Miedo | |
|-------------------------------------|--|
| Situación: | |
| Pienso: | |
| Hago: | |
| Estrategia de regulación emocional: | |

Ahora, ve al epígrafe 4.3 de este capítulo para consultar ejemplos de estrategias de regulación emocional. Si ya has elegido alguna, ¿se corresponde alguno de los ejemplos con las que tú ya utilizas? En caso contrario, si no habías mencionado ninguna anteriormente, elige una para cada una de las situaciones que has incluido en la tabla anterior. Es fundamental contar con estrategias efectivas que permitan modificar el estado emocional en un momento concreto, cuando no se desee o no sea conveniente continuar en ese estado debido a las consecuencias negativas que pueda acarrear. Por ejemplo, en una situación en la que *un estudiante constantemente interrumpe la clase con comportamientos disruptivos*, mantener una emoción de enfado por mucho tiempo puede afectar negativamente la relación con el estudiante y derivar en un ambiente tenso en el aula afectando también la dinámica de aprendizaje para el resto de la clase. En ese caso, podría ser útil utilizar estrategias como tomar una breve pausa para respirar profundamente, lo que permitiría calmar el enfado y responder con mayor control. También se podría intentar redirigir la atención del estudiante a una tarea específica o hablar con él de manera privada después de la clase para abordar su comportamiento de forma más constructiva, sin que la situación escale emocionalmente.

Reflexión adicional

- ¿Cómo crees que las estrategias de regulación emocional que utilizas o que puedes utilizar para manejar la tristeza, el enfado y el miedo pueden influir en tu bienestar emocional?
- ¿De qué manera impactan las estrategias de regulación emocional en tus relaciones con otras personas en el entorno educativo?
- ¿Consideras que puedes mejorar tus estrategias de regulación emocional para que sean más efectivas? Si la respuesta es sí, ¿cómo podrías adaptarlas o modificarlas en el futuro?

ACTIVIDAD 11

¿Cómo actúas si...?

Objetivo: Identificar y aplicar estrategias efectivas de regulación emocional para manejar situaciones emocionalmente desafiantes.

Una situación común en clase es la necesidad de captar la atención del alumnado para introducir una nueva explicación o para pasar a un estado más calmado después de una actividad dinámica. Estas situaciones pueden

desencadenar emociones como enfado o frustración, especialmente si no se está logrando el objetivo deseado.

En la siguiente tabla describe qué piensas y qué haces habitualmente cuando se presenta esta situación. Además, indica si utilizas alguna estrategia de regulación emocional.

| | |
|---|--|
| Situación: | |
| Captar la atención del alumnado para introducir una nueva explicación o para pasar a un estado más calmado después de una actividad dinámica. | |
| Pensamiento: | |
| Acción: | |
| Estrategia de regulación emocional: | |

Si has indicado alguna estrategia de regulación emocional, plantéate las siguientes cuestiones:

- ¿La aplicación de esa estrategia te resulta efectiva?
- ¿Utilizas siempre la misma estrategia?
- Una vez la utilizas, ¿de qué forma consigues reconducir la clase? ¿Consideras que tiene algún efecto en tu alumnado?

Si no utilizas ninguna estrategia, consulta algunos ejemplos en el epígrafe 4.3 de este capítulo.

A menudo, en situaciones como la planteada, puede desencadenarse una emoción negativa y la reacción puede ser alzar la voz para captar la atención del alumnado y continuar con la clase. Sin embargo, existen enfoques constructivos y respetuosos para captar la atención de los y las estudiantes. Además, alzar la voz no solo es menos constructivo, sino que también puede servir como un mal ejemplo a seguir para el alumnado. Para adoptar una respuesta emocional más positiva, es útil, en primer lugar, emplear alguna estrategia de regulación emocional.

Tras consultar el epígrafe 4.3, explica si actuarías de forma diferente a la que expusiste inicialmente ante la misma situación. Con este nuevo plan-

teamamiento, ¿consideras que pueda haber algún cambio tanto en ti como en tu alumnado? Es decir, ¿consideras que esto te podría ayudar? Si tienes la oportunidad, ¡compruébalo los próximos días en clase!

Ante una situación como esta, en la que se puede experimentar enfado porque el alumnado no presta atención, se puede aplicar la siguiente estrategia: hacer una pausa breve y mantener la calma mediante respiraciones profundas. Una vez calmadas las emociones, se recomienda retomar la clase contando una historia o anécdota de manera tranquila y en voz baja, lo que puede ayudar a captar la atención del alumnado.

Ahora, puedes plantear otras situaciones y continuar con esta dinámica, reflexionando sobre la utilización de distintas estrategias según la situación a la que te enfrentas. Además, tienes un espacio después de indicar la estrategia para detallar cómo te propones actuar después de utilizar la estrategia de regulación emocional.

| | |
|-------------------------------------|--|
| Situación: | |
| Pensamiento: | |
| Acción: | |
| Estrategia de regulación emocional: | |
| Después, ¿qué?: | |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Situación: | |
| Pensamiento: | |
| Acción: | |
| Estrategia de regulación emocional: | |
| Después, ¿qué?: | |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Situación: | |
| Pensamiento: | |
| Acción: | |
| Estrategia de regulación emocional: | |
| Después, ¿qué?: | |

Reflexión adicional

- ¿Qué te ha aportado esta actividad?
- ¿Cambia tu percepción de la situación después de aplicar alguna estrategia de regulación emocional?
- ¿Cómo puedes adaptar o personalizar las estrategias de regulación emocional para que se ajusten a diferentes contextos y necesidades emocionales?

4.2. Regulación emocional interpersonal

La regulación emocional a nivel interpersonal conlleva influir en las emociones de otras personas. Para regular las emociones, en ellas existen dos destrezas básicas que ayudan a conseguirlo: la escucha activa y la comunicación emocional (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004). La técnica de escucha activa busca mejorar los procesos de recepción de mensajes con el fin de mejorar la comprensión de lo que la otra persona trata de comunicar, minimizando, así, la posibilidad de malas interpretaciones, fuente de múltiples tensiones interpersonales. Además, mostrar buenos hábitos de escucha activa fortalece la conexión entre las personas y, con ello, el entendimiento (Sánchez y Villajos, 2018). La relevancia de la escucha es tan grande que se considera la primera habilidad dentro de la competencia social (Bisquerra y Mateo, 2019). Aunque puede parecer algo sencillo, escuchar no ocurre de manera automática; muchas personas hablan, pero no siempre prestan la atención necesaria al escuchar.

En el ámbito educativo, la regulación emocional a nivel interpersonal es esencial para crear un ambiente de aprendizaje positivo y apoyar al alumnado en su desarrollo emocional. En ocasiones, es necesario influir en el estado emocional del alumnado para lograr un entorno más productivo o armonioso. Por ejemplo, si una clase muestra signos de desmotivación antes de un examen, el profesorado puede intervenir con una comunicación emocional positiva para mejorar el ánimo del grupo. Esto podría incluir ofrecer palabras de aliento, reconocer los esfuerzos previos del alumnado y recordarles sus logros pasados, lo que les ayudará a aumentar su confianza y motivación, favoreciendo, así, un ambiente más positivo y enfocado hacia el examen al cual se han de enfrentar.

De modo similar, si un estudiante muestra signos de ansiedad o estrés antes de una presentación, aplicar técnicas de escucha activa puede ser una herramienta clave para calmarlo. Escuchar atentamente sus preocupaciones, empleando el parafraseo para asegurarse de estar comprendiendo su mensaje, y utilizando el reflejo emocional (*Parece que te sientes nervioso...*) para validar sus emociones, contribuye a reducir su nivel de estrés. Además, hacer

preguntas abiertas como: *¿Qué te preocupa más de la presentación?* le da espacio para expresar sus pensamientos y aliviar parte de su tensión. Cuando una persona se siente comprendida, experimenta alivio (Rojas, 2021), cosa que facilita hacer frente a la situación con más calma y seguridad, mejorando su capacidad para rendir en la tarea.

ACTIVIDAD 12

¿Qué tan bien me escuchas?

Objetivo: Explorar la importancia de la escucha activa y la claridad en la comunicación para mejorar la precisión y comprensión del mensaje en las interacciones.

Esta actividad se realiza en pareja y consta de dos partes:

Cada persona de la pareja debe realizar un dibujo sencillo o elegir uno de los propuestos en la figura 3. Una vez realizado el dibujo, la primera parte de la actividad consiste en sentarse espalda con espalda. Cada persona describe, primero una y luego la otra, su dibujo a la compañera o compañero sin permitir comunicación visual ni hacer preguntas. La persona que escucha debe intentar reproducir el dibujo basándose únicamente en las instrucciones verbales.

En la segunda parte, se tiene que repetir la misma dinámica, pero esta vez cara a cara. Además, se puede hacer preguntas y usar gestos para asegurar una reproducción más precisa del dibujo.

Figura 3. Dibujos de ejemplo para la realización de la actividad 12.



Fuente: elaboración propia con dibujos y diseño de Canva

Tras finalizar ambas partes, podéis comparar los dibujos y responder a las siguientes preguntas:

- ¿Se han obtenido dibujos idénticos a los originales? ¿Hay diferencias entre las fases de la actividad?
- ¿Ha sido fácil proporcionar las instrucciones necesarias para elaborar el dibujo en ambas fases de la actividad?
- ¿A qué desafíos os habéis enfrentado al dar instrucciones?
- ¿Qué emociones habéis experimentado durante la actividad? ¿Las habéis gestionado de alguna forma en concreto?
- En comparación con la primera parte de la actividad, ¿qué diferencias habéis notado al dar y recibir instrucciones con contacto visual y la posibilidad de preguntar?

Reflexión adicional

- ¿Cómo crees que afecta la falta de contacto visual a tu capacidad para comunicarte efectivamente?
- ¿De qué manera crees que puede mejorar la comunicación cuando se permitió el contacto visual y la posibilidad de hacer preguntas en la segunda fase?
- ¿Cómo crees que la capacidad de interpretar las señales no verbales puede mejorar tus interacciones en el ámbito educativo?

Esta actividad resalta la importancia de la escucha activa, que no solo es esencial para comprender los mensajes de manera efectiva, sino también para reconocer la relevancia del lenguaje no verbal, como los gestos, las expresiones faciales y el contacto visual, que complementan y enriquecen la comunicación. La capacidad de hacer preguntas y aclarar dudas es fundamental para aumentar la precisión en el mensaje y minimizar los malentendidos.

4.3. Estrategias de regulación emocional

En el entorno educativo, la regulación emocional es esencial para mantener un ambiente de aprendizaje favorable y productivo. La habilidad para gestionar las emociones tanto propias como ajenas contribuye a la creación de un clima escolar saludable y facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para

lograr esto, se han de aplicar estrategias de regulación emocional que se ajusten al contexto y a las personas involucradas.

Existen diferentes estrategias que pueden ser útiles dependiendo de la naturaleza y duración del estado emocional. Por un lado, algunas estrategias son efectivas para modificar rápidamente un estado emocional intenso que surge de manera repentina, como la irritación de un docente cuando un grupo de estudiantes interrumpe constantemente, dificultando el ritmo de la clase. Por otro, otras estrategias son más adecuadas para gestionar emociones prolongadas, como el estrés derivado de una carga de trabajo excesiva, que puede extenderse más allá del ámbito escolar y afectar el bienestar general de la persona. A continuación, se presentan estas estrategias, diferenciándolas según su aplicabilidad en situaciones puntuales o en periodos prolongados.

Es relevante destacar que, aunque una emoción tiene una duración promedio de 90 segundos, su prolongación más allá de este tiempo suele deberse a factores adicionales como la rumiación, las interpretaciones personales o la acumulación de estrés (Hervás y Vázquez, 2006; Verduyn *et al.*, 2015). La capacidad para identificar y abordar estos factores puede prevenir que las emociones negativas persistan y afecten el bienestar general (Franco y Sánchez-Aragón, 2010).

Estrategias para gestionar emociones en momentos específicos

1. La *reestructuración cognitiva* implica reemplazar pensamientos irracionales por otros más realistas y equilibrados. Por ejemplo, un docente podría dejar de ver las interrupciones en clase como un ataque personal por parte del alumnado y, en su lugar, considerarlas como oportunidades para reflexionar sobre nuevas estrategias de gestión del aula que favorezcan un mejor ambiente de aprendizaje.
2. Las *técnicas de desactivación* inmediata son útiles para hacer frente a situaciones que desencadenan emociones intensas en el momento, como la irritación provocada por interrupciones constantes en clase. Están diseñadas para reducir rápidamente la intensidad emocional y prevenir reacciones impulsivas o desproporcionadas, ayudando, así, a mantener el control en momentos de alta tensión. Algunos ejemplos incluyen: apartarse físicamente de la escena para tomar distancia de la vivencia (salir del lugar que está causando la emoción); usar autoverbalizaciones de apoyo, como: *Puedo gestionarlo*; visualizarse resolviendo la situación de manera adecuada; respirar profundamente; o relajarse cerrando los ojos o contando hasta 10.

Estas estrategias se mencionan brevemente aquí, pero se exploran en mayor profundidad en el siguiente capítulo dedicado al control de impulsos, donde se abordan de forma más específica técnicas de autocontrol.

Estrategias para gestionar emociones que persisten durante un periodo prolongado

1. La *administración del tiempo* y el *establecimiento de objetivos* claros implica una planificación efectiva y la fijación de metas alcanzables, con la intención de reducir la sensación de sobrecarga y aliviar el estrés prolongado.
2. Las *prácticas de autocuidado* incluyen ejercicios de respiración, técnicas de relajación, visualización y actividades de distracción en la rutina diaria, lo que puede resultar de gran ayuda para reducir el estrés a largo plazo.

Estas estrategias se desarrollan en mayor detalle en el capítulo dedicado a la gestión del estrés, donde se profundiza en la importancia de una planificación adecuada y del autocuidado para el bienestar general.

Capítulo 4

Control de impulsos

El *control de impulsos* es, para Bar-On (2000, 2006), la capacidad de resistir la tentación de actuar impulsivamente y de gestionar las emociones propias de manera efectiva.

Cada persona posee una forma única de pensar y de interpretar la realidad, y estos pensamientos y creencias desempeñan un papel crucial en las emociones y comportamientos. Las reacciones suelen estar fuertemente influenciadas por estas creencias, y a menudo se confunden las percepciones subjetivas con hechos objetivos. Lo que una persona piensa sobre sí misma, sobre los acontecimientos o acerca de otras personas provoca emociones específicas y determina la forma de actuar (Liotti, 1993; López-Narbona, 2022). En otras palabras, no son los eventos en sí mismos los que afectan a las personas, sino la interpretación que se hace de ellos (Fernández-Castro *et al.*, 2022), teniendo un impacto directo en la salud (García-Camargo y Acuña, 2016).

Las formas de pensar se desarrollan con el tiempo, influenciadas por experiencias pasadas y otros factores (Suárez-Carreño, 2021), de manera que, para mejorar el control de impulsos, es esencial cuestionar y modificar estos patrones de pensamiento, ya que son los que fundamentalmente afectan a la forma de actuar, a menudo de manera no realista o poco respetuosa con la propia persona y con quienes le rodean. Modificar estos patrones permite lograr un mayor autocontrol emocional y conductual.

En este contexto, se pueden utilizar diversas estrategias para el control de impulsos, como la reestructuración cognitiva, así como técnicas de desactivación. Entre estas técnicas se incluyen: realizar autoverbalizaciones, visualizarse resolviendo la situación, apartarse físicamente de la escena, respirar profundamente y dedicar un momento para relajarse.

A continuación, se exploran la reestructuración cognitiva y diferentes técnicas de desactivación como estrategias efectivas para manejar situaciones que exigen una alta carga emocional, facilitando, así, el control del comportamiento impulsivo.

1. Reestructuración cognitiva

En ocasiones, los pensamientos no se alinean con la realidad, lo que puede distorsionar la percepción de los hechos y provocar emociones que se alejan de un estado de bienestar. Ejemplos de estos pensamientos distorsionados incluyen frases como: *Todo me va mal* o *Nada cambia nunca*. Estas interpretaciones alteradas de la realidad se conocen como *distorsiones cognitivas* y pueden desencadenar emociones negativas, afectando tanto el comportamiento como la capacidad para afrontar desafíos (El-Shokheby, 2020). Estas distorsiones surgen de errores en los procesos cognitivos, basados en esquemas irracionales adquiridos en el pasado, y provocan estados emocionales negativos y conductas disfuncionales (Soria y Noroña, 2022), que, en función de su intensidad y frecuencia, pueden derivar en trastornos o alteraciones psicológicas (Beck, 1995). Por ello, es necesario identificar y cuestionar estos pensamientos distorsionados para mejorar la percepción de la realidad.

Beck (1963, 1976) formuló la teoría de las distorsiones cognitivas, identificando diez patrones comunes, como el pensamiento dicotómico, la sobregeneralización, el filtro mental, la descalificación de lo positivo, el saltar a conclusiones (lectura del pensamiento y falacia de la adivinación), la magnificación o minimización, el razonamiento emocional, los enunciados «debería», la etiquetación y la personalización. Más adelante, Ruiz e Imbernón (1996) detallaron quince distorsiones cognitivas, incorporando conceptos como la *visión catastrófica*, la *falacia de control*, la *falacia de justicia*, la *falacia de cambio*, la *culpabilidad*, la *necesidad de tener razón* y la *falacia de recompensa divina*.

Seguidamente, se detallan estas distorsiones cognitivas, agrupándolas en las siguientes seis categorías: percepción negativa, pensamiento rígido, interpretación errónea, control y responsabilidad, expectativas irrealistas, y autoimagen negativa.

1.1. Percepción negativa

Esta categoría refleja cómo las distorsiones cognitivas afectan la percepción de la realidad, ya sea aumentando lo negativo o disminuyendo lo positivo, lo cual contribuye a una visión desequilibrada y negativa de las experiencias.

Filtro mental

También conocida como *abstracción selectiva*, consiste en centrarse únicamente en los aspectos negativos de una situación, ignorando cualquier elemento positivo. Por ejemplo, un profesor podría obsesionarse con el único

alumno que no mostró mejoría en un examen, sin reconocer que la mayoría de la clase sí que experimentó un avance significativo.

Descalificación de lo positivo

Implica restar valor a los logros o aspectos positivos, atribuyéndolos a la suerte o factores externos, en lugar de reconocer el mérito propio. Se trata de un rechazo activo de lo positivo, es decir, que la persona descalifica completamente cualquier cumplido o éxito. Por ejemplo, la directora del centro que felicita a una profesora por la iniciativa que tiene a la hora de trabajar, y la docente automáticamente piensa que la directora lo ha hecho solo para ser amable, no porque realmente lo mereciera. Aquí, la profesora estaría evitando reconocer su valor o competencia, y atribuyendo el elogio a un motivo externo sin valor real.

Magnificación o minimización

La magnificación implica exagerar la importancia de los errores, problemas o amenazas, convirtiendo situaciones manejables en verdaderas catástrofes en la mente de la persona. Un profesor puede pensar: *Me equivoqué en la corrección de una respuesta, ¡esto arruinará toda mi credibilidad ante el alumnado!* Aquí, el error, aunque menor, se percibe como si tuviera consecuencias devastadoras. En contraste, la minimización consiste en reducir la importancia de los logros, cualidades personales o situaciones positivas, restándoles valor injustificadamente. Por ejemplo: *Mi alumnado participó mucho en la clase de hoy, pero fue solo casualidad, no por mi buena planificación.* En este caso, el éxito del profesor se minimiza, atribuyéndolo a factores circunstanciales.

En esta categoría, las distorsiones de minimización y descalificación de lo positivo pueden resultar confusas, debido a su similitud. Ambas se centran en restar valor a los aspectos positivos, pero lo hacen de maneras diferentes. La minimización reduce la importancia de logros o cualidades personales, desestimándolos injustificadamente. En cambio, la descalificación de lo positivo rechaza activamente estos logros, atribuyéndolos a causas externas o irrelevantes, como si no tuvieran valor real.

1.2. Pensamiento rígido

Esta categoría agrupa distorsiones que implican una visión inflexible de la realidad, donde las situaciones y personas se categorizan de manera absoluta, sin espacio para matices o variabilidad.

Pensamiento dicotómico (o polarizado)

Se trata de una visión extrema donde las situaciones se categorizan en términos absolutos y extremos, sin considerar matices o puntos intermedios. Es una forma de pensamiento todo o nada. Por ejemplo, un docente podría pensar: *Si un solo estudiante no aprueba el examen, significa que soy un pésimo profesor*. Este tipo de pensamiento ignora los múltiples factores que pueden influir en el rendimiento del alumnado y reduce la situación a una evaluación extrema y simplista.

Enunciados «debería»

Se refiere a imponer expectativas rígidas sobre la propia persona y sobre otras. Ejemplos: *Debo ser siempre el mejor profesor en todo lo que hago o Mis estudiantes deben prestar siempre atención*.

Etiquetación

Implica transformar un error o un comportamiento aislado en una característica permanente de la personalidad. Por ejemplo, después de una clase que no salió como se esperaba, una profesora podría pensar: *Soy una mala profesora*, en lugar de reconocer que simplemente tuvo una clase difícil o que podría mejorar su enfoque la próxima vez. En este caso, la profesora está etiquetándose a sí misma negativamente en función de un evento puntual, ignorando sus habilidades y logros anteriores.

Tener razón

Manifiesta la necesidad constante de demostrar que se tiene la razón, ignorando las perspectivas de las otras personas. Por ejemplo, discutir con un compañero sobre un enfoque pedagógico sin considerar sus ideas y pensar: *Mi método es el mejor; él está equivocado*.

1.3. Interpretación errónea

En esta categoría se incluyen las distorsiones que implican llegar a conclusiones incorrectas o generalizar de manera excesiva a partir de eventos específicos.

Sobregeneralización

Es la tendencia a extraer conclusiones generales a partir de un solo evento o de pocas experiencias, aplicándolas a todas las situaciones futuras. Por ejemplo, un docente podría pensar: *Mi alumnado nunca entiende bien las matemáticas*, en vez de reconocer que quizá una lección en particular fue más complicada de lo habitual.

Saltar a conclusiones

Consiste en llegar a conclusiones negativas sin contar con suficiente evidencia. Esto puede manifestarse de dos formas principales: lectura del pensamiento (creer saber lo que otros piensan sin pruebas; por ejemplo: *El director me miró mal; seguro cree que no estoy haciendo bien mi trabajo*) y falacia de la adivinación (predecir que las cosas saldrán mal sin base concreta; por ejemplo: *Este nuevo método no funcionará en mi clase, así que ni siquiera lo voy a intentar*).

1.4. Control y responsabilidad

Esta categoría incluye distorsiones cognitivas relacionadas con la percepción exagerada o insuficiente del control personal sobre los eventos, así como la asunción de responsabilidades inapropiadas.

Personalización

Consiste en que la propia persona se atribuye la responsabilidad de eventos, tanto para bien como para mal, incluso cuando no hay evidencia clara de que sea así. Por ejemplo, una profesora podría pensar: *El ambiente tenso en la reunión del equipo se produjo porque llegué unos minutos tarde*, cuando en realidad, la tensión podría deberse a otros factores, como desacuerdos previos entre los miembros del equipo o problemas personales. En este caso, la profesora se atribuye la responsabilidad de un hecho sin considerar otras posibles causas.

Otro ejemplo sería el de un profesor que considera que los excelentes resultados del alumnado en el examen se deben exclusivamente a su enseñanza, sin tener en cuenta factores como el esfuerzo individual del alumnado, la calidad de los recursos educativos o el apoyo de otros profesores. A pesar de que este pensamiento es positivo, sigue siendo una distorsión, porque atribuye de manera desproporcionada el éxito a una sola causa, en este caso, el propio desempeño del profesor. Este tipo de personalización puede llevar a expectativas irrealistas y a un ego inflado, lo que puede generar problemas cuando los resultados no son tan positivos en el futuro.

Falacia de control

Se refiere a la creencia distorsionada sobre el grado de control que se tiene sobre los eventos. Esta falacia puede manifestarse en dos extremos: la creencia de tener un control absoluto sobre las situaciones o la sensación de no tener ningún control. Por ejemplo, un profesor puede pensar: *Si mi alumna no obtiene mejores calificaciones, es completamente mi responsabilidad*

porque debería tener la capacidad de motivarlos a todos (control interno) o *No importa lo que haga, las calificaciones dependen únicamente de las capacidades y esfuerzos del alumnado* (control externo). En ambos casos, hay una percepción extrema del control personal, ya sea sobreestimando o subestimando la propia influencia.

1.5. Expectativas irrealistas

Esta categoría agrupa distorsiones que implican la anticipación de resultados poco realistas o dependientes del cambio externo sin considerar la propia capacidad de acción.

Visión catastrófica

Implica anticipar el peor resultado posible en cualquier situación futura, a menudo sin base lógica sólida. Por ejemplo, un docente que debe presentar un informe en una reunión con sus compañeros y compañeras podría pensar: *Si me presento para exponer mi informe, me pondré tan nervioso que me quedaré en blanco y todos se reirán de mí*. A pesar de que presentar informes es una parte regular de su rol y que ha tenido experiencias positivas previas, el docente imagina un desenlace extremadamente negativo que, aunque no ha ocurrido antes, lo anticipa con gran intensidad.

Esta distorsión puede resultar confusa con la magnificación. Sin embargo, la visión catastrófica se enfoca en predecir un futuro negativo sin evidencia realista, mientras que la magnificación exagera la gravedad de problemas pasados.

Falacia de cambio

Consiste en creer que el bienestar propio depende exclusivamente de que otras personas cambien su comportamiento. La persona tiende a pensar que sus necesidades solo se verán cubiertas si otras personas ajustan su conducta. Por ejemplo, una profesora podría pensar: *Mis clases solo mejorarán si el alumnado cambia su actitud*, en lugar de considerar ajustes en sus propias estrategias de enseñanza para mejorar el entorno educativo.

Falacia de justicia

Se refiere a la percepción de que cualquier evento que no se ajuste a los propios deseos o expectativas es injusto. Por ejemplo, un docente podría pensar: *Es injusto que me hayan dado una mala evaluación, a pesar de todo el esfuerzo que puse*. Esta distorsión hace que la persona sienta que los eventos deberían alinearse con sus expectativas personales.

Falacia de recompensa divina

Es la tendencia a esperar que los problemas se resuelvan por sí solos o que se reciba una recompensa sin realizar acciones concretas en el presente. Esta falacia lleva a la creencia de que las cosas mejorarán mágicamente en el futuro sin necesidad de intervención actual. Por ejemplo, pensar: *Si sigo enseñando de la misma manera, el alumnado mejorará por sí solo*, en vez de adaptar las estrategias para abordar los desafíos actuales.

1.6 Autoimagen negativa

Esta categoría incluye distorsiones que afectan directamente la percepción que una persona tiene de sí misma, contribuyendo a una autovaloración negativa.

Razonamiento emocional

Consiste en creer que lo que se siente refleja necesariamente la realidad. Por ejemplo, un profesor que piensa: *Me siento inseguro enseñando este tema, así que probablemente no lo estoy haciendo bien*, sin considerar que la inseguridad puede ser simplemente una falta de familiaridad con el temario.

Culpabilidad

Implica asumir una responsabilidad excesiva por eventos negativos o sentir culpa por situaciones fuera del control personal. Esta distorsión se caracteriza por la tendencia a autoculparse, incluso en circunstancias donde otros factores juegan un papel importante. Por ejemplo, una profesora puede pensar: *Si un estudiante suspende la asignatura, es totalmente mi culpa por no haber sido una buena profesora*. En este caso, la profesora se siente completamente responsable del suspenso del estudiante, ignorando factores como el esfuerzo del estudiante o problemas externos.

Para hacer frente a estas distorsiones cognitivas, es útil recurrir a la reestructuración cognitiva, una técnica que se centra en identificar y reemplazar pensamientos irracionales por otros más realistas y equilibrados. Esta técnica busca comprender y modificar los pensamientos que generan malestar, lo que contribuye a un estado emocional más saludable.

ACTIVIDAD 13

Identificación de distorsiones cognitivas

Objetivo: Desarrollar la habilidad para identificar y comprender distorsiones cognitivas.

Para corregir patrones de pensamiento negativos, es fundamental aumentar la conciencia sobre los propios procesos de pensamiento. En este sentido, resulta crucial, en primer lugar, aprender a reconocer las distorsiones cognitivas para comprender cómo estos sesgos pueden influir en la percepción y conducta.

A continuación, se presentan ejemplos de situaciones que podrían ocurrir en el entorno educativo, cada una relacionada con una distorsión cognitiva específica. Lee atentamente cada situación e identifica la distorsión cognitiva a la que corresponde, según las que se han detallado en las páginas anteriores. Además, escribe una breve explicación de por qué has elegido esa distorsión. Utiliza la tabla que se proporciona más adelante para registrar tus respuestas.

- a) El profesor Juan enseña un tema nuevo en matemáticas. Al final de la clase, observa que algunos estudiantes todavía tienen dudas. Juan piensa: *Soy un mal profesor porque no puedo hacer que todos mis estudiantes entiendan el tema a la perfección.*
- b) La profesora María prepara una actividad innovadora para su clase y la mayoría de sus estudiantes la disfrutan y participan activamente. No obstante, un estudiante muestra desinterés. María se centra en este estudiante y piensa: *Mi actividad no fue lo suficientemente buena. No he logrado captar la atención de todo el alumnado.*
- c) Después de recibir una felicitación por parte del director, el profesor Pedro piensa: *Seguro que solo me ha felicitado porque quiere ser amable conmigo, no porque realmente lo merezca.*
- d) Durante una reunión de docentes, la profesora Ana menciona que tuvo dificultades en la corrección de algunos exámenes y concluye: *Esto demuestra que soy un desastre.*
- e) Al profesor Carlos le han propuesto implementar un nuevo método de enseñanza en su clase. Antes de empezar, piensa: *Este método no funcionará con mis estudiantes, así que mejor no lo intento.*
- f) La profesora Elena, después de recibir una retroalimentación constructiva sobre una actividad que ha realizado, piensa: *Si me están sugiriendo mejoras, es porque lo hice mal desde el principio.*

- g) El profesor Pablo siente que su clase de hoy no fue tan bien como esperaba, y piensa: *Me siento inseguro sobre cómo enseñé este tema, así que seguramente lo hice mal.*
- h) El profesor Ricardo observa que un grupo de estudiantes no ha completado una tarea. Aunque recuerda que estuvieron distrayéndose durante un tiempo hablando de temas ajenos a la actividad, piensa: *Es completamente mi culpa; podría haber brindado más apoyo a mi alumnado.*
- i) Durante una reunión con familias, una madre se muestra insatisfecha con los resultados de su hijo. El profesor Javier piensa: *No puedo hacer nada porque todo depende de la actitud del alumno en casa.*
- j) La profesora Laura piensa: *Si sigo enseñando de la misma manera, mis estudiantes mejorarán; no necesito hacer cambios ahora.*
- k) La profesora Gabriela organizó una feria escolar y pensaba que sería un evento excepcional. Con todo, hubo actividades que no salieron como ella esperaba. Gabriela piensa: *Es injusto que, después de tanto esfuerzo, algunas cosas no hayan salido bien.*
- l) El profesor Luis, al observar que uno de sus estudiantes no está mostrando interés en sus clases, piensa: *Mis clases solo mejorarán si este estudiante cambia su actitud.*
- m) Después de revisar los exámenes, la profesora Marta observa que la mayoría de sus estudiantes obtuvieron calificaciones satisfactorias. Pero se enfoca en el alumnado que no logró aprobar y piensa: *No puedo ser una buena profesora si hay estudiantes que no están aprendiendo.*
- n) El profesor Andrés siempre ha tenido buenas relaciones con sus compañeros y compañeras. Recientemente, en una reunión, una compañera no estuvo de acuerdo con una de sus propuestas. Andrés piensa: *Mi método es el mejor y, si no lo acepta, está equivocada.*
- o) El profesor Álvaro tuvo una mala experiencia en su primera clase de informática y concluye: *Nunca seré bueno enseñando esta asignatura. Siempre lo haré mal.*
- p) La profesora Clara tuvo un pequeño error durante una presentación frente a sus compañeros y compañeras, y piensa: *Todas las personas presentes pensarán que no soy competente; este error ha arruinado mi reputación.*
- q) La profesora Isabel recibió muchos elogios por una actividad innovadora que organizó para sus estudiantes, la cual fue un gran éxito. Sin embargo, Isabel piensa: *Mis estudiantes participaron mucho en la actividad, pero fue solo casualidad, no por mi trabajo y esfuerzo de organizar la actividad.*
- r) El profesor Ramón se siente frustrado después de una clase difícil y piensa: *Debería ser siempre el mejor profesor en todo lo que hago. No puedo permitirme cometer errores.*

- s) La profesora Natalia notó que, durante una reunión de equipo, un compañero apenas le dirigió la palabra. Ella piensa: *Seguro que no me habla porque no le gusta la manera en que imparto mis clases.*
- t) La profesora Miriam observa que algunos estudiantes no están mejorando sus calificaciones y piensa: *Si mis estudiantes no mejoran, es mi responsabilidad. Podría haber hecho más para ayudarlos.*

| | |
|----|--|
| a) | |
| b) | |
| c) | |
| d) | |
| e) | |
| f) | |
| g) | |
| h) | |
| i) | |
| j) | |

| | |
|----|--|
| k) | |
| l) | |
| m) | |
| n) | |
| o) | |
| p) | |
| q) | |
| r) | |
| s) | |
| t) | |

Cuando hayas completado la tabla, consulta el anexo III, donde encontrarás la distorsión cognitiva que se corresponde con cada situación, junto con una explicación. Compara tus propuestas con estos ejemplos y verifica en qué medida coinciden.

Reflexión adicional

- ¿Cómo te sentiste al identificar las distorsiones cognitivas en las situaciones proporcionadas?
- ¿Qué cambios consideras que podrías hacer en tu forma de pensar para minimizar el impacto de las distorsiones cognitivas en tus relaciones del ámbito educativo?
- ¿Qué beneficios personales y profesionales podrías obtener al abordar y corregir tus distorsiones cognitivas?

ACTIVIDAD 14

Reemplazo del pensamiento distorsionado

Objetivo: Desarrollar la capacidad para reformular pensamientos distorsionados, reforzando un enfoque más realista.

Acto seguido, se presentan los pensamientos distorsionados de la actividad anterior:

- a) Soy un mal profesor porque no puedo hacer que todos mis estudiantes entiendan el tema a la perfección.
- b) Mi actividad no fue lo suficientemente buena. No he logrado captar la atención de todo el alumnado.
- c) Seguro que solo me ha felicitado porque quiere ser amable conmigo, no porque realmente lo merezca.
- d) Esto demuestra que soy un desastre.
- e) Este método no funcionará con mis estudiantes, así que mejor no lo intento.
- f) Si me están sugiriendo mejoras, es porque lo hice mal desde el principio.
- g) Me siento inseguro sobre cómo enseñé este tema, así que seguramente lo hice mal.
- h) Es completamente mi culpa; podría haber brindado más apoyo a mi alumnado.
- i) No puedo hacer nada porque todo depende de la actitud del alumno en casa.
- j) Si sigo enseñando de la misma manera, mis estudiantes mejorarán; no necesito hacer cambios ahora.
- k) Es injusto que, después de tanto esfuerzo, algunas cosas no hayan salido bien.
- l) Mis clases solo mejorarán si este estudiante cambia su actitud.

- m) No puedo ser una buena profesora si hay estudiantes que no están aprendiendo.
- n) Mi método es el mejor y, si no lo acepta, está equivocada.
- o) Nunca seré bueno enseñando esta asignatura. Siempre lo haré mal.
- p) Todas las personas presentes pensarán que no soy competente; este error ha arruinado mi reputación.
- q) Mis estudiantes participaron mucho en la actividad, pero fue solo casualidad, no por mi trabajo y esfuerzo de organizar la actividad.
- r) Debería ser siempre el mejor profesor en todo lo que hago. No puedo permitirme cometer errores.
- s) Seguro que no me habla porque no le gusta la manera en que imparto mis clases.
- t) Si mis estudiantes no mejoran, es mi responsabilidad. Podría haber hecho más para ayudarlos.

Tu tarea consiste en formular un pensamiento alternativo más realista, considerando la situación presentada en la actividad anterior, con el fin de evitar que un pensamiento distorsionado te impida ver la situación de manera objetiva y equilibrada.

| | |
|----|--|
| a) | |
| b) | |
| c) | |
| d) | |
| e) | |
| f) | |

| | |
|----|--|
| g) | |
| h) | |
| i) | |
| j) | |
| k) | |
| l) | |
| m) | |
| n) | |
| o) | |
| p) | |
| q) | |
| r) | |

| | |
|----|--|
| s) | |
| t) | |

Cuando hayas completado la tabla, consulta el anexo IV, donde encontrarás una propuesta con pensamientos más realistas. Compara tus propuestas con estos ejemplos y verifica en qué medida coinciden.

Reflexión adicional

- ¿Cómo te sentiste al replantear estos pensamientos?
- ¿Qué dificultades encontraste al intentar reemplazar los pensamientos distorsionados por otros más realistas?
- ¿Qué impacto crees que puede tener adoptar estos pensamientos más realistas en tu desempeño en el aula?

ACTIVIDAD 15

Transforma el pensamiento irracional

Objetivo: Desarrollar la habilidad de proponer alternativas racionales a pensamientos irracionales.

La percepción y la respuesta a las situaciones diarias están profundamente influenciadas por los pensamientos. Los pensamientos irracionales, que a menudo son exagerados o poco realistas, pueden conducir a comportamientos desadaptativos, conflictos y malentendidos. Identificar y transformar estos pensamientos es crucial para mejorar la comunicación y promover un entorno más saludable y constructivo, tanto una persona consigo misma como con otras.

En el contexto educativo, los pensamientos irracionales pueden afectar a estudiantes, familias y profesorado por igual. Estos patrones de pensamiento pueden dar lugar a conflictos y dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que cada parte puede interpretar y reaccionar ante los mismos hechos de manera distorsionada. Por ejemplo, un conflicto entre el profesorado y las familias puede surgir cuando ambos lados parten de creencias irracionales y no logran ver la situación desde una perspectiva más objetiva y racional.

A menudo, estos pensamientos irracionales se manifiestan verbalmente, lo que puede intensificar los malentendidos y las tensiones. Además de abordar los pensamientos irracionales propios como profesorado, es fundamental identificar y tratar estos patrones en el alumnado y en las familias. Esto ayudará a guiar el diálogo hacia un enfoque más racional y constructivo, facilitando, así, la interpretación y resolución de los conflictos de manera más efectiva.

A continuación, se presentan una serie de pensamientos irracionales provenientes de estudiantes, familias y profesorado. Tu tarea es reemplazarlos por alternativas racionales.

En relación con el *alumnado*:

- a) Si pregunto algo en clase, el resto de estudiantes pensarán que soy ignorante.
- b) Si no participo en todas las actividades, el profesor pensará que no me importa la asignatura.
- c) Nunca entenderé esta asignatura, así que no tiene sentido intentarlo.
- d) Mis compañeros no quieren trabajar conmigo porque no soy lo suficientemente bueno.
- e) Si el profesor me llama la atención, es porque me tiene manía.
- f) Si no obtengo el reconocimiento del profesorado, es porque no soy una buena estudiante.
- g) Si no termino mis tareas a tiempo, soy un mal estudiante.
- h) Si no entiendo algo de inmediato, significa que soy incapaz.
- i) Debo evitar hacer preguntas porque podría molestar a la profesora.

En relación con la *familia*:

- a) Si no ayudo a mi hijo con todas sus tareas, él no será capaz de hacerlo solo.
- b) Mis hijos deben ser los mejores en todo lo que hacen para que estén bien preparados para el futuro.
- c) Si mi hijo no accede a una buena universidad, será un fracaso en la vida.
- d) Mi hija debe evitar cometer errores en sus estudios.
- e) Si el profesor de mi hijo critica su trabajo, es porque mi hijo no es lo suficientemente bueno.
- f) Debería supervisar constantemente las actividades escolares de mis hijos para asegurarme de que lo hacen todo bien.

- g) Si mi hija no consigue siempre buenas notas, no logrará nada en la vida.
- h) Si mi hijo no tiene amigos en la escuela, es porque no es lo suficientemente amable.
- i) Si mi hija tiene dificultades con una asignatura, es señal de que no está poniendo suficiente esfuerzo.

En relación con el *profesorado*:

- a) Debo tener control absoluto sobre la clase en todo momento, de lo contrario, perderé el respeto de mis estudiantes.
- b) Si un estudiante tiene un comportamiento disruptivo, es porque no me respeta como profesor.
- c) Si no logro que todo el alumnado obtenga buenas notas, he fracasado como profesora.
- d) Debería poder responder a todas las preguntas de mis estudiantes en cualquier momento.
- e) Si permito que el alumnado cuestione mi autoridad, perderé el control de la clase.
- f) No puedo mostrar ninguna debilidad o inseguridad delante de mis estudiantes.
- g) Si un estudiante no participa en clase, es porque no le interesa mi asignatura.
- h) Si una alumna tiene dificultades en el aula es porque no está esforzándose lo suficiente.
- i) Si un estudiante no realiza sus tareas, es un signo de desinterés por su educación.

A modo de ejemplo:

- Ante el pensamiento irracional: *Si no obtengo un sobresaliente, soy un fracaso como estudiante*, un posible pensamiento racional podría ser: *Una nota no define mi valor como estudiante. Puedo aprender de mis errores y mejorar.*
- Ante el pensamiento irracional: *Si mi hijo no obtiene buenas calificaciones, soy una mala madre*, un posible pensamiento racional podría ser: *El rendimiento académico de mi hijo no define mi valor como madre. Lo importante es apoyarlo en su aprendizaje y desarrollo integral.*
- Ante el pensamiento irracional: *Si un estudiante no entiende la lección, es porque soy un mal profesor*, un posible pensamiento racional podría ser: *Un estudiante que no entiende la lección puede necesitar más apoyo o explicaciones.*

ser: Cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje. Puedo buscar diferentes métodos para ayudar a mis estudiantes a comprender mejor el temario.

En la siguiente tabla puedes plasmar tu propuesta de pensamientos racionales.

| Alumnado | |
|----------|--|
| a) | |
| b) | |
| c) | |
| d) | |
| e) | |
| f) | |
| g) | |
| h) | |
| i) | |
| Familia | |
| a) | |
| b) | |
| c) | |

| | |
|----|--|
| d) | |
| e) | |
| f) | |
| g) | |
| h) | |
| i) | |

Profesorado

| | |
|----|--|
| a) | |
| b) | |
| c) | |
| d) | |
| e) | |
| f) | |
| g) | |
| h) | |
| i) | |

Cuando hayas completado la tabla, consulta el anexo v, donde encontrarás un ejemplo de alternativa racional para cada pensamiento irracional. Compara tus propuestas con estos ejemplos y verifica en qué medida coinciden.

Reflexión adicional

- ¿De qué manera crees que la identificación y transformación de pensamientos irracionales pueden mejorar las relaciones entre el profesorado, el alumnado y las familias?
- ¿Qué estrategias consideras que se pueden implementar para ayudar al alumnado y a las familias a reconocer y modificar sus propios pensamientos irracionales?
- ¿Cómo se puede fomentar un ambiente en el que todas las personas participantes en el proceso educativo (estudiantes, familias y profesorado) se sientan motivadas a adoptar una perspectiva más racional y constructiva?

2. Técnicas de desactivación

Las técnicas de desactivación son herramientas fundamentales para el manejo de impulsos y emociones intensas en situaciones desafiantes. Actúan como mecanismos que ayudan a reducir la intensidad emocional y facilitan una respuesta más calmada y reflexiva, en lugar de una reacción impulsiva. Su aplicación regular fortalece la capacidad para mantener el autocontrol y encarar situaciones complejas con mayor equilibrio emocional.

Algunos ejemplos de técnicas de desactivación son los siguientes:

2.1. Autoverbalización

Este enfoque implica utilizar un diálogo interno positivo para reestructurar la percepción ante determinadas situaciones. En el entorno académico, el profesorado podría decirse a sí mismo: *Puedo manejar esta situación con calma* cuando se enfrenta a un comportamiento desafiante de un estudiante.

Además, las *autoinstrucciones*, que son un tipo específico de autoverbalización, se utilizan para guiar acciones o pensamientos de manera más dirigida. Son indicaciones concretas que una persona se da a sí misma durante una tarea o situación. Por ejemplo, en el mismo escenario de enfrentarse a un comportamiento desafiante, un docente podría utilizar una autoinstrucción

como: *Primero, respira profundamente y, luego, aborda la situación para gestionar mejor su respuesta.*

En general, las autoverbalizaciones ayudan a mantener la calma y a reducir la impulsividad, estimulando una respuesta más controlada y reflexiva.

2.2. Visualización

Imaginarse resolviendo una situación de manera exitosa es una técnica efectiva para anticipar y gestionar emociones intensas. Por ejemplo, si una profesora se enfrenta a una clase que ha comenzado a volverse ruidosa y desordenada, con estudiantes interrumpiendo constantemente o mostrando falta de atención, podría tomarse un momento para cerrar los ojos y visualizarse manejando la situación con éxito. Podría imaginarse a sí misma manteniendo la calma, hablando con firmeza para establecer límites de forma asertiva y organizando al alumnado de manera efectiva. Esta visualización ayuda a prepararse mentalmente para responder de manera controlada y efectiva, aumentando la probabilidad de manejar la situación de forma tranquila y eficaz.

Además, la visualización también puede utilizarse como una estrategia para crear imágenes mentales de situaciones o lugares que evocan tranquilidad y bienestar, induciendo una respuesta de calma en el cuerpo. Este enfoque ayuda a restablecer el equilibrio emocional, permitiendo una respuesta más controlada y evitando reacciones impulsivas no deseadas.

La práctica de esta técnica, junto con otras estrategias de autocuidado, se presenta de forma más detallada en el siguiente capítulo.

2.3. Apartarse físicamente de la escena

Alejarse del entorno que provoca una emoción intensa permite un tiempo necesario para procesar las emociones de manera más racional. Esta técnica facilita que las emociones se enfríen, permitiendo un pensamiento más claro y una adecuada regulación emocional. En un aula, esto podría significar pedir un breve receso o retirarse a una zona tranquila cuando se siente que las emociones están a punto de desbordarse. En una reunión de trabajo, podría implicar salir momentáneamente de la sala para calmarse antes de continuar con la discusión.

Es importante informar a la otra parte sobre la intención de alejarse y explicar las razones, para evitar malentendidos y facilitar un regreso tranquilo a la situación. Un simple: *Voy a calmarme un momento y luego hablamos* puede ser suficiente para comunicar la necesidad de un espacio para recuperar la compostura.

En el contexto de la disciplina positiva, esta estrategia es conocida como *tiempo fuera positivo*, una herramienta útil tanto para docentes como para estudiantes. Se trata de retirarse de manera amigable para tomarse un momento de desconexión y así poder abordar la situación de forma respetuosa y efectiva. A veces, esto puede ser tan sencillo como tomar un vaso de agua o mirar por la ventana. Este breve espacio de tiempo puede ser clave para evitar reacciones impulsivas de las que una persona pueda arrepentirse más tarde.

2.4. Respiración

La respiración es una técnica fundamental para calmarse y controlar las emociones. Al practicar respiraciones profundas y ser conscientes de cada inhalación y exhalación, se puede reducir la activación del sistema nervioso y disminuir la intensidad de las emociones negativas (King *et al.*, 2018). Esta técnica facilita un mayor control emocional.

En el entorno escolar, un docente puede utilizar esta técnica antes de afrontar una situación tensa con un estudiante para mantener la calma. La respiración profunda, que consiste en inhalar lentamente por la nariz, sostener la respiración y exhalar por la boca, induce una respuesta de relajación en el cuerpo (Sajidah *et al.*, 2021; Toussaint *et al.*, 2021). Dedicar solo unos segundos a esta práctica puede ser bastante efectivo para abordar situaciones difíciles.

La respiración diafragmática, que se describe detalladamente en el capítulo sobre la gestión del estrés, resulta ser una herramienta muy útil para cuando se experimenta sobrecarga física o emocional. Esta técnica de respiración puede ser incorporada en cualquier momento del día en que se sienta necesario. No obstante, para lograr una práctica efectiva, es recomendable comenzar por dedicar tiempo a su aprendizaje y práctica en sesiones más prolongadas y conscientes. Esto permitirá desarrollar la habilidad para utilizarla de manera eficaz en situaciones estresantes. A medida que se vaya familiarizando con la técnica, se podrá aplicar de forma más natural en momentos de tensión diaria.

2.5. Relajación

La relajación es otra técnica eficaz para mantener un equilibrio emocional y gestionar las emociones de manera controlada. Por ejemplo, si una docente se encuentra en una situación estresante debido a un conflicto con un estudiante y comienza a sentir que su paciencia se está agotando, puede ser

útil tomar unos minutos para practicar una técnica breve de relajación para evitar una reacción impulsiva.

En este caso, la docente podría cerrar los ojos durante unos segundos, dar un breve paseo dentro del aula o acercarse a la ventana para observar el exterior. Alternativamente, podría enfocar su atención en un objeto tranquilo, como un bote de la calma, útil tanto para el alumnado como para el profesorado, en el que los elementos dentro se muevan lentamente, lo que ayuda a centrar la mente y reducir los impulsos. También podría hacer estiramientos ligeros para liberar tensión.

En el caso de acciones como apartarse físicamente de la escena, practicar la respiración y realizar técnicas breves de relajación, estas prácticas ayudan a reducir la tensión acumulada y proporcionan un espacio mental para recuperar la compostura. Al regresar a la situación con una mente más despejada, el profesorado estará mejor preparado para manejar la conducta del estudiante de manera calmada y efectiva.

Por otro lado, existen técnicas de relajación y respiración que exigen un tiempo más prolongado y están más orientadas al autocuidado. Estas técnicas, que requieren una mayor dedicación, se exploran con mayor detalle en el próximo capítulo.

ACTIVIDAD 16

Aplicación de técnicas de desactivación

Objetivo: Planificar el uso de técnicas de desactivación para manejar impulsos y emociones intensas en situaciones desafiantes.

Piensa en situaciones recientes que te hayan provocado una respuesta emocional intensa, como conflictos en el aula, desafíos con el equipo docente o problemas durante reuniones con las familias. A continuación, anota brevemente estas situaciones y describe cómo te sentiste y cómo reaccionaste ante ellas. Además, si en esos momentos utilizaste alguna técnica de autocontrol, indica cuál fue.

Más adelante, retoma de nuevo cada una de las situaciones que has identificado y selecciona una técnica de desactivación vistas en el epígrafe anterior para cada una. Se trata de explicar cómo aplicarías cada técnica para manejar dicha situación en el futuro. Para ello, crea un breve plan de acción que incluya: la técnica de desactivación que seleccionarías, cómo aplicarías la técnica en la situación específica y qué resultados esperas obtener al aplicar esta técnica si la situación se repite.

Situación:

Plan de acción:

Situación:

Plan de acción:

Situación:

Plan de acción:

Reflexión adicional

- ¿Cómo podría la aplicación de estas técnicas mejorar tu capacidad para manejar situaciones desafiantes en el futuro?
- ¿Qué dificultades anticipas al aplicar estas técnicas y cómo podrías superarlas?
- ¿Cómo crees que pueden impactar la aplicación de estas técnicas en tu relación con estudiantes, equipo docente y familias?

Capítulo 5

Gestión del estrés

El *estrés* es una respuesta natural del organismo ante cambios o demandas en el entorno, diseñada para facilitar la adaptación a nuevas situaciones. Esta reacción activa recursos físicos y mentales, optimizando la percepción del entorno y la toma de decisiones rápidas y efectivas. Una vez superada la situación que lo desencadenó, el organismo tiende a retornar a un estado de equilibrio (Robles y Peralta, 2011).

No obstante, el estrés es una experiencia subjetiva que varía considerablemente entre personas y contextos. La misma situación incluso puede ser percibida de manera diferente por una misma persona en distintos momentos. Esto se debe a que el estrés no surge únicamente de la situación en sí, sino de la forma en que se percibe e interpreta en un momento determinado lo que está ocurriendo. Así, la respuesta al estrés depende tanto de la naturaleza del desafío como de los recursos y habilidades disponibles para hacerle frente.

En esencia, el estrés aparece cuando existe un desajuste entre las demandas de una situación y la percepción de la capacidad para gestionarla. Este desajuste es lo que desencadena la sensación de estrés. Por lo tanto, un paso crucial en la gestión del estrés es identificar los factores que lo generan y desarrollar las habilidades necesarias para abordarlos de manera efectiva, ya que la habilidad para manejar el estrés es una competencia que se puede adquirir y perfeccionar con la práctica (Aréchiga-Carrillo, 2019).

En el contexto educativo, por ejemplo, la carga de trabajo acumulada hacia el final del trimestre solo se convierte en una fuente de estrés si se percibe como una demanda abrumadora e incontrolable. Además, el estrés puede incrementarse al asumir más responsabilidades de las que se pueden manejar, como aceptar la coordinación de un proyecto escolar adicional sin evaluar adecuadamente la carga de trabajo existente. Esto a menudo ocurre debido a la dificultad para establecer límites o rechazar solicitudes, motivada por el deseo de cumplir con las expectativas de otras personas o por evitar sentimientos de culpa. Para manejar mejor estas situaciones y reducir el riesgo de estrés, es fundamental desarrollar habilidades de asertividad, por lo que en el siguiente capítulo se dedica un epígrafe a la asertividad, proporcionando estrategias para establecer límites claros y rechazar solicitudes de manera

efectiva. Estas habilidades son esenciales para mantener un equilibrio saludable entre las responsabilidades y el bienestar personal.

Este capítulo se centra en técnicas prácticas para gestionar el estrés de manera efectiva. En el ámbito docente, se está expuesto a múltiples fuentes de estrés, que van desde la presión laboral hasta las relaciones interpersonales con estudiantes y compañeros/as. Aprender a manejar el estrés es esencial no solo para preservar la salud y el bienestar, sino también para mejorar la calidad de las interacciones y el desempeño profesional.

Cuando se experimentan emociones intensas como la ira o la frustración, estas pueden dominar las reacciones, afectando la capacidad para pensar con claridad. En situaciones de alta carga emocional, es común que las respuestas sean más impulsivas y menos reflexivas, lo que dificulta la toma de decisiones razonadas y aumenta la probabilidad de reacciones descontroladas. Este fenómeno se manifiesta especialmente en momentos de alto estrés, lo que explica por qué, después de un día agotador, pequeñas molestias pueden desencadenar reacciones desproporcionadas. En esos momentos, es fundamental calmarse para recuperar el control y evitar respuestas impulsivas. Entre las técnicas más eficaces para manejar el estrés se incluyen:

- La administración del tiempo y el establecimiento de objetivos.
- Las prácticas de autocuidado: ejercicios de respiración, técnicas de relajación, visualización y actividades de distracción.

1. Administración del tiempo y establecimiento de objetivos

El estrés a menudo surge de la sensación de estar abrumado por una acumulación de obligaciones y responsabilidades. Para abordar esta fuente de estrés, es útil aplicar estrategias de administración del tiempo y establecer objetivos claros.

1.1. Administración del tiempo

Con frecuencia, las personas asumen demasiadas tareas al mismo tiempo, debido a un fuerte sentido de responsabilidad que las lleva a querer asegurarse de que todo se haga bien y a tiempo. Este exceso de responsabilidades genera tensión, presión y preocupación por no poder cumplir con las expectativas, lo que puede dificultar el manejo de todas las tareas de manera exitosa (Alvites-Huamaní, 2019; Martínez-Otero, 2003).

Principios básicos para organizar el tiempo de manera más eficiente

- Seguir una agenda de manera rigurosa: por ejemplo, si un docente ha planificado corregir exámenes, debería evitar caer en la tentación de empezar a preparar una nueva lección o reorganizar el aula en ese momento. Es más efectivo completar la tarea planeada y anotada en la agenda, y luego continuar con las siguientes. Las tareas adicionales pueden esperar para otro momento o, si son realmente prioritarias, se debe ser consciente de ello (esto se aborda más adelante, en el establecimiento de objetivos).
- Pedir ayuda cuando sea necesario: no hay ningún problema en buscar apoyo de compañeros y compañeras cuando la carga de trabajo es excesiva.
- Delegar responsabilidades cuando sea posible.
- Aprender a decir «no»: esto es especialmente importante en la gestión de las relaciones interpersonales en el trabajo, ya que aceptar demasiadas responsabilidades adicionales, como participar en múltiples proyectos, puede desbordar la capacidad de manejo de las tareas.

ACTIVIDAD 17

Planificación efectiva de tareas

Objetivo: Aprender a administrar el tiempo de manera efectiva, identificando áreas clave para mejorar la gestión de las tareas diarias y estableciendo un equilibrio adecuado entre las responsabilidades laborales y el tiempo para el ocio.

Durante una semana, lleva un registro detallado de todas las actividades que realizas cada día. En la siguiente tabla puedes anotar cada tarea, desde las responsabilidades laborales hasta las actividades personales y de ocio. Es importante que describas con detalle cada actividad y registres el tiempo dedicado a cada una.

Al finalizar la semana, revisa tu registro y analiza en qué has invertido tu tiempo. Por un lado, trata de identificar las tareas que ocupan la mayor parte de tu tiempo y revisa qué tareas tenías previstas realizar, pero no pudiste completar, y anota las razones (falta de tiempo, procrastinación, interrupciones, etc.); y, por otro, de reflexionar sobre si estás dedicando suficiente tiempo a actividades que consideras importantes, como el ocio, la familia o el desarrollo personal. Recuerda que equilibrar el tiempo entre las responsabilidades y el ocio es clave para mantener una buena salud mental y evitar el agotamiento (Gigi, 2024; Xiaomei, 2023).

| | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|------------------|-------|--------|-----------|--------|---------|
| Tareas laborales | | | | | |
| Ocio | | | | | |
| Reflexión | | | | | |

Basándote en el análisis de tu registro, crea un plan para la semana siguiente. Evalúa si las tareas que planeas llevar a cabo están alineadas con tus prioridades y objetivos. Para facilitar esta planificación, consulta el siguiente epígrafe sobre cómo establecer objetivos y prioridades. Utilizar una agenda semanal puede ayudarte a organizar tus actividades de manera más detallada, aplicando lo aprendido en esta actividad.

Reflexión adicional

- ¿Qué cambios podrías hacer para mejorar tu administración del tiempo?
- ¿Qué impacto crees que tendría un mejor manejo del tiempo en tu bienestar y desempeño laboral?
- ¿Cómo podrías superar las barreras que te impiden administrar mejor tu tiempo, como la procrastinación o las interrupciones frecuentes?

1.2. Establecimiento de objetivos

Incluso después de mejorar en la administración del tiempo, es posible enfrentarse a una carga de tareas abrumadora, lo que puede hacer que completar todo parezca imposible. En estos casos, es primordial establecer prioridades, reconociendo que no todas las tareas tienen la misma importancia. Ser realista pasa por ajustar las expectativas y ser honesto sobre lo que se puede y no se puede lograr dentro de un marco de tiempo razonable.

ACTIVIDAD 18

Establecimiento de objetivos claros

Objetivo: Aprender a establecer objetivos claros y alcanzables que mejoren la planificación y la gestión de responsabilidades.

En esta actividad, dedica unos minutos a pensar en tus metas a corto, medio y largo plazo en el ámbito profesional. Identifica dos o tres áreas clave en las que te gustaría mejorar o lograr avances significativos. Estas áreas pueden incluir el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza, mejorar la comunicación con el alumnado o mantener un equilibrio saludable entre el trabajo y la vida personal.

A continuación, para cada área clave, define al menos un objetivo de trabajo utilizando el marco SMART, acrónimo propuesto por primera vez por Doran (1981), que hace referencia a las principales características que debe tener un objetivo: *Specific* (específico), *Measurable* (medible), *Assignable* (asignable), *Realistic* (realista) y *Time-related* (relacionado con el tiempo).

Sin embargo, el acrónimo SMART ha evolucionado desde su creación, y en versiones más recientes, dos términos han sido modificados, quedando las características de la siguiente manera:

- ***Specific*** (Específico)
- ***Measurable*** (Medible)
- ***Achievable*** (Alcanzable)
- ***Realistic*** (Realista)
- ***Time-bound*** (Tiempo limitado)

De esta forma, se trata de definir con claridad qué se desea lograr, asegurando que sea posible medir el progreso y que el objetivo sea alcanzable y realista. Es decir, un objetivo podría ser alcanzable, pero, si requiere demasiadas horas extra de trabajo, no sería realista. Además, es necesario definir un plazo para alcanzar el objetivo.

Un ejemplo de objetivo relacionado con el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza podría ser: *Desarrollar e implementar un nuevo método de evaluación formativa en mi clase de matemáticas para el próximo trimestre.*

Una vez definido el objetivo SMART, divídelo en tareas más pequeñas y alcanzables. Por ejemplo, para el objetivo mencionado, estas tareas podrían ser: a) investigar métodos de evaluación formativa, b) diseñar nuevas actividades de evaluación, y c) implementar el método en clase.

Es igualmente importante establecer prioridades y plazos para los objetivos propuestos, por lo que es recomendable priorizar las tareas relacionadas con cada objetivo según su importancia y urgencia:

- Semanas 1-2: Investigar métodos de evaluación formativa
- Semana 3: Diseñar nuevas actividades de evaluación
- Semana 4: Implementar el método en clase

Al finalizar el periodo establecido para alcanzar tus objetivos, revisa tu progreso. Analiza qué objetivos has logrado y cómo, reflexiona sobre las habilidades adquiridas y planifica nuevos objetivos basados en lo que has aprendido.

En la siguiente tabla, trata de definir las áreas y los objetivos, así como las tareas correspondientes que planeas. Luego, numéralas según tu preferencia.

| Área | Objetivo SMART | Tareas específicas |
|------|----------------|--------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Para una organización todavía más eficaz, puedes utilizar una agenda semanal que incluya, además, una planificación mensual general. De este modo, tendrás una visión más amplia de tus metas a lo largo del mes, lo que te permitirá gestionar tu tiempo y tareas en función de las prioridades que hayas establecido.

Reflexión adicional

- ¿Cómo podrías asegurarte de que tus tareas diarias están alineadas con tus objetivos personales y profesionales?
- ¿Qué barreras podrían surgir al tratar de alcanzar tus objetivos y cómo podrías superarlas?
- ¿Qué estrategias podrías aplicar para mantener tu motivación y enfoque a largo plazo mientras avanzas hacia el cumplimiento de tus objetivos?

2. Prácticas de autocuidado

Anteriormente, se han explorado técnicas de desactivación para manejar emociones intensas en momentos específicos, como la respiración y la relajación. Ahora, conviene destacar que estas técnicas no solo son útiles en situaciones de alta carga emocional, sino que también son fundamentales como prácticas de autocuidado a largo plazo.

Incorporar prácticas como la *respiración*, la *relajación*, la *visualización* y actividades de *distracción* en la rutina diaria puede ser de gran ayuda para reducir el estrés acumulado y promover un bienestar general más estable. Dedicar unos minutos al día a estas prácticas ayuda a prevenir la acumulación de tensión y a desarrollar una mayor resiliencia emocional (Jennings *et al.*, 2019). Se recomienda reservar un momento específico cada día, ya sea por la mañana, durante un descanso o antes de dormir, para enfocarse en el bienestar personal y aplicar estas técnicas de manera regular. De esta manera, estas prácticas se convierten en hábitos que contribuyen a mantener un equilibrio emocional a largo plazo (Brillon *et al.*, 2023).

2.1. Respiración

La respiración es una herramienta poderosa y accesible para regular las emociones y el estrés. Al concentrarse en la respiración, se puede influir directamente en la respuesta del cuerpo al estrés, promoviendo una sensación de calma y equilibrio.

Diversos estudios han demostrado que quienes practican técnicas de respiración con regularidad logran un mayor autocontrol, experimentan menos estrés y se sienten menos afectados por los eventos externos (Epe *et al.*, 2024). Estas técnicas pueden ser utilizadas tanto en momentos de tensión como en la práctica diaria de autocuidado.

A continuación, se presentan dos técnicas clave: la respiración diafragmática y la respiración con liberación de tensión.

2.1.1. Respiración diafragmática

La respiración diafragmática, también conocida como *respiración abdominal*, se enfoca en el uso del diafragma, un músculo ubicado justo debajo de los pulmones. Esta técnica implica respirar profundamente, llenando el abdomen, en lugar del pecho, y exhalar lentamente. Este tipo de respiración activa el sistema nervioso parasimpático, responsable de las respuestas de relajación del cuerpo (Bordoni *et al.*, 2018).

Cómo practicar la respiración diafragmática

1. Encontrar un lugar cómodo; inicialmente, es más fácil practicarla estando tumbado. A medida que se adquiera mayor control, practicar sentado y, finalmente, de pie.
2. Cerrar los ojos y colocar una mano sobre el abdomen para sentir el movimiento de la respiración.
3. Inhalar lentamente por la nariz, sintiendo cómo se eleva el abdomen al llenarse de aire. Contar hasta cuatro.
4. Mantener la respiración durante dos segundos.
5. Exhalar lentamente por la boca, dejando que el aire salga suavemente mientras el abdomen desciende. Contar hasta cuatro.
6. Repetir este ciclo durante 5 minutos, concentrándose en el ritmo de la respiración y en la sensación de calma que genera.

2.1.2. Respiración con liberación de tensión

La respiración con liberación de tensión combina la respiración profunda con la liberación activa de tensión muscular. Esta técnica ayuda a liberar la tensión física y mental, promoviendo una sensación de relajación profunda.

Cómo practicar la respiración con liberación de tensión

1. Encontrar un lugar cómodo, asegurándose de estar en una posición relajada con la espalda recta.
2. Cerrar los ojos.
3. Inhalar profundamente por la nariz mientras se tensan los músculos de una parte específica del cuerpo (por ejemplo, los hombros).
4. Mantener la respiración y la tensión durante 3-4 segundos.
5. Exhalar lentamente por la boca, liberando completamente la tensión en los músculos que se habían tensado.
6. Repetir este ciclo durante 5 minutos, relajando cada grupo muscular al exhalar. Es recomendable hacer la repetición con diferentes grupos musculares (por ejemplo, brazos, abdomen, piernas).

ACTIVIDAD 19

Práctica de técnicas de respiración

Objetivo: Aplicar técnicas de respiración para reducir el estrés.

Se trata de practicar los dos tipos de respiración explicados anteriormente: respiración diafragmática y respiración con liberación de tensión, siguiendo los pasos descritos en cada epígrafe. Tómate el tiempo que necesites.

Después de completar los ejercicios, dedica unos minutos a reflexionar sobre los efectos. En la siguiente tabla, anota cualquier cambio en el nivel de estrés o concentración, considerando si alguna técnica resulta más efectiva y cómo podrías incorporarla a tu rutina diaria.

Respiración diafragmática

Respiración con liberación de tensión

Es recomendable realizar esta actividad al menos una vez al día durante una semana para experimentar los beneficios completos y determinar la técnica que te resulta más útil.

Reflexión adicional

- ¿De qué manera crees que estas técnicas podrían mejorar tu capacidad para manejar situaciones complejas a nivel emocional en el futuro?
- ¿Qué obstáculos podrían surgir al intentar aplicar estas técnicas regularmente y cómo podrías superarlos?
- ¿Qué impacto crees que tendría el compartir y practicar estas técnicas con otras personas del ámbito educativo?

2.2. Relajación

La relajación también es un proceso esencial para reducir la tensión acumulada en el cuerpo y la mente. Las técnicas de relajación permiten soltar la tensión muscular, disminuir la presión arterial y calmar la mente, lo que contribuye a un estado general de bienestar y equilibrio emocional (Sutha, 2019).

La clave para alcanzar un buen nivel de relajación es la práctica constante. Al practicar regularmente técnicas de relajación, se puede aprender a inducir un estado de calma de forma consciente. Esto permite, en situaciones estresantes donde no se puede cambiar lo que ocurre, mantener la calma y evitar reacciones impulsivas de lucha o huida, logrando, así, un control emocional más saludable.

A continuación, se presentan tres técnicas clave: la relajación progresiva de Jacobson, la relajación muscular profunda y el entrenamiento autógeno.

2.2.1. Relajación progresiva de Jacobson

La relajación progresiva, desarrollada por Jacobson (1929), es una técnica que se basa en la tensión y relajación sistemática de los músculos del cuerpo. La premisa fundamental es que la tensión física está estrechamente relacionada con el estrés y la ansiedad, y que aprender a relajar los músculos puede llevar a una reducción del estrés general. Esta técnica ayuda a distinguir entre la sensación de tensión y distensión en las diferentes partes del cuerpo, lo cual facilita un mayor control sobre el estado físico y emocional.

Cómo practicar la relajación progresiva de Jacobson

1. Encontrar un lugar cómodo; inicialmente, se recomienda practicar esta técnica estando tumbado, aunque también se puede hacer sentado. A medida que se domina la técnica, se puede realizar en cualquier posición.
2. Cerrar los ojos y concentrarse en la respiración y en las diferentes partes del cuerpo.
3. Tensar un grupo muscular específico. Generalmente, se realiza en una secuencia específica, comenzando desde los pies y ascendiendo hacia la cabeza, o viceversa. Por ejemplo, comenzar tensando los músculos de los pies y mantener la tensión durante 5-7 segundos.
4. Liberar la tensión de los músculos, dejando que se relajen completamente. Mantener esta relajación durante 10-15 segundos antes de pasar al siguiente grupo muscular.
5. Seguir el mismo proceso con los diferentes grupos musculares del cuerpo, subiendo lentamente desde los pies hasta la cabeza. Esto incluye las piernas, el abdomen, los brazos, los hombros, el cuello y la cara.
6. Mientras se practica, es necesario concentrarse en la sensación de relajación que recorre el cuerpo y disfrutar de la calma que genera.

2.2.2. Relajación muscular profunda

La relajación muscular profunda es una técnica que se enfoca en la relajación completa de los músculos, llevando el cuerpo a un estado de reposo total. A diferencia de la relajación progresiva de Jacobson, que implica la tensión y liberación de los músculos, la relajación muscular profunda se basa en el descanso pasivo y consciente de todos los grupos musculares.

Esta técnica es especialmente útil para liberar la tensión acumulada y promover un estado de calma mental y física.

Cómo practicar la relajación muscular profunda

1. Encontrar un lugar cómodo y tranquilo donde se pueda estar acostado o sentado en una posición relajada. Asegurarse de que el cuerpo esté completamente apoyado.
2. Cerrar los ojos y concentrarse en la respiración. Comenzar a respirar profundamente y de manera constante, permitiendo que el cuerpo se relaje con cada exhalación.

3. Con los ojos cerrados, concentrarse en cada parte del cuerpo, comenzando desde los pies y subiendo hasta la cabeza. Visualizar cómo cada músculo se afloja y relaja.
4. Sentir cómo el cuerpo se hunde en la superficie sobre la que está apoyado, permitiendo que los músculos se relajen completamente bajo el efecto de la gravedad.
5. Permanecer en este estado de relajación profunda durante 10-15 minutos, concentrándose en la sensación de paz y calma.
6. Al finalizar, comenzar a mover lentamente los dedos de las manos y los pies, y abrir los ojos gradualmente. Levantarse despacio para evitar cualquier sensación de mareo.

2.2.3. Entrenamiento autógeno

El entrenamiento autógeno es una técnica de relajación desarrollada por el psiquiatra alemán Johannes Heinrich Schultz en 1932 (Ernst, 2024). Este método se basa en ejercicios mentales que inducen una profunda sensación de relajación al concentrarse en sensaciones físicas específicas, como la pesadez y la calidez en diferentes partes del cuerpo. A través de la repetición de frases sugestivas, el objetivo es alcanzar un estado de calma interna y autoinducir una relajación física y mental.

Cómo practicar el entrenamiento autógeno

1. Encontrar un lugar cómodo y tranquilo donde se pueda estar acostado o sentado en una posición relajada. Asegurarse de que el cuerpo esté completamente apoyado.
2. Cerrar los ojos y concentrarse en la respiración. Comenzar a respirar profundamente y de manera constante, permitiendo que el cuerpo se relaje con cada exhalación.
3. Repetir frases de sugestión, comenzando con frases que induzcan sensaciones de pesadez, como: *Mi brazo derecho es muy pesado y siento tranquilidad*. Repetir cada frase varias veces, concentrándose en las sensaciones que evoca en el cuerpo. Permitir que estas sensaciones se intensifiquen de manera natural, sin forzarlas.
4. Avanzar gradualmente a través de diferentes partes del cuerpo (brazos, piernas, torso), repitiendo las frases correspondientes. Mantener la concentración en las sensaciones y dejar que cada área se relaje profundamente.

5. Continuar con frases que induzcan calor, como: *Mi brazo derecho está cálido y siento tranquilidad*. Repetir cada frase varias veces, concentrándose en las sensaciones que evoca en el cuerpo. Permitir que estas sensaciones se intensifiquen de manera natural, sin forzarlas.
6. Avanzar gradualmente a través de diferentes partes del cuerpo (brazos, piernas, torso), repitiendo las frases correspondientes. Mantener la concentración en las sensaciones y dejar que cada área se relaje profundamente.
7. Al concluir, tomar un momento para respirar profundamente y mover lentamente las extremidades antes de abrir los ojos. Tomarse un tiempo para reincorporarse lentamente a la actividad diaria, asegurando una transición suave desde el estado de relajación.

ACTIVIDAD 20

Práctica de técnicas de relajación

Objetivo: Aplicar técnicas de relajación para gestionar el estrés.

Se trata de practicar los tres tipos de relajación explicados anteriormente: relajación progresiva de Jacobson, relajación muscular profunda y entrenamiento autógeno, siguiendo los pasos descritos en cada epígrafe. Tómate el tiempo que necesites.

Después de completar los ejercicios, dedica unos minutos a reflexionar sobre los efectos. En la siguiente tabla, anota cualquier cambio en el nivel de estrés o concentración, considerando si alguna técnica resulta más efectiva y cómo podrías incorporarla a tu rutina diaria.

| |
|-----------------------------------|
| Relajación progresiva de Jacobson |
| |
| Relajación muscular profunda |
| |

Es recomendable realizar esta actividad al menos una vez al día durante una semana para experimentar los beneficios completos y determinar la técnica que te resulta más útil.

Reflexión adicional

- ¿De qué manera crees que estas técnicas podrían mejorar tu capacidad para manejar situaciones complejas a nivel emocional en el futuro?
- ¿Qué obstáculos podrían surgir al intentar aplicar estas técnicas regularmente y cómo podrías superarlos?
- ¿Cómo ha cambiado tu percepción del estrés después de practicar estas técnicas de respiración y relajación?
- ¿Qué diferencias percibes entre los efectos de las técnicas de respiración y las técnicas de relajación?

2.3. Visualización

La visualización se basa en la premisa de que la mente y el cuerpo están profundamente interconectados. Al crear imágenes mentales de situaciones o lugares que evocan tranquilidad y bienestar, es posible inducir una respuesta física de relajación en el cuerpo. Esta técnica puede ser utilizada de manera guiada, siguiendo las indicaciones de un instructor, o de manera autónoma, generando imágenes propias que sean significativas y reconfortantes.

La visualización consiste en dirigir la mente hacia imágenes mentales que evocan sensaciones de confort, tranquilidad y relajación. Este proceso envía señales de calma al cuerpo, promoviendo un estado de relajación física. Las visualizaciones pueden ser tan simples o detalladas como se desee, y una de sus ventajas es que se pueden personalizar dependiendo de las necesidades de cada persona.

La práctica regular de la visualización ayuda a entrenar el cerebro para recordar estos estados de paz y regresar a ellos cuando se haga frente a situaciones estresantes. Esto convierte a la visualización en una herramienta poderosa para gestionar el estrés y mantener el equilibrio emocional (Toussaint *et al.*, 2021).

ACTIVIDAD 21

Práctica de visualización

Objetivo: Aplicar la técnica de visualización para gestionar el estrés.

Encuentra un lugar tranquilo donde puedas relajarte sin interrupciones. Cierra los ojos y comienza a respirar profundamente. Imagina un lugar que te resulte especialmente relajante (por ejemplo, una playa, un bosque, un jardín, etc.). Concéntrate en los detalles de ese lugar, como sonidos, colores y olores. Permanece en esa visualización durante unos 10 minutos, dejándote llevar por las sensaciones de paz y relajación que genera.

Después de completar el ejercicio, dedica unos minutos a reflexionar sobre los efectos. Anota cualquier cambio en tu nivel de estrés o concentración en la siguiente tabla, y considera si la visualización te resulta efectiva y cómo podrías incorporarla a tu rutina diaria. Puedes experimentar con diferentes escenarios de visualización y observar cuál te genera un mayor estado de bienestar.

Escenario 1:

Escenario 2:

Escenario 3:

Reflexión adicional

- ¿Cómo podría el uso regular de esta técnica impactar sobre tu rendimiento y satisfacción en el entorno educativo?
- ¿Qué tipo de escenarios visualizados te resultaron más efectivos y por qué crees que fueron tan impactantes?
- ¿De qué manera podrías integrar la visualización en momentos clave del día, como antes de clases o durante períodos de descanso, para optimizar tu bienestar?

2.4. Distracción

La distracción es una estrategia que consiste en enfocar la atención en actividades placenteras que alejan temporalmente la mente de las preocupaciones y el estrés diario. Es fundamental identificar qué actividades son más efectivas para cada persona, ya que las preferencias pueden variar.

Entre las formas más comunes de distracción, destacan la lectura, la música y la actividad física, debido a sus efectos notables en la reducción del estrés y la mejora del bienestar emocional. A continuación, se desarrollan estas y otras actividades de distracción.

Lectura

Sumergirse en un buen libro puede ser una excelente manera de evadirse de las tensiones diarias. Leer textos que resulten interesantes o inspiradores puede absorber la atención hasta el punto de desconectar de los estímulos externos, pensamientos y preocupaciones. Aprovechar momentos libres para leer un libro o artículo relacionado con los intereses personales puede ofrecer un respiro necesario.

Música

La música tiene la capacidad de conectar directamente con las emociones, sin necesidad de palabras. Escuchar una melodía relajante puede rápidamente inducir un estado de calma. Por ejemplo, escuchar la canción *Weightless* de Marconi Union, conocida por sus efectos relajantes, según diversos estudios (Shepherd *et al.*, 2023), podría ser una excelente forma de desestresarse después de una jornada agitada.

Actividad física

El ejercicio físico no solo contribuye a la mejora de la salud general, sino que también tiene un impacto positivo en el estado de ánimo (Jodra y Domínguez, 2020). Actividades como caminar, bailar, montar en bicicleta o practicar deportes como la natación y el tenis ayudan a liberar neurotransmisores como la serotonina, que mejoran el estado de ánimo y la sensación de bienestar (Redorta *et al.*, 2006). Dedicar tiempo cada día a la actividad física recarga energías y alivia el estrés acumulado (Franco-Gallegos *et al.*, 2024; Remor y Pérez-Llantada, 2007).

Arte

Participar en actividades artísticas como la danza, la pintura o la escultura puede ser profundamente relajante. En particular, por ejemplo, pintar mandalas se ha convertido en una práctica popular que promueve la concentración y la calma mental (Rocha, 2022), siendo ideal para desconectar del entorno laboral. En el ámbito educativo, se podría incluir esta práctica en los momentos de pausa, como una forma de relajación accesible y adecuada para todas las edades.

Escritura

Escribir sobre los propios sentimientos o pensamientos, ya sea en un diario personal, en forma de poesía o mediante relatos, puede ser una vía efectiva para procesar emociones y liberar tensiones. El profesorado puede utilizar esta técnica para reflexionar sobre sus experiencias en el aula y gestionar mejor las emociones asociadas con su trabajo.

Aficiones

Dedicar tiempo a actividades recreativas que resulten placenteras, como la jardinería, la cocina o la fotografía, permite una desconexión activa que canaliza la energía en algo constructivo y satisfactorio. Por ejemplo, un profesor podría dedicar tiempo a cultivar plantas en su hogar, lo que puede ser una forma terapéutica de distanciarse del estrés del aula.

Actividades de ocio y entretenimiento

Después de una jornada laboral, realizar alguna actividad de ocio, como ir al cine, asistir a un concierto o espectáculo, son formas efectivas de despejar la mente y disfrutar del tiempo libre.

ACTIVIDAD 22

Práctica de distracción

Objetivo: Utilizar técnicas de distracción para reducir el estrés y mejorar el bienestar emocional.

Encuentra un momento del día en el que puedas desconectarte de tus responsabilidades y preocupaciones. Elige una actividad de distracción que te resulte agradable, como leer un libro, escuchar música relajante, hacer ejercicio o dedicar tiempo a una afición. Dedicar al menos 15-20 minutos a esta actividad, centrándote plenamente en ella y permitiéndote disfrutar del proceso sin pensar en otras tareas o problemas.

Después de completar la actividad, dedica unos minutos a reflexionar sobre cómo te sientes. Puedes experimentar con diferentes actividades y observar cuál te genera un mayor estado de bienestar. En la siguiente tabla, anota cualquier cambio en tu nivel de estrés, considerando la actividad que te ha resultado más efectiva y cómo podrías incorporarla a tu rutina diaria.

Actividad 1:

Actividad 2:

Actividad 3:

Actividad 4:

Actividad 5:

Reflexión:

Reflexión adicional

- ¿Cómo crees que estas actividades de distracción podrían impactar en tu capacidad para manejar situaciones estresantes?
- ¿Qué estrategias podrías emplear para asegurarte de que te tomas tiempo regularmente para participar en actividades de distracción?
- ¿De qué manera podrías integrar estas actividades en tu día a día para mantener un equilibrio entre trabajo y bienestar emocional?

Capítulo 6

Un paso más allá: fortaleciendo las relaciones interpersonales

Las *relaciones interpersonales saludables* requieren un conjunto de habilidades específicas que permitan interactuar de manera efectiva y constructiva con otras personas. La asertividad y la empatía son componentes esenciales en este proceso, ya que facilitan una comunicación clara, respetuosa y equilibrada, tanto en la expresión de necesidades como en la comprensión de las necesidades de otras personas.

Este capítulo se enfoca en el desarrollo de relaciones interpersonales que promuevan el bienestar de toda la comunidad educativa. Para lograrlo, se aborda la asertividad y la empatía. Aquí se presentan actividades diseñadas para fortalecer estas habilidades, así como para manejar de manera respetuosa y efectiva las situaciones de hacer y rechazar peticiones, aspectos esenciales en las relaciones interpersonales, cuya mala gestión puede derivar en conflictos.

Cada sección de este capítulo propone actividades prácticas que ayudan a identificar y modificar pensamientos y conductas, reemplazándolos por enfoques más constructivos. Se incluye la aplicación de técnicas de comunicación asertiva y la práctica de la empatía, con el objetivo de fomentar la comprensión de las perspectivas ajenas y responder de manera respetuosa y apropiada. Además, se exploran diversas estrategias para hacer y rechazar peticiones de manera asertiva, lo que contribuirá a fortalecer el tejido relacional en el contexto educativo.

El desarrollo de estas habilidades no solo mejora las relaciones interpersonales, sino que también contribuye a la creación de un ambiente de aprendizaje positivo, basado en el respeto y la comprensión mutua (Galvis, 2015; Hernández-Perdomo *et al.*, 2021).

1. Asertividad

La asertividad implica expresar de manera directa y honesta lo que se piensa, siente y desea, defendiendo los propios derechos y respetando los derechos de las otras personas (Gaeta y Galvanovskis, 2009).

Para ser una persona asertiva, Pick y Vargas (1990) afirmaron que es fundamental aceptarse y valorarse a uno mismo, respetar a otras personas, mantenerse firme en las propias opiniones, y comunicar de manera clara y directa en el momento y lugar adecuados lo que se quiere o necesita expresar. Rees y Graham (1991) añadieron que la asertividad, en esencia, implica respetarse tanto la persona a sí misma como a las demás, con la convicción de que las propias opiniones, creencias, pensamientos y sentimientos son tan importantes como los de cualquier otra persona.

Roca (2003) definió la asertividad como una actitud de autoafirmación y defensa de los derechos personales, que incluye la expresión apropiada de emociones, preferencias, necesidades y opiniones, respetando al mismo tiempo los derechos de otras personas. En esencia, ser una persona asertiva significa exigirse respeto por la propia persona y ofrecer respeto hacia las demás.

En el marco de la asertividad, es crucial distinguir entre tres tipos de conductas: agresiva, inhibida y asertiva.

| Tipo de conducta | Filosofía | Perspectiva de las relaciones |
|------------------|-----------------------------|--|
| Agresiva | <i>Yo gano, tú pierdes.</i> | La persona se coloca por encima de las demás; la otra persona se ve como inferior. |
| Inhibida | <i>Tú ganas, yo pierdo.</i> | La persona se coloca por debajo de las demás; la otra persona se ve como superior. |
| Asertiva | <i>Yo gano, tú ganas.</i> | La persona busca el equilibrio; la otra persona es vista como igual. |

Bishop (2000) apuntó que ser una persona asertiva significa expresarse con seguridad sin recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores. Esta habilidad requiere autoconocimiento y control del propio yo, así como la capacidad de escuchar y responder a las necesidades de las demás personas sin descuidar los propios intereses y principios.

Las conductas inhibidas o agresivas suelen basarse en *pensamientos irracionales*, esto es, en creencias o ideas que no están fundamentadas en la realidad y que a menudo resultan perjudiciales o limitantes. Estos pensamientos tienden a ser exagerados, inflexibles y carecen de evidencia objetiva, distorsionando la percepción de las situaciones y llevando a conclusiones poco razonables. Para un análisis más detallado de estos pensamientos, se puede consultar de nuevo el capítulo 4, concretamente, el epígrafe sobre reestructuración cognitiva.

A continuación, se presentan una serie de actividades diseñadas para diferenciar estos tres tipos de conductas y para proponer alternativas más asertivas. Estas actividades pretenden ayudar al profesorado a reconocer diferentes estilos de comunicación y a identificar respuestas más asertivas para manejar diversas situaciones en el entorno académico. La capacidad de identificar y transformar pensamientos irracionales en pensamientos asertivos no solo mejora la comunicación, sino que también fortalece las relaciones y contribuye a un entorno educativo más positivo y saludable.

Para finalizar, se presentan una serie de técnicas para mejorar la comunicación de manera asertiva.

ACTIVIDAD 23

Clasificando pensamientos y conductas

Objetivo: Identificar y clasificar pensamientos y conductas que pueden desencadenarse ante una situación determinada, según si se trata de reacciones agresivas, inhibidas o asertivas.

Imagina que, durante una reunión con las familias de tu alumnado, un padre te hace un comentario verbalmente agresivo delante del resto. A continuación, se presentan una serie de pensamientos y conductas que el profesorado podría experimentar ante esta situación. Debes analizar cada pensamiento o conducta y clasificarlo como agresivo, inhibido o asertivo.

- a) Pienso que es inaceptable que un padre me hable así. Por tanto, le grito y le reprocho su actitud.
- b) Quiero que este padre me trate con respeto, pero no ganaré nada perdiendo los estribos. Es mejor calmarme y pensar cómo manejar la situación asertivamente.
- c) Entiendo que este padre puede estar pasando por un mal momento. Le pediré que hablemos en privado después de la reunión.
- d) No debería comportarse de esa manera. Me las pagaré.
- e) Me pondré serio con el padre, le diré que hablaremos después y continuaré con la reunión.
- f) El resto de familias deberían reprenderlo por su comportamiento. Me enfado con todos y les respondo de manera hostil.
- g) No me importa lo que haya dicho.
- h) Me quedo callado y hago como que no he oído nada.

- i) No puedo permitir que me hable así frente al resto de familias. Le responderé de inmediato para demostrar que no soy débil.
- j) No debo prestarle atención. Un docente debe saber aguantar estas situaciones.
- k) Me hará la vida imposible, pero antes sabrá lo que soy capaz de hacer.
- l) Aunque él se exprese de manera irracional, eso no significa que yo deba reaccionar de la misma forma. Puedo elegir mantener la calma, pensar de manera clara y responder de manera respetuosa, sin dejarme llevar por la agresividad.
- m) Es su forma de ser. Está bien que exprese lo que siente.
- n) No tiene importancia.
- o) Pienso que este padre siempre está buscando problemas y no voy a tolerarlo más. Le diré que se calle de inmediato.
- p) Quizás no he comunicado bien mi punto de vista. Me aseguraré de ser claro y respetuoso en mis explicaciones.
- q) Voy a ignorar sus comentarios porque no vale la pena discutir con alguien así.
- r) Las familias deben entender que no pueden hablarme de esa manera. Les mostraré que tengo el control.
- s) Agradezco su *feedback* y estoy dispuesto a escuchar sus preocupaciones, pero le pediré que mantenga un tono respetuoso.
- t) No puedo manejar este tipo de confrontaciones. Mejor dejo que otro compañero se encargue.
- u) Aunque me siento herido por sus palabras, voy a enfocarme en resolver el problema de manera constructiva.

Reflexión adicional

- ¿Cuáles de tus reacciones tienden a ser más comunes: agresivas, inhibidas o asertivas?
- ¿Qué impacto tienen tus respuestas habituales en las relaciones laborales y en tu bienestar emocional?
- ¿Qué estrategias puedes implementar para responder de manera más asertiva en el futuro?

Soluciones:

Agresivo: a), d), f), i), k), o), r)
 Inhibido: g), h), j), m), n), q), t)
 Asertivo: b), c), e), l), p), s), u)

ACTIVIDAD 24

Evaluando el tipo de respuesta

Objetivo: Diferenciar entre respuestas asertivas, inhibidas o agresivas.

A continuación, se presentan una serie de situaciones que el profesorado puede haber de afrontar en su entorno laboral, y se proporciona una posible respuesta a cada situación. Debes evaluar si la respuesta que se da es asertiva, inhibida o agresiva.

a) Un estudiante no entrega su trabajo a tiempo y ofrece una excusa poco convincente. Respuesta: *Esto es inaceptable. No toleraré más excusas. Necesito el trabajo ahora.*

Tipo de respuesta:

b) Un compañero coge tu material de clase sin pedir permiso. Respuesta: *No pasa nada, úsalo cuando lo necesites.*

Tipo de respuesta:

c) Una familia cuestiona tu método de enseñanza durante una reunión. Respuesta: *Entiendo su preocupación, pero estoy convencida de que este método beneficia al alumnado y puedo explicarle cómo.*

Tipo de respuesta:

d) Una estudiante interrumpe constantemente la clase con comentarios inapropiados. Respuesta: *No tengo tiempo para tus interrupciones. Si no puedes comportarte, sal de la clase.*

Tipo de respuesta:

e) La dirección cambia el horario de tus clases sin consultarte. Respuesta: *Me gustaría entender la razón detrás del cambio de horario. ¿Podríamos discutirlo?*

Tipo de respuesta:

f) Un compañero no cumple con su parte del proyecto y retrasa el trabajo en equipo. Respuesta: *Mejor no digo nada. No quiero crear conflictos.*

Tipo de respuesta:

g) Una familia pide una reunión fuera del horario laboral reiteradamente. Respuesta: *Por supuesto, puedo reunirme con usted en cualquier momento que le convenga.*

Tipo de respuesta:

- h) La administración te pide que asumas más responsabilidad sin compensación adicional. Respuesta: *Aprecio la confianza en mis habilidades, pero necesito discutir cómo podemos equilibrar estas nuevas responsabilidades.*
Tipo de respuesta:
- i) Una compañera critica tu enfoque pedagógico en una reunión de equipo. Respuesta: *Aprecio tus comentarios. ¿Podrías darme ejemplos específicos para entender mejor tu punto de vista?*
Tipo de respuesta:
- j) Un estudiante se queja de que las notas han sido injustas. Respuesta: *¡Las notas son las que son y punto! Si no te gusta, es tu problema, no el mío.*
Tipo de respuesta:
- k) Una madre hace comentarios despectivos sobre tu enseñanza durante una reunión con las familias de tu alumnado. Respuesta: *Me quedo callada y no respondo, para evitar problemas.*
Tipo de respuesta:
- l) Un compañero revisa y corrige constantemente tu trabajo sin consultar contigo. Respuesta: *¡Deja de meterte en mi trabajo! No necesito que me corrijas todo el tiempo.*
Tipo de respuesta:
- m) La directora te felicita por tu innovador proyecto educativo. Respuesta: *No ha quedado tan bien como esperaba, hay muchos aspectos que se pueden mejorar.*
Tipo de respuesta:
- n) Una compañera te pide que cubras su clase de manera repetitiva, afectando tu trabajo. Respuesta: *Bueno, supongo que necesitas realmente mi ayuda. Está bien, lo haré una vez más.*
Tipo de respuesta:
- o) Alguien se adelanta en la fila que han formado las familias para hablar contigo. Respuesta: *¿Qué te hace pensar que puedes saltarte la fila? Vuelve a tu lugar.*
Tipo de respuesta:
- p) Una estudiante pide una reunión extra para revisar el material que ha preparado antes del examen. Respuesta: *Hoy no puedo, pero podemos programar una sesión de repaso otro día. ¿Qué tal mañana después de clase?*
Tipo de respuesta:

- q) Un alumno te pide una revisión adicional fuera del horario escolar y tienes compromisos. Respuesta: *Me gustaría ayudarte, pero tengo compromisos. ¿Podemos vernos mañana?*
Tipo de respuesta:
- r) Durante una presentación, algunos estudiantes están hablando y no prestan atención. Respuesta: *¿Habéis venido aquí para hablar? Si no os interesa la presentación, podéis salir.*
Tipo de respuesta:
- s) Una alumna se muestra desafiante y te responde de manera irrespetuosa durante la clase. Respuesta: *Entiendo que estés molesta, pero no toleraré la falta de respeto. Podemos hablar después de clase.*
Tipo de respuesta:
- t) Tu coordinador te asigna una tarea adicional sin preguntar si tienes disponibilidad. Respuesta: *Tengo otras responsabilidades que atender. ¿Podemos revisar mi carga actual y ver cómo manejar esto?*
Tipo de respuesta:
- u) Un estudiante te cuestiona abiertamente frente a la clase, diciendo que tus métodos son anticuados. Respuesta: *Aprecio tus comentarios, pero vamos a discutir esto después de clase. Ahora debemos continuar con el temario.*
Tipo de respuesta:

Reflexión adicional

- ¿Cómo impactan tus respuestas emocionales en tus relaciones interpersonales y en el ambiente de trabajo?
- ¿Qué emociones experimentas más frecuentemente en tu entorno laboral? ¿Cómo suelen influir en tus respuestas?
- ¿En qué situaciones tiendes a mostrar una actitud más inhibida o agresiva? ¿Qué estrategias podrías emplear para fomentar una mayor asertividad?

Soluciones:

Agresiva: a), d), j), l), o), r)

Inhibida: b), f), g), k), m), n)

Asertiva: c), e), h), i), p), q), s), t), u)

ACTIVIDAD 25

¿Qué alternativa asertiva propones?

Objetivo: Desarrollar la habilidad de identificar y transformar pensamientos irracionales que pueden conducir a conductas inhibidas o agresivas, reemplazándolos por pensamientos asertivos.

A continuación, se presentan una serie de pensamientos irracionales comunes en el entorno educativo:

- a) Si inicio una conversación con un compañero, debe interesarse por lo que digo.
- b) Las profesoras que hablan más en las reuniones son las más valoradas.
- c) Si pido ayuda a una compañera, pensarán que no soy competente.
- d) Si doy mi opinión en una reunión, podría revelar que no estoy de acuerdo con mis compañeras.
- e) Debo mantenerme reservado y no mostrar mis emociones en el trabajo.
- f) Las familias de mi alumnado siempre están juzgando mi desempeño.
- g) Si un estudiante me confronta, significa que estoy perdiendo el control de la clase.
- h) Si me quedo en silencio durante una reunión, demostraré que no tengo ideas o que soy incompetente.
- i) Si un estudiante no mejora, es una señal de que mi esfuerzo es inútil.
- j) No debería imponer mis ideas en las reuniones, podría molestar a mis compañeros.
- k) Si no consigo que todo el alumnado esté siempre motivado, estoy fracasando como docente.
- l) Si mis compañeras no están de acuerdo conmigo en una reunión, significa que no me respetan.
- m) No debo mostrar ninguna emoción negativa en clase, o el alumnado pensará que soy débil.
- n) Debería darse cuenta de que quiero terminar esa conversación sin que se lo diga.
- o) Seguro que lo que digo en clase no interesará a mis estudiantes.
- p) Si no puedo manejar una situación de inmediato, significa que no soy un buen profesor.
- q) Si no respondo a todos los correos electrónicos de inmediato, mis compañeros pensarán que no soy eficiente.
- r) No necesito compartir mi opinión en el grupo, no es importante.

Por ejemplo, si experimentas un pensamiento irracional como: *Si un estudiante no entiende mi explicación, pensarán que soy un mal profesor*, puedes reemplazarlo con un pensamiento asertivo como: *Cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje único. Si un estudiante no entiende mi explicación, es una oportunidad para ajustar mi método de enseñanza y encontrar una forma alternativa de hacer que el contenido sea más comprensible y accesible para él.*

Ahora, tu tarea es reflexionar sobre cada uno de ellos y proponer un pensamiento asertivo que reemplace la visión negativa por una más positiva y realista.

| | |
|----|--|
| a) | |
| b) | |
| c) | |
| d) | |
| e) | |
| f) | |
| g) | |
| h) | |

| | |
|----|--|
| i) | |
| j) | |
| k) | |
| l) | |
| m) | |
| n) | |
| o) | |
| p) | |
| q) | |
| r) | |

Cuando hayas completado la tabla, consulta el anexo vi, donde encontrarás un ejemplo de pensamiento asertivo para cada pensamiento irracional. Compara tus propuestas con estos ejemplos y verifica en qué medida coinciden.

Reflexión adicional

- ¿Cómo te sientes al proponer pensamientos asertivos alternativos? ¿Crees que podrías aplicarlos en el entorno educativo?
- ¿Cómo afectan los pensamientos irracionales a tus interacciones diarias? ¿Qué estrategias puedes utilizar para transformarlos y así mejorar tu comunicación y relaciones interpersonales?
- ¿De qué manera puede la asertividad mejorar tus relaciones con estudiantes, compañeros/as y familias en el entorno educativo?

ACTIVIDAD 26

Explorando diferentes respuestas

Objetivo: Desarrollar la capacidad de formular respuestas asertivas, diferenciándolas de respuestas agresivas e inhibidas, y reflexionar sobre el impacto que cada tipo de respuesta puede tener en las relaciones interpersonales.

A continuación, se presentan una serie de situaciones propias del ámbito académico. Para cada una, has de proponer tres tipos de respuestas: una agresiva, una inhibida y una asertiva. Luego reflexiona sobre cómo cada tipo de respuesta podría influir en la dinámica de la situación y en las relaciones con las personas involucradas. Puedes utilizar el siguiente ejemplo como referencia para realizar lo mismo con las situaciones propuestas.

En el caso de *un estudiante que interrumpe repetidamente tu explicación en clase*, se pueden dar tres tipos de respuestas por parte del profesorado:

- Respuesta agresiva: *¡Deja de interrumpir ahora mismo o sal de la clase!*
- Respuesta inhibida: (Ignorar las interrupciones y continuar la explicación sin decir nada).
- Respuesta asertiva: *Veo que tienes algo que comentar, pero te pido que guardes tus preguntas hasta que termine la explicación para que podamos seguir el ritmo de la clase. Después, estaré encantada de responder con calma.*

La respuesta agresiva podría provocar una reacción defensiva en el estudiante, escalando la situación y creando una atmósfera negativa en la clase. La respuesta inhibida probablemente permitiría que las interrupciones continúen, afectando la atención del resto del alumnado y reduciendo la efecti-

vidad de la explicación. La respuesta asertiva es más probable que resuelva la situación de manera constructiva, manteniendo el control de la clase sin recurrir a la confrontación directa.

a) Un compañero de trabajo se atribuye el mérito de un proyecto en el que habéis trabajado juntos.

Respuesta agresiva:

Respuesta inhibida:

Respuesta asertiva:

Reflexión:

b) Una madre cuestiona tu método de enseñanza en una reunión con familias.

Respuesta agresiva:

Respuesta inhibida:

Respuesta asertiva:

Reflexión:

c) Una alumna entrega su trabajo tarde sin una justificación válida.

Respuesta agresiva:

Respuesta inhibida:

Respuesta asertiva:

Reflexión:

d) Una compañera interrumpe constantemente durante una reunión de equipo.

Respuesta agresiva:

Respuesta inhibida:

Respuesta asertiva:

Reflexión:

e) Un estudiante hace un comentario irrespetuoso durante la clase.

Respuesta agresiva:

Respuesta inhibida:

Respuesta asertiva:

Reflexión:

Cuando hayas completado la tabla, consulta el anexo VII, donde encontrarás ejemplos de respuestas para todas las situaciones. Compara tus propuestas con estos ejemplos y verifica en qué medida coinciden.

Reflexión adicional

- ¿Cómo se diferencian las respuestas agresivas e inhibidas de las asertivas en cada situación?
- ¿Qué impacto crees que tienen estos diferentes tipos de respuestas en las relaciones con estudiantes, compañeros/as y familias?
- ¿Qué estrategias puedes implementar para responder de manera más asertiva en el futuro?

1.1. Técnicas para comunicarse asertivamente

La asertividad es una habilidad esencial en el ámbito educativo, ya que promueve una comunicación clara, respetuosa y efectiva entre todas las personas de la comunidad educativa. Al desarrollar la asertividad, el profesorado adquiere la capacidad de manejar conflictos, expresar necesidades y opiniones de manera constructiva, y crear un ambiente de aprendizaje positivo (Quiñonez y Moyano, 2019).

A continuación, se describen algunas técnicas comunes para comunicarse de manera asertiva en situaciones donde dos personas sostienen puntos de vista diferentes, lo que podría conducir a un conflicto. El objetivo es transmitir un mensaje claro y respetuoso, considerando la perspectiva de la otra persona mientras se expresa la propia.

- *Disco rayado*: consiste en repetir el mismo mensaje tantas veces como la otra persona insista en su demanda. Por ejemplo, si un estudiante pide más tiempo para entregar un trabajo, la profesora podría responder: *Lo siento, la fecha límite es mañana*, repitiendo esta respuesta cada vez que sea necesario para mantener la posición de manera firme pero educada.
- *Banco de niebla*: implica reconocer el punto de vista de la otra persona sin ceder en la propia postura, dejando a la otra parte sin argumentos adicionales. Por ejemplo, si un compañero de ciclo insiste en cambiar la metodología de enseñanza porque considera que la suya es la correcta, se podría responder: *Entiendo que tu método es efectivo, pero prefiero seguir utilizando el mío por ahora*. De esta manera, se valida la perspectiva del otro sin modificar la decisión propia.

- «*Para ti/para mí*»: consiste en diferenciar y establecer claramente la disparidad entre dos puntos de vista, subrayando la propia perspectiva. Por ejemplo, si una compañera sugiere aumentar la cantidad de tareas que el alumnado debe llevarse a casa, se puede responder: *Para ti, más deberes pueden ser beneficiosos, pero, para mí, es mejor enfocarnos en la calidad del aprendizaje en clase*, destacando la diferencia entre las opiniones de manera clara y respetuosa.
- *Sándwich*: se basa en ofrecer retroalimentación negativa enmarcada entre dos comentarios positivos, lo que ayuda a que la crítica sea mejor recibida. Por ejemplo, si una alumna presenta una redacción con numerosas faltas de ortografía, el profesor puede decir: *Me gusta mucho cómo has estructurado tus ideas en esta redacción, se nota que has puesto mucho empeño en ella* (positivo). *Sin embargo, he notado algunas faltas de ortografía que podrías mejorar* (negativo). *Con un poco más de práctica, estoy seguro de que podrás corregirlas y seguir mejorando* (positivo). De esta manera, el profesor suaviza la crítica, lo que facilita que la alumna la acepte y se sienta motivada a mejorar.
- «*Yo siento*»: se enfoca en expresar los propios sentimientos sin culpar a la otra persona. Por ejemplo, una profesora puede decir a un estudiante que interrumpe repetidamente en clase: *Me siento preocupada cuando la clase se interrumpe durante la lección. Necesitamos un entorno tranquilo para aprender de la mejor manera posible. Quiero que cada estudiante tenga la oportunidad de concentrarse y aprovechar al máximo la clase*. Con esta formulación, la profesora comunica sus emociones y necesidades de forma clara y respetuosa, fomentando un entendimiento mutuo sin generar confrontación.
- *Compromiso temporal*: consiste en posponer una decisión o acción durante un tiempo determinado, permitiendo reflexionar con mayor claridad antes de actuar. Por ejemplo, si una estudiante está preocupada porque se le ha programado un examen en un día en el que ya tiene otros dos, la profesora puede decir: *Entiendo tu preocupación, pero necesito algo de tiempo para considerar todas las opciones. ¿Podemos hablar sobre esto mañana?* Este enfoque permite tomar decisiones más meditadas, evitando respuestas apresuradas que podrían no ser las más adecuadas.
- *Pregunta asertiva*: se centra en hacer preguntas claras y directas para obtener información específica y aclarar situaciones. Por ejemplo, si un estudiante se muestra frustrado porque no está entendiendo la lección, la profesora puede preguntarle: *¿Qué parte de la explicación te resulta confusa?* Al plantear la pregunta de manera directa, se logra identificar el problema con precisión y se facilita una solución adecuada, abordando de inmediato la necesidad o preocupación del estudiante.

ACTIVIDAD 27

Descubre la técnica asertiva

Objetivo: Desarrollar la habilidad de identificar y diferenciar técnicas de comunicación asertiva.

A continuación, se presentan una serie de situaciones comunes en el ámbito educativo, junto con posibles respuestas asertivas. Tu tarea consiste en identificar la técnica de comunicación asertiva utilizada por el profesorado en cada una de las respuestas, basándote en las técnicas previamente explicadas (disco rayado, banco de niebla, «para ti/para mí», sándwich, «yo siento», compromiso temporal y pregunta asertiva).

a) Un estudiante se queja de que las tareas son demasiado difíciles. Respuesta del profesorado: *Entiendo que las tareas pueden ser desafiantes, pero son importantes para tu aprendizaje. Hablemos sobre cómo podemos hacerlas más manejables para ti.*

Técnica:

b) Una alumna ha hecho una presentación oral, pero no ha seguido las instrucciones. Respuesta del profesorado: *Has hecho un gran trabajo al hablar en público, se nota que estás mejorando. Sin embargo, no seguiste todas las instrucciones de la tarea, lo que afectó un poco el resultado. Estoy seguro de que, si te enfocas en los detalles, la próxima vez lo harás aún mejor.*

Técnica:

c) Una familia solicita un cambio en la política de evaluación durante una reunión. Respuesta del profesorado: *Entiendo que este tema es importante para ti, pero necesito más tiempo para consultar con el resto del equipo docente y considerar todos los aspectos relacionados con el cambio propuesto. ¿Podemos retomar esta conversación en la próxima reunión?*

Técnica:

d) Una compañera de ciclo propone eliminar las actividades extracurriculares para enfocarse exclusivamente en el currículum académico. Respuesta del profesorado: *Para ti, concentrarse solo en el currículum es lo más importante, pero, para mí, las actividades extracurriculares son fundamentales para el desarrollo integral del alumnado.*

Técnica:

e) Una estudiante parece desmotivada y no está participando en clase. Respuesta del profesorado: *¿Qué es lo que te está resultando más difícil en esta asignatura?*

Técnica:

f) Un alumno pide que le suban la nota de un examen porque cree que merecía más puntos. Respuesta del profesorado: *Lo siento, la calificación ya ha sido revisada y se mantendrá tal como está*, repitiendo esta respuesta cada vez que sea necesario.

Técnica:

g) Un compañero constantemente interrumpe tus explicaciones durante las reuniones. Respuesta del profesorado: *Siento frustración cuando no puedo terminar mis ideas. Me gustaría que todos pudiéramos compartir nuestras opiniones de manera ordenada.*

Técnica:

Reflexión adicional

- ¿Cómo pueden estas técnicas asertivas mejorar la comunicación en el aula?
- ¿Cuál de estas técnicas te resulta más fácil de identificar y aplicar? ¿Por qué?
- Piensa en una situación reciente en tu entorno laboral donde podrías haber aplicado alguna de estas técnicas, y no la utilizaste. De haberla utilizado, ¿cómo crees que habría cambiado el resultado?

Soluciones:

Banco de niebla: a); sándwich: b); compromiso temporal: c); «para ti/para mí»: d); pregunta asertiva: e); disco rayado: f); «yo siento»: g).

2. Empatía

La empatía es una habilidad fundamental para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales. Se centra en la capacidad de comprender y validar los sentimientos y perspectivas de otras personas desde su propio punto de vista, sin necesariamente experimentar esos sentimientos de manera directa. Como señalaron Fernández y Zahavi (2021), la empatía no implica experimentar las mismas sensaciones que otra persona, sino más bien familiarizarse y conectar con la experiencia ajena de manera comprensiva.

Un componente clave de la empatía es la *escucha activa*, que implica prestar atención plena y sin interrupciones para captar tanto las palabras como las emociones que la otra persona está expresando. Técnicas como el parafraseo, el reflejo emocional y las preguntas abiertas son herramientas esenciales en este proceso. Este enfoque fomenta una mayor predisposición para comprender sus emociones y perspectivas, lo que permite reconocer sus experiencias emocionales y responder de manera adecuada y sensible a su situación. Esto crea una conexión emocional más profunda, que facilita brindar un apoyo auténtico, basado en una comprensión genuina, sin que las propias emociones interfieran en el juicio ni en la calidad de la respuesta.

Figura 4. Comparación ilustrada de tres respuestas emocionales: apatía, empatía y simpatía.



Fuente: elaboración propia

Con vistas a comprender la empatía en su totalidad, es importante distinguirla de dos conceptos: *simpatía* y *apatía*.

La simpatía es la capacidad de reconocer y compartir los sentimientos de otra persona. A diferencia de la empatía, la simpatía implica experimentar emociones similares a las de la otra persona, lo que puede llevar a una mayor involucración emocional personal por parte de quien trata de mostrar comprensión. Esta inmersión emocional puede hacer que la persona se conecte profundamente con la situación de la otra persona, llegando a sentir sus mismas emociones de forma intensa. Esto puede dificultar una respuesta objetiva y equilibrada, ya que sus propios sentimientos pueden influir en cómo actúa o decide responder.

La apatía, en contraste, es la falta de interés o preocupación por las emociones y necesidades ajenas. Se caracteriza por una desconexión emocional y la falta de esfuerzo por comprender o conectar con el sufrimiento o las

experiencias ajenas. Una persona apática ignora o minimiza los sentimientos de las personas con las que se interactúa, mostrando indiferencia o desinterés, lo que impide una conexión significativa y limita la capacidad de brindar apoyo de manera efectiva.

A modo de ejemplo, se expone un caso del ámbito académico, y sobre este se plantean tres tipos de respuestas que podría ofrecer el profesorado en este caso.

Una estudiante, Marta, ha tenido dificultades para completar un proyecto, debido a problemas familiares que le han ocupado mucho tiempo y energía. Ella se siente frustrada y le pide a su profesor una extensión de plazo para entregar el proyecto.

A continuación, se ofrece un tipo de respuesta según si esta corresponde a una respuesta empática, simpática o apática por parte de su profesor:

- Respuesta empática:

Marta, entiendo que has estado atravesando un momento difícil y que eso ha afectado tu capacidad para trabajar en el proyecto. Me gustaría ofrecerte una extensión hasta el próximo viernes para que puedas completar tu trabajo con la calidad que deseas. Si necesitas más tiempo o algún tipo de apoyo adicional, por favor házmelo saber. Estoy aquí para ayudarte a superar este desafío.

En esta respuesta, el profesor muestra una comprensión profunda de la situación personal de Marta y valida sus dificultades, reconociendo el impacto que estas han tenido en su desempeño. Al ofrecer una solución práctica (una extensión del plazo) y expresar su disposición para brindar más apoyo si es necesario, combina sensibilidad hacia las emociones de Marta con acciones específicas que faciliten su avance. Este enfoque muestra verdadera empatía mientras se traduce en medidas concretas que ayudan a Marta a manejar la situación de forma efectiva.

- Respuesta simpática:

Siento mucho que estés pasando por este momento tan duro, Marta. Yo también me sentiría muy estresado si estuviera en tu lugar. Es tan difícil cuando la vida se vuelve tan complicada. Puedes entregar el proyecto cuando te sientas lista, no hay problema.

En este caso, el profesor muestra una gran sensibilidad hacia los sentimientos de Marta, compartiendo su malestar y tratando de ofrecerle consuelo. No obstante, al hablar desde su propia perspectiva y experiencia con frases como: *Yo también me sentiría...*, no logra centrarse plenamente en las necesidades de Marta. Esto puede no ser útil para alguien que busca comprensión y, además, una solución concreta, como es el caso de Marta, quien necesita más tiempo para entregar su proyecto, debido a su situación. La falta de un plazo específico o de una orientación clara también puede generar ambigüedad sobre las expectativas y, potencialmente, prolongar el problema sin ofrecer un camino estructurado para resolverlo.

- Respuesta apática:

Entiendo que tienes problemas personales, pero todos tenemos desafíos y aún así necesitamos cumplir con los plazos. El proyecto se debe entregar a tiempo, así que asegúrate de entregarlo para la fecha límite.

En esta respuesta, el profesor muestra indiferencia hacia las dificultades personales de Marta y se enfoca únicamente en la importancia de cumplir con el plazo. Ignora el contexto emocional de Marta y no ofrece ninguna flexibilidad o apoyo, lo que podría aumentar su estrés y frustración.

Observando este ejemplo detallado, se puede deducir que la empatía es la mejor opción porque no solo valida las dificultades personales de la estudiante, sino que también proporciona una solución práctica y equilibrada. La empatía permite comprender profundamente el contexto emocional de la otra persona y responder de manera que equilibre comprensión con acción efectiva, facilitando, así, una resolución que respete las necesidades de la persona sin sacrificar la claridad y las expectativas.

Sin embargo, no todas las situaciones requieren una respuesta que ofrezca una solución concreta. Por ejemplo, en el caso de un compañero que simplemente quiere desahogarse y compartir su mal día, puede bastar con escuchar de manera activa y proporcionar apoyo emocional, sin necesidad de intervenir o resolver el problema. Esto subraya que la empatía no siempre implica acción, sino la capacidad de ajustarse a lo que la otra persona realmente necesita en ese momento.

Lo esencial de la empatía radica en la *validación emocional*. Validar no significa necesariamente compartir o aceptar todo lo que la otra persona dice o siente, sino reconocer que sus emociones son legítimas y comprensibles en el contexto que está viviendo. Se trata de honrar y respetar la experiencia

emocional de cada persona, incluso cuando esa experiencia no coincida con la propia de quien intenta comprender.

Es importante subrayar que, si bien todas las emociones son válidas, no todas las conductas lo son. Validar las emociones de alguien no significa aceptar conductas inapropiadas o destructivas, sino ayudar a la persona a comprender que sus emociones son naturales y que está bien sentirlas. El proceso de validación implica crear un espacio de comprensión y apoyo, sin justificar acciones que puedan dañar a la misma persona o a otras.

Por ejemplo, si Sofía le cuenta a Irene que está enfadada porque un comentario de una tercera persona le ha molestado y, como resultado, ha golpeado una puerta, Irene puede validar el enfado de Sofía con una respuesta del estilo: *Entiendo que te sientas así de enfadada*, reconociendo que sus sentimientos son comprensibles en ese contexto. Con todo, esto no implica justificar su reacción, ya que golpear una puerta es una conducta inapropiada. Por el contrario, respuestas como: *Eso es una tontería*, *No tiene importancia*, *No te enfades por eso* o *No será para tanto* no son adecuadas, ya que minimizan sus emociones y desestiman la validez de lo que está sintiendo.

En definitiva, cultivar la empatía es esencial para mejorar las relaciones interpersonales, promoviendo una comunicación más efectiva y una comprensión mutua más profunda. En el entorno académico, la empatía permite valorar las dificultades a las que pueden estar enfrentándose otros miembros de la comunidad educativa. Comprender que problemas no resueltos o mal gestionados pueden afectar el desempeño en diversas actividades ayuda a crear un ambiente de apoyo y colaboración. Reconocer y validar estos aspectos permite construir una comunidad educativa más solidaria y eficaz, donde el apoyo mutuo y la comprensión contribuyen a un mejor desempeño y bienestar general. Además, de acuerdo con Miranda y Daturi (2021), la empatía produce cambios positivos significativos tanto en el profesorado como en el alumnado, lo que contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ACTIVIDAD 28

Diario de empatía en acción

Objetivo: Desarrollar y fortalecer la empatía mediante la observación y reflexión sobre las interacciones diarias.

Identifica tres situaciones específicas en el entorno académico en las que hayas interactuado con otras personas. Estas situaciones pueden incluir, por ejemplo: un estudiante que te pregunta sobre un tema complejo a nivel emo-

cional para él durante una clase, una compañera que te solicita ayuda en un proyecto o una familia que te plantea una preocupación sobre la educación de su hija.

Es conveniente que las situaciones que plantees sean lo suficientemente detalladas como para permitir una reflexión profunda sobre las dinámicas interpersonales.

Es importante que la reflexión se centre en cómo creemos que se sienten las personas involucradas en las situaciones observadas, en lugar de cómo nos sentiríamos nosotros en su lugar. Este enfoque permite desarrollar una empatía auténtica, que no se basa en nuestras propias emociones, sino en la comprensión y validación de las emociones y perspectivas de la otra persona según su contexto. Al reflexionar desde la perspectiva de la otra persona, estarás ejercitando una empatía más profunda y precisa, lo que te ayudará a reconocer que cada individuo interpreta y reacciona a las situaciones de manera única. Este proceso es fundamental para fortalecer tu capacidad empática, dado que implica un esfuerzo consciente por ver el mundo a través de los ojos de otras personas, respetando sus experiencias y sentimientos, y adaptando tus respuestas y apoyos en función de esa comprensión.

Utiliza la tabla que se proporciona a continuación para registrar cada situación, y responder de manera reflexiva a las siguientes preguntas en cada una:

- ¿Qué palabras, tono de voz y lenguaje corporal usó la otra persona? ¿Qué podrían estar revelando sobre sus emociones?
- ¿Qué crees que esta persona estaba pensando o sintiendo en ese momento?
- ¿Qué necesidades crees que puede tener?
- ¿Mostraste empatía? Si fue así, ¿cómo? Si no lo fue, ¿cómo podrías haber respondido o actuado de manera diferente para mostrar más empatía?

Situación:

| |
|--|
| |
|--|

Situación:

Situación:

Reflexión adicional

- ¿Notaste algún patrón en las emociones o necesidades de las personas con las que interactuaste?
- ¿Hay alguna situación en la que te diste cuenta, después de reflexionar, que podrías haber mostrado más empatía?
- ¿Qué acciones puedes realizar en el futuro para mejorar tus interacciones y mostrar más empatía en situaciones similares?

ACTIVIDAD 29

Caminando en zapatos ajenos

Objetivo: Desarrollar la empatía poniéndose en el lugar de personas con roles académicos distintos, comprendiendo sus desafíos, emociones y perspectivas.

Adopta un rol académico distinto al tuyo. Si eres docente, elige entre los roles de estudiante o familiar. En este nuevo rol, identifica un desafío o problema común que podría afrontar la persona en esa situación. Por ejemplo:

un estudiante que tiene dificultad para concentrarse en clase debido a problemas personales o una madre preocupada por el rendimiento académico de su hijo. Puedes optar por estos ejemplos o proponer otros basados en desafíos reales que hayas vivenciado u observado en el entorno académico recientemente.

Utiliza la tabla que se proporciona a continuación para registrar la situación desde la perspectiva del rol elegido, y responde de manera reflexiva a las siguientes preguntas en cada situación:

- ¿Cuáles son las emociones y pensamientos que esta persona podría estar experimentando en esta situación?
- ¿Qué factores pueden estar contribuyendo al malestar emocional de esta persona?
- ¿Cómo podrías, desde tu posición actual, ofrecer apoyo o contribuir positivamente a su situación?

Asimismo, escribe un mensaje de apoyo a la persona protagonista de la situación. En tu mensaje, reconoce sus desafíos, ofrécele palabras de aliento, y sugiere una acción concreta que podría ayudar a mejorar su situación.

Situación:

Situación:

El mensaje de apoyo puede seguir una estructura como la siguiente:

- **Reconocimiento:** Sé que estás pasando por un momento difícil con...
- **Empatía y aliento:** Entiendo cómo puedes sentirte y quiero que sepas que...
- **Sugerencia constructiva:** Quizás podría ayudarte si...

Reflexión adicional

- ¿De qué manera crees que esta actividad influirá en tu manera de interactuar con personas en otros roles académicos en el futuro?
- ¿Qué has aprendido al indagar sobre los desafíos a que se enfrentan otras personas con roles diferentes al tuyo dentro del entorno académico?
- ¿Cómo ha contribuido esta actividad a aumentar tu conciencia sobre las necesidades y perspectivas de otras personas?

ACTIVIDAD 30

Reflexionando sobre desafíos ajenos

Objetivo: Desarrollar la empatía y el autoanálisis al reflexionar sobre los desafíos de otras personas.

En esta actividad se trata de ponerte en el lugar de una persona del entorno académico, ya sea parte del equipo docente, estudiante o familiar, que esté atravesando un desafío significativo que afecta su bienestar emocional.

Imagina que una de estas personas se acerca a ti en busca de apoyo o consejo sobre un problema relacionado con el entorno académico. Reflexiona sobre cómo crees que se puede sentir en esa situación, siempre desde su perspectiva, y qué tipo de apoyo crees que puede necesitar. Luego considera cómo podrías ofrecer ese apoyo de manera efectiva y sensible.

Ejemplos de situaciones

- Una compañera de trabajo se siente frustrada porque su equipo de proyecto no se está comunicando de manera efectiva. Las tareas no se están distribuyendo equitativamente, y siente que ella está asumiendo la mayor parte del trabajo sin recibir el reconocimiento correspondiente.
- Una alumna ha perdido la motivación para estudiar después de recibir varias calificaciones bajas en sus exámenes. Está considerando abando-

nar los estudios, ya que siente que no puede cumplir con las expectativas académicas.

- Un compañero experimentado siente una gran presión debido a la carga de trabajo impuesta por la institución, lo que le deja agotado y sin tiempo suficiente para preparar sus clases o relajarse.
- Un padre está lidiando con un problema de salud mental, lo que afecta su capacidad para apoyar a su hijo en su educación y bienestar emocional.
- Un niño está teniendo problemas de comportamiento o de rendimiento académico debido a tensiones familiares, como un divorcio.
- Un estudiante de intercambio tiene dificultades para adaptarse a las diferencias culturales y académicas en su nueva institución, lo cual afecta su desempeño y le genera incertidumbre sobre cómo mejorar.
- Una estudiante que vive lejos de casa se siente aislada y tiene problemas para hacer amigos en el instituto, lo que le hace dudar de su decisión de mudarse tan lejos para estudiar.
- Una familia no domina completamente el idioma en el que se imparten las clases y tiene dificultades para comunicarse con el profesorado o entender los informes de progreso de su hijo.
- Un alumno experimenta ansiedad por la presión académica y tiene dificultades para concentrarse. Está considerando buscar ayuda, pero no sabe cómo abordarlo ni con quién hablar al respecto.
- Un docente se siente desmotivado porque considera que la administración de su institución no reconoce ni apoya sus esfuerzos por mejorar la calidad de la enseñanza, lo que le hace cuestionarse si debe buscar oportunidades en otro lugar.
- Una familia tiene problemas económicos que les dificultan comprar materiales escolares, uniformes o pagar actividades extracurriculares para su hijo.

Elige tres de las situaciones descritas anteriormente o propón otras basadas en problemas reales que hayas vivenciado u observado en el entorno académico. Especifica la naturaleza del conflicto o desafío al que se enfrenta la persona, y reflexiona a continuación sobre cómo podrías aconsejar a la persona si acudiera a ti en busca de apoyo, planteando:

- Causas del problema
- Alternativas posibles e implicaciones de cada una
- Consecuencias de no abordar el problema

Escribe tus respuestas en la siguiente tabla, asegurándote de que reflejen empatía y demuestren tu disposición para ayudar.

Situación:

Situación:

Situación:

Reflexión adicional

- ¿Qué tan fácil o difícil te ha resultado empatizar con los problemas de otras personas?
- ¿De qué manera esta actividad te ha hecho más consciente de las dificultades que otras personas pueden estar afrontando en el entorno académico?

- ¿Qué otras estrategias podrías utilizar para mejorar tu capacidad de empatizar y ofrecer apoyo a quienes lo necesitan?

3. Manejo de las relaciones interpersonales

El manejo efectivo de las relaciones interpersonales es esencial para mantener un entorno armonioso y saludable, en especial en contextos como el ámbito educativo, donde se está en constante interacción especialmente con estudiantes, compañeros y compañeras de trabajo y familias. Un desafío recurrente en la comunicación interpersonal radica en que cada persona tiene su propia percepción de la realidad, la cual puede diferir significativamente de la de otras personas. Estas percepciones, influenciadas por las experiencias y perspectivas individuales de cada persona, pueden ser mucho más complejas y variadas que la visión común que se comparte durante las interacciones diarias.

Esta discrepancia en las percepciones puede dificultar la comunicación, sobre todo en situaciones como hacer o rechazar peticiones, o al solicitar cambios de conducta. En estos casos, es esencial gestionar las interacciones con sensibilidad y claridad para evitar conflictos y minimizar posibles emociones negativas.

Al hacer peticiones, es fundamental expresar las propias necesidades de manera respetuosa y directa, teniendo en cuenta las perspectivas de las demás personas involucradas. De igual manera, al rechazar peticiones o solicitar cambios de conducta, es crucial hacerlo de forma firme, pero también empática y comprensiva, con el objetivo de preservar y fortalecer las relaciones.

Para lograrlo, la asertividad y la empatía son fundamentales, acompañadas de una comunicación clara y efectiva. Asegurarse de que las peticiones o rechazos sean comprendidos con precisión es vital para evitar ambigüedades que puedan llevar a malentendidos. Además, la escucha activa desempeña un papel relevante al prestar atención a las respuestas y sentimientos de las demás personas, lo que permite entender mejor sus perspectivas y responder de manera apropiada. En caso de que surja un conflicto, es indispensable aplicar técnicas de resolución que busquen soluciones beneficiosas para todas las partes involucradas, garantizando siempre un ambiente de respeto y colaboración.

3.1. Hacer peticiones

Hacer peticiones es una parte fundamental de la interacción social y del logro de las metas propias, ya que muchas de las aspiraciones propias dependen de la cooperación y el apoyo de otras personas. Sin embargo, el éxito de una petición no solo depende de su contenido, sino también de cómo se formula y del contexto en el que se realiza.

Para hacer peticiones de manera efectiva, es esencial abordarlas con asertividad. Esto implica:

- *Análisis de la situación:* antes de hacer una petición, es importante valorar la situación y considerar el contexto en el que se encuentra la persona a quien se va a dirigir. Esto incluye su disposición emocional y cualquier otro factor que pueda influir en su respuesta.
- *Momento oportuno:* elegir el momento adecuado para hacer una petición es crucial. Un mal momento puede llevar a una respuesta negativa o a una falta de disposición para colaborar. Es importante ser sensible a las circunstancias de la otra persona y elegir un momento en el que esté receptiva.
- *Justificación y contexto:* ofrecer una breve explicación o contexto que justifique la petición puede ayudar a la otra persona a entender la importancia de lo que se pide. Esto no solo muestra respeto por su tiempo y esfuerzo, sino que también puede motivarla a colaborar.
- *Respeto por los sentimientos y derechos de la otra persona:* es fundamental que la petición respete los sentimientos, necesidades y derechos de la otra persona. Esto no solo aumenta la probabilidad de una respuesta positiva, sino que también fortalece la relación interpersonal.
- *Claridad y especificidad:* la petición debe ser clara, directa y específica, evitando ambigüedades que puedan llevar a malentendidos. Expresar lo que se necesita de manera precisa facilita que la otra persona comprenda exactamente lo que se espera de ella.

A continuación, se presentan tres ejemplos de peticiones comunes en el entorno académico:

1) Petición a un compañero de trabajo para colaborar en un proyecto:

- *Análisis de la situación:* evaluar si la carga de trabajo actual del compañero permite que se pueda involucrar en un nuevo proyecto.

- *Momento oportuno*: abordar la conversación en un momento en que el compañero pueda discutir el proyecto sin distracciones. No es lo mismo hacerlo mientras está tomando el almuerzo que en medio del pasillo mientras se dirige a clase.
- *Justificación y contexto*: explicar cómo la experiencia o habilidades específicas del compañero pueden ser valiosas para el proyecto.
- *Respeto por los sentimientos y derechos*: asegurarse de que la petición no sobrecargue ni interfiera con otras responsabilidades del compañero.
- *Claridad y especificidad*: detallar exactamente en qué área se necesita ayuda y qué se espera de la participación del compañero.

2) Petición a una alumna para mejorar su rendimiento:

- *Análisis de la situación*: considerar los factores personales o académicos que pueden estar afectando el rendimiento de la estudiante.
- *Momento oportuno*: elegir un momento después de clase o durante las horas de tutoría, donde la estudiante pueda recibir retroalimentación sin prisas.
- *Justificación y contexto*: explicar a la alumna cómo mejorar su rendimiento puede tener un impacto positivo en su aprendizaje y desarrollo.
- *Respeto por los sentimientos y derechos*: reconocer los esfuerzos de la estudiante y ofrecer apoyo para que pueda mejorar.
- *Claridad y especificidad*: detallar las áreas que necesitan mejora y sugerir estrategias concretas para lograrlo.

3) Petición a la dirección del centro para implementar un nuevo recurso educativo:

- *Análisis de la situación*: investigar la viabilidad y el impacto de implementar el recurso en el centro educativo.
- *Momento oportuno*: presentar la propuesta durante una reunión dedicada a discutir mejoras educativas o presupuestos.
- *Justificación y contexto*: explicar los beneficios que este nuevo recurso puede aportar al aprendizaje del alumnado.
- *Respeto por los sentimientos y derechos*: considerar las limitaciones presupuestarias y la carga de trabajo de la dirección.
- *Claridad y especificidad*: detallar qué recurso educativo se propone, cómo funcionaría y qué resultados se esperan.

ACTIVIDAD 31

Transforma pensamientos para hacer peticiones

Objetivo: Desarrollar la capacidad de identificar y reemplazar pensamientos irracionales o no asertivos que puedan impedir hacer peticiones de manera efectiva.

En el proceso de hacer peticiones, es fundamental reconocer cualquier pensamiento o actitud que pueda obstaculizar la comunicación asertiva. Los pensamientos negativos o irracionales pueden bloquear la expresión de deseos y necesidades legítimos. Es importante recordar que todas las personas tienen derecho a hacer peticiones, así como a recibir una respuesta, sea esta afirmativa o negativa, en función de las preferencias y deseos de la otra parte. Esta actividad está diseñada para ayudar a transformar esos pensamientos limitantes en una actitud más asertiva y empoderada.

A continuación, se presentan algunos pensamientos comunes que pueden dificultar hacer peticiones de manera asertiva.

- a) No debo pedirle al equipo directivo una aclaración sobre el proyecto, pareceré incompetente.
- b) Si pido a mi compañero que deje de interrumpirme en clase, se sentirá ofendido.
- c) No debo pedirle a mi compañera que baje la voz en la biblioteca, me verá como antipático.
- d) Si pido a la dirección del centro que reduzca la carga de trabajo, pensaré que no soy capaz de manejar mis responsabilidades.
- e) No debería pedir a una compañera que colabore en un proyecto, probablemente esté demasiado ocupada y piense que soy inoportuno.
- f) No debo pedir a la dirección más recursos para mi clase, pareceré exigente o poco autónoma.
- g) Si pido a una compañera que sea más puntual con los informes conjuntos, se sentirá presionada.
- h) Si pido a mi compañero que me ayude a corregir exámenes, pensaré que no soy lo suficientemente competente para manejarlo solo.
- i) Si sugiero un cambio en el enfoque del equipo directivo, podrían pensar que estoy criticando el trabajo que ya se ha hecho.

Por ejemplo, si te enfrentas a un pensamiento irracional como: *Mis compañeros pensarán que soy problemático si pido que se cambie la hora de la reunión*, puedes reemplazarlo con un pensamiento asertivo como: *No puedo prever lo que pensarán, pero tengo derecho a expresar mis necesidades de manera respetuosa*.

Ahora, tu tarea es reflexionar sobre ellos y reformularlos con una perspectiva asertiva. Utiliza la siguiente tabla:

| | |
|----|--|
| a) | |
| b) | |
| c) | |
| d) | |
| e) | |
| f) | |
| g) | |
| h) | |
| i) | |

Cuando hayas completado la tabla, consulta el anexo VIII, donde encontrarás un ejemplo de pensamiento asertivo para cada pensamiento irracional. Compara tus propuestas con estos ejemplos y verifica en qué medida coinciden.

Reflexión adicional

- ¿Cómo ha cambiado tu perspectiva al reformular los pensamientos irracionales en pensamientos asertivos?
- ¿Crees que estos pensamientos asertivos te ayudarán a expresar tus necesidades con más confianza en el futuro?
- ¿Qué otros pensamientos irracionales crees que podrían estar afectando tu capacidad para hacer peticiones, y cómo podrías transformarlos?

3.2. Rechazar peticiones

En el epígrafe anterior se ha destacado la importancia de tener la oportunidad de hacer peticiones, pero también es fundamental reconocer que todas las personas tienen el derecho de rechazarlas. Saber cómo rechazar de manera respetuosa y asertiva es crucial para mantener un equilibrio en las relaciones interpersonales, sin comprometer las propias necesidades o límites.

En las interacciones cotidianas es común que se reciban peticiones para realizar acciones que no siempre se está dispuesto a llevar a cabo. Estas peticiones pueden venir acompañadas de diversas estrategias, como la insistencia repetida, la presentación de múltiples razones, las críticas o los intentos de generar culpa por negarse a aceptar la solicitud (Roca, 2003).

Con frecuencia, quienes realizan peticiones insisten con la esperanza de que, si persisten lo suficiente, eventualmente se logrará que la otra persona ceda. No obstante, ceder ante estas presiones puede ir en contra de los propios deseos y necesidades, lo que a menudo resulta en sentimientos de frustración y enojo, tanto hacia la persona que hace la petición como hacia la propia persona por no haber sido lo suficientemente asertiva para mantener una negativa firme.

Por ello, rechazar peticiones de manera respetuosa se convierte en una habilidad fundamental para proteger el bienestar emocional y mantener relaciones saludables. Decir «no» no debe considerarse como insensibilidad o egoísmo, sino como una expresión de honestidad y respeto hacia los propios límites y prioridades. Una negativa bien gestionada puede, de hecho, fortalecer las relaciones al establecer expectativas claras y prevenir resentimientos futuros.

Anteriormente, se han abordado diferentes técnicas para comunicarse de manera asertiva, como: disco rayado, banco de niebla, «para ti/para mí», sándwich, «yo siento», compromiso temporal y pregunta asertiva. En el contexto de rechazar peticiones, algunas de estas técnicas son particularmente útiles. Por ejemplo, la técnica del disco rayado puede ayudar a mantener una

negativa firme y clara frente a insistencias repetidas, mientras que la técnica del sándwich permite estructurar la negativa de forma que se combine con elementos positivos, minimizando el impacto negativo en la relación con la otra persona. La técnica del banco de niebla puede ser útil para manejar las objeciones de manera calmada y neutral, y la técnica «yo siento» permite expresar el rechazo desde una perspectiva personal y honesta, sin atribuir culpa a la otra persona. Estas estrategias, aplicadas de manera efectiva, facilitan el rechazo de manera respetuosa y asertiva, ayudando a proteger el bienestar emocional propio y a mantener relaciones equilibradas.

A continuación, se presentan ejemplos concretos de cómo aplicar cada una de estas técnicas en situaciones académicas, junto con una posible respuesta para cada caso:

Disco rayado

En una situación en la que un estudiante insiste en obtener una extensión de plazo para entregar un trabajo, a pesar de que ya se le ha concedido una extensión, se puede aplicar la técnica del disco rayado de la siguiente manera.

En un primer momento, se ofrece la negativa con la correspondiente explicación:

Como mencioné antes, el plazo de entrega es el que se estableció inicialmente. No puedo ofrecer más tiempo. Es importante cumplir con las fechas límite establecidas.

Si el estudiante sigue insistiendo, es útil acortar el mensaje y repetirlo tantas veces como sea necesario:

Como mencioné antes, no puedo ofrecer más tiempo.

Sándwich

En una situación en la que un grupo de estudiantes solicita realizar un cambio significativo en la fecha de una presentación programada para otro día, la respuesta utilizando la técnica del sándwich podría ser la siguiente:

Aprecio mucho el entusiasmo del grupo por querer hacer la presentación en otro día. Sin embargo, cambiar la fecha afectaría el calendario general de la clase y podría causar inconvenientes a otros grupos. En lugar de eso, podríamos considerar ajustar algunos detalles para asegurar que la presentación sea lo más efectiva posible en la fecha actual.

Banco de niebla

En una situación en la que una compañera de trabajo solicita constantemente cambiar el horario de una reunión programada, lo que afecta la agenda del resto de los profesores, la respuesta utilizando la técnica del banco de niebla podría ser la siguiente:

Entiendo que el horario actual no es ideal para ti, pero el cambio de horario no es posible en este momento debido a otros compromisos de las personas participantes. La reunión debe llevarse a cabo en el horario acordado para respetar la disponibilidad de todas las personas involucradas.

«Yo siento»

En una situación en la que un compañero pide un favor adicional fuera del horario laboral, lo que afectaría el tiempo personal del docente, la respuesta utilizando la técnica «yo siento» podría ser la siguiente:

Siento que no puedo asumir más tareas fuera de mi horario laboral, ya que necesito ese tiempo para otras responsabilidades y descanso. Espero que puedas comprender mi situación y podamos encontrar una solución dentro del horario laboral.

ACTIVIDAD 32

Rechazo asertivo

Objetivo: Desarrollar la habilidad de rechazar peticiones de manera asertiva.

A continuación, se presentan situaciones en las que debes aplicar una técnica para rechazar una petición. Selecciona una de las técnicas vistas (disco rayado, sándwich, banco de niebla y «yo siento») para cada situación y redacta una respuesta acorde. El propósito es aprender a establecer límites claros y respetuosos, manteniendo una comunicación efectiva y sin comprometer tus responsabilidades o bienestar emocional. No olvides consultar los ejemplos que se presentan en el epígrafe anterior.

Un compañero de trabajo pide asistencia en una tarea que ya se está realizando.

Técnica:

Respuesta:

Una compañera propone una reunión adicional que se superpone con otras responsabilidades que ya tienes.

Técnica:

Respuesta:

Una alumna solicita entregar un trabajo en una fecha distinta a la establecida, argumentando que tiene una sobrecarga de trabajo en otras asignaturas.

Técnica:

Respuesta:

Un estudiante pide una revisión adicional de un examen fuera del horario de consulta establecido.

Técnica:

Respuesta:

Un familiar solicita que asumas un compromiso en una actividad que requiere tiempo y esfuerzo adicionales.

Técnica:

Respuesta:

Una familia pide que realices una tarea que interfiere con tus responsabilidades laborales.

Técnica:

Respuesta:

Reflexión adicional

- ¿Qué técnica para rechazar peticiones te resulta más natural al aplicarla? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que impacta la técnica seleccionada en la recepción del rechazo por parte de la otra persona?
- Después de comenzar a aplicar alguna técnica, ¿qué dificultades experimentaste con cada una y qué aprendiste para mejorar en el futuro?

3.3. Peticiones de cambio de conducta

Las relaciones interpersonales, aunque suelen ser una fuente de satisfacción, pueden convertirse en un desafío cuando ciertos comportamientos de las

personas en el entorno afectan negativamente el bienestar del grupo. Estos desafíos suelen surgir cuando las personas no son conscientes del impacto de sus acciones en otras o cuando no consideran los derechos, sentimientos y necesidades ajenos.

En tales situaciones, acostumbra a ser necesario solicitar un cambio de conducta, especialmente cuando se trata de alguien con quien se interactúa de manera regular. Para promover un entorno más saludable y armonioso, es fundamental realizar estas peticiones con sensibilidad y asertividad.

Solicitar un cambio de conducta de manera efectiva implica: expresar claramente qué comportamiento se desea modificar, destacar los beneficios que el cambio puede traer a las personas involucradas, mostrar empatía y reconocimiento de los esfuerzos y dificultades, así como proporcionar retroalimentación constructiva y mostrar disposición a acompañar a la persona en el proceso de cambio.

Algunos ejemplos de situaciones que pueden darse en el entorno académico y que requieren realizar una petición de cambio de conducta incluyen la solicitud a un compañero que habitualmente llega tarde a las reuniones, a un grupo de estudiantes para que cumplan con los plazos y objetivos establecidos para un proyecto o a una familia para que colabore en ciertos aspectos relacionados con la educación de su hijo.

Una de las técnicas más efectivas para solicitar cambios de conducta es la técnica del sándwich, que se basa en presentar la solicitud de manera que incluya tres componentes clave:

- *Comentario positivo*: comenzar la conversación con un comentario positivo o un reconocimiento de los aspectos favorables del comportamiento actual de la persona o de su desempeño.
- *Petición de cambio*: hacer la solicitud específica de cambio de conducta de manera clara y directa. Este es el núcleo de la conversación, donde se expone el comportamiento que se desea cambiar y se ofrece una explicación del motivo detrás de la solicitud.
- *Comentario positivo*: finalizar con otro comentario positivo, aliento o reafirmación de la disposición para brindar apoyo. Esto ayuda a mantener un tono positivo en la relación y muestra aprecio por la cooperación de la otra persona.

Las ventajas de utilizar esta técnica incluyen la reducción de la posibilidad de que la otra persona se sienta atacada o criticada, lo que puede reducir la resistencia al cambio. Además, al motivar a la persona a hacer el cambio, se refuerza su valor y contribución general.

ACTIVIDAD 33

Mejorando conductas con la técnica del sándwich

Objetivo: Practicar la técnica del sándwich para solicitar cambios de conducta de manera efectiva.

A continuación, se presentan diversas situaciones en las que puede ser necesario realizar una petición de cambio de conducta en el entorno académico:

- Pedir a un compañero que evite hacer comentarios negativos sobre tu desempeño cuando está en presencia de otras personas.
- Pedir a una compañera que modifique su enfoque durante las reuniones.
- Pedir a una alumna que entregue sus tareas a tiempo.
- Solicitar a un alumno que mejore su participación en clase.
- Solicitar a un familiar que mantenga un tono respetuoso en momentos de desacuerdo.
- Pedir a un familiar que respete las decisiones profesionales evitando comentarios negativos o juicios públicos.

Elige una de estas situaciones, o bien selecciona una situación propia en la que desees solicitar un cambio de conducta. Utiliza la técnica del sándwich para formular tu petición, siguiendo estos pasos:

1. *Comentario positivo:* inicia la conversación reconociendo algún aspecto positivo del comportamiento actual de la persona.
2. *Petición de cambio:* expresa de manera clara y directa la conducta que te gustaría que la persona modifique, explicando el motivo de la solicitud.
3. *Comentario positivo:* finaliza con un comentario positivo de apoyo o ánimo, reafirmando tu disposición para ayudar en el proceso de cambio.

Por ejemplo, si deseas *pedir a un compañero que evite hacer comentarios negativos sobre tu desempeño en presencia de otras personas*, podrías decirle:

Quiero agradecerte por el esfuerzo y dedicación que siempre muestras en nuestro equipo. Tu experiencia y conocimiento son realmente valiosos para el éxito de nuestros proyectos (comentario positivo). Sin embargo, me gustaría pedirte que, en el futuro, si tienes alguna preocupación o crítica sobre mi trabajo, me lo comuniques directamente en privado. Cuando se hacen comentarios negativos en presencia de otros, me resulta difícil abordarlos y mejorar (petición de cambio). Aprecio mucho que podamos tener un entorno

de trabajo basado en la confianza y el respeto mutuo. Estoy segura de que, trabajando juntos de esta manera, continuaremos logrando excelentes resultados como equipo (comentario positivo).

Ahora, con el ejemplo anterior como referencia, realiza la misma tarea para otras peticiones. Puedes utilizar los ejemplos proporcionados o elegir otros nuevos que consideres relevantes.

| |
|----------------------|
| |
| Comentario positivo: |
| Petición de cambio: |
| Comentario positivo: |

| |
|----------------------|
| |
| Comentario positivo: |
| Petición de cambio: |
| Comentario positivo: |

Comentario positivo:

Petición de cambio:

Comentario positivo:

Reflexión adicional

- ¿De qué manera el uso de la técnica del sándwich influye en cómo la otra persona recibe tu petición?
- ¿En qué situaciones específicas encuentras que la técnica del sándwich puede ser particularmente efectiva o inefectiva? ¿Por qué?
- ¿Qué otras técnicas de comunicación podrían utilizarse en combinación con la técnica del sándwich para mejorar la efectividad de la petición en contextos similares?

Capítulo 7

Resiliencia: afrontando y superando desafíos

La *resiliencia* es una habilidad fundamental para hacer frente y superar adversidades. Se define como la capacidad de adaptarse de manera positiva a situaciones difíciles, recuperarse de eventos traumáticos y continuar avanzando con una actitud optimista. En esencia, la resiliencia implica aprender y crecer a partir de las dificultades, lo cual es fundamental para la resolución efectiva de conflictos (Serrano-Sarmiento y Sanz-Ponce, 2019).

Una mentalidad resiliente facilita la resolución de conflictos al ofrecer una perspectiva equilibrada, fomentar el entendimiento mutuo y promover el consenso. Asimismo, tener una actitud positiva puede influir favorablemente en las personas con las que se interactúa, contribuyendo a un entorno más cooperativo y constructivo. La resiliencia no solo ayuda a enfrentarse a desafíos inmediatos, sino que también fortalece las relaciones interpersonales y favorece el crecimiento personal continuo (Olmo-Extremera y Segovia, 2018).

Ben-Shahar (2007), reconocido por su trabajo sobre la felicidad, identificó seis claves para alcanzar una vida más plena, que son: mantener relaciones sociales saludables, cultivar la gratitud, mantener una mentalidad positiva, encontrar el propósito y la pasión en la vida, cuidar el cuerpo y la mente, y practicar la resiliencia, destacando esta última como esencial para manejar las dificultades de manera eficaz y contribuir a una vida más satisfactoria y equilibrada.

A pesar de que algunas predisposiciones genéticas pueden influir en una actitud más positiva ante los desafíos, la resiliencia es una habilidad que tiene que ser desarrollada a lo largo del tiempo (León-Rodríguez y Cardenas, 2020; Sánchez y Villajos, 2018). El autoconocimiento juega un papel crucial en identificar las fortalezas personales y fomentar una conducta resiliente. En este proceso, las competencias sociales y emocionales son fundamentales, ya que facilitan la gestión de emociones y pensamientos, permiten la regulación del estado de ánimo y promueven una actitud positiva frente a las adversidades. Por ello, resulta fundamental concluir con un capítulo dedicado a la resiliencia, como una forma de integrar todas las habilidades desarrolladas en los capítulos anteriores y proporcionando al profesorado una visión completa de cómo mejorar su bienestar emocional.

El desarrollo de la resiliencia es un proceso continuo que requiere apertura al cambio. Adaptarse implica tener la disposición para modificar hábitos de pensamiento y comportamiento que no favorecen el crecimiento personal o la interacción social. En este contexto, la flexibilidad cognitiva juega un papel crucial, ya que abarca técnicas como la reestructuración cognitiva, la parada de pensamiento y las autoinstrucciones. Estas herramientas son fundamentales para transformar patrones de pensamiento y conductuales ineficaces, fomentando un diálogo interno más saludable y mejorando las relaciones interpersonales.

Además, la resiliencia facilita la búsqueda de soluciones efectivas en la resolución de conflictos. Al hacer frente a un conflicto, la resiliencia permite una evaluación objetiva de la situación y fomenta la búsqueda de alternativas constructivas. Estas habilidades no solo ayudan a resolver conflictos de manera constructiva, sino que también fortalecen la habilidad de las personas y los grupos para afrontar y superar futuros desafíos. En este sentido, Masten (2001) definió la resiliencia como la capacidad de adaptarse positivamente ante adversidades, un proceso que se entrelaza con la resolución de conflictos. De acuerdo con Johnson y Johnson (1996), la resolución de conflictos es una competencia social esencial que requiere habilidades como la comunicación, la negociación y la cooperación. Estudios como los de Acosta (2004) y Block y Kremen (1996) han demostrado cómo la flexibilidad, un componente clave de la resiliencia, facilita la resolución efectiva de conflictos. Asimismo, la empatía y la comunicación no violenta, analizadas por Eisenberg y Fabes (1990) y Rosenberg (2003), respectivamente, son fundamentales tanto para el fortalecimiento de la resiliencia como para el manejo adecuado de los conflictos.

En el ámbito educativo, investigaciones como las de Bernard (2004) y Durlak *et al.* (2011) evidenciaron que los programas diseñados para desarrollar estas competencias no solo crean un ambiente de apoyo, sino que también incrementan la resiliencia en el alumnado, mejorando su capacidad para hacer frente y superar desafíos de manera constructiva.

A pesar de los avances en el estudio de la resiliencia, aún queda mucho por hacer en el ámbito académico. Es necesario priorizar su desarrollo y explorar nuevas investigaciones y prácticas actuales que continúen fortaleciendo esta competencia esencial. Aunque numerosos estudios han establecido la importancia de la resiliencia durante años, se requiere un enfoque renovado y actualizado para abordar las necesidades actuales en este campo (Ruiz-Román *et al.*, 2020).

Teniendo en cuenta la visión de estudios anteriores, este capítulo se centra en el desarrollo de dos áreas clave en la resiliencia: la flexibilidad y la so-

lución de problemas. En primer lugar, se aborda la flexibilidad, destacando técnicas como la reestructuración cognitiva, la parada de pensamiento y las autoinstrucciones. En segundo lugar, se exploran estrategias de solución de problemas, como la solución gano-ganas y la negociación.

Cada sección de este capítulo, dedicada a la flexibilidad y a las estrategias de solución de problemas, propone actividades específicas diseñadas para desarrollar y fortalecer estas habilidades. La flexibilidad cognitiva es clave para la resiliencia, ya que facilita la adaptación y la transformación de patrones de pensamiento ineficaces, fomentando una actitud positiva y flexible frente a los desafíos. Por su parte, las estrategias de solución de problemas refuerzan la capacidad para encontrar soluciones efectivas y adaptarse a nuevas circunstancias.

Para finalizar, se pone el foco en estrategias generales para desarrollar la resiliencia, tales como adoptar una actitud positiva, fomentar el optimismo, practicar el reencuadre, cultivar el sentido del humor, desarrollar la auto-compasión y construir redes de apoyo. Estas estrategias complementan las habilidades previas y son esenciales para mantener una resiliencia robusta y sostenida a lo largo del tiempo.

1. Flexibilidad

La flexibilidad se entiende como la capacidad de adaptar los propios pensamientos, sentimientos y comportamientos en función de las circunstancias. Este rasgo es esencial para afrontar situaciones cambiantes y mantener un enfoque positivo y productivo ante situaciones complejas a nivel emocional. Para desarrollar una mayor flexibilidad ante determinadas situaciones, resulta útil emplear técnicas como la reestructuración cognitiva, la parada de pensamiento y las autoinstrucciones.

1.1. Reestructuración cognitiva

La reestructuración cognitiva es una estrategia esencial para el desarrollo de la resiliencia, ya que facilita la identificación y modificación de pensamientos irracionales que pueden limitar la capacidad para manejar situaciones complejas de manera efectiva. Esta técnica, que se ha explorado con mayor detalle en el capítulo 4, es fundamental para transformar patrones de pensamiento negativos en enfoques más racionales y realistas, lo cual contribuye a una mejor adaptación a nuevas circunstancias y a enfrentarse a desafíos con mayor eficacia.

En el entorno académico, por ejemplo, cuando surgen pensamientos irracionales durante un conflicto entre compañeros de equipo en un proyecto, la reestructuración cognitiva permite replantear la situación de manera más equilibrada. En lugar de reaccionar con frustración, se puede optar por pensamientos racionales que promuevan la calma y la búsqueda de soluciones. Así, ante un desacuerdo, en lugar de pensar: *Este desacuerdo arruinará todo el proyecto*, se puede reformular como: *No estoy de acuerdo con esta perspectiva, así que discutirlo de manera calmada puede ayudarnos a llegar a una solución conjunta*. Este enfoque no solo minimiza la tensión, sino que también permite centrarse en resolver el problema de manera óptima.

De esta manera, al hacer frente a comportamientos irracionales propios o ajenos, la reestructuración cognitiva ofrece la posibilidad de elegir la respuesta más adecuada, promoviendo una mayor resiliencia y un manejo más constructivo de los desafíos en el ámbito académico.

1.2. Parada de pensamiento

La parada de pensamiento es una técnica cognitiva diseñada para interrumpir cadenas de pensamientos negativos recurrentes que, si no se abordan de manera efectiva, pueden generar estados de intranquilidad o desasosiego. Estos pensamientos repetitivos, a menudo centrados en eventos pasados que ya no se pueden cambiar o en preocupaciones sobre futuros eventos poco probables, pueden intensificar las emociones negativas y conducir a un malestar prolongado que afecta tanto el bienestar emocional como el rendimiento profesional.

En el entorno académico, un docente podría obsesionarse con un comentario que hizo durante una clase que no salió como esperaba. Pensamientos como: *No debería haber abordado ese tema de esa manera* pueden repetirse una y otra vez, generando sentimientos de culpa o inseguridad sobre su capacidad para enseñar de manera efectiva. Este tipo de rumiaciones no solo mina la confianza del docente, sino que también puede afectar su motivación y desempeño en futuras clases, incluso cuando la percepción negativa que tiene de su comentario no se corresponde con la realidad.

Otro ejemplo común puede ser la preocupación por eventos futuros, como una próxima reunión con familias. Un pensamiento recurrente como: *Seguro que no estaré a la altura en la próxima reunión* puede generar ansiedad anticipatoria, afectando la preparación y el enfoque del profesorado

en su labor diaria. Aunque la probabilidad de que algo salga mal es baja, la rumiación constante sobre este posible fallo puede provocar un malestar emocional que perjudica su bienestar y desempeño profesional, creando un ciclo de autolimitación.

Estos pensamientos no solo dificultan la toma de decisiones en situaciones concretas, sino que también generan un malestar significativo, afectando negativamente el estado de ánimo y el rendimiento en el trabajo. Asimismo, este malestar puede perjudicar tanto a la propia persona como a las relaciones con otros miembros de la comunidad educativa, ya que una mente ocupada por rumiaciones negativas puede volverse menos empática y más irritable. Para contrarrestar estos efectos, la técnica de parada de pensamiento ofrece una solución práctica y eficaz. El objetivo no es analizar si el evento pasado fue realmente grave o si la amenaza futura es probable, sino detener la aparición de estos pensamientos y eliminarlos lo más rápidamente posible una vez detectados, evitando, así, sus efectos negativos.

Una vez identificado el pensamiento que se quiere eliminar, se ha de seleccionar un estímulo para detenerlo. Este estímulo puede ser cualquier acción o palabra lo suficientemente intensa como para atraer inmediatamente la atención, como un grito mental de: *¡No!*, *¡Para!*, *¡Basta!* o *¡Stop!*, un movimiento brusco de cabeza, un gesto físico (como un golpecito en la mesa) o una palabra clave que puedas decir en voz alta. A continuación, es fundamental redirigir la atención hacia otra actividad, de manera que los pensamientos negativos no tengan espacio para desarrollarse. Ejemplos de estas actividades pueden ser recordar un momento positivo en la carrera como docente, evocar una canción agradable, realizar una breve actividad de relajación, leer una cita inspiradora relacionada con la enseñanza o reenfocar la atención en una tarea concreta, como preparar material para la clase del día siguiente.

Dado que es posible que estos pensamientos automáticos hayan estado presentes durante mucho tiempo, es probable que vuelvan a surgir. Por consiguiente, será importante interrumpirlos tantas veces como sea necesario. Si bien dominar esta técnica puede requerir práctica constante, su aplicación sistemática reducirá rápidamente la frecuencia de los pensamientos negativos y la intensidad de sus efectos, promoviendo, así, un mayor bienestar emocional y un desempeño profesional más sólido (Ari-Dwi, 2024; Ziegler, 1987).

ACTIVIDAD 34

Redirige tu mente

Objetivo: Desarrollar la capacidad para interrumpir cadenas de pensamientos negativos recurrentes y redirigir la atención hacia otras acciones.

Reflexiona sobre una o varias situaciones recientes en el entorno académico que te haya generado malestar, como una evaluación complicada, o una discusión tensa con una compañera o estudiante. Identifica los pensamientos negativos que surgieron en esa situación, por ejemplo: *Me equivoqué al explicar el tema en clase* o *No estoy preparado para la próxima reunión con las familias*. Considera cómo estos pensamientos se repiten en tu mente y cómo afectan tu estado emocional y comportamiento.

A continuación, especifica en la siguiente tabla la situación en la que has pensado e incluye los pensamientos que surgieron. Aplica la parada de pensamiento, eligiendo un estímulo de corte para interrumpir el pensamiento negativo y una propuesta para redirigir tu atención. Ten en cuenta la explicación del epígrafe anterior.

| |
|--------------------|
| Situación: |
| Pensamientos: |
| Estímulo de corte: |
| Redirección: |

| |
|--------------------|
| Situación: |
| Pensamientos: |
| Estímulo de corte: |
| Redirección: |

Puedes repetir esta técnica varias veces a lo largo de la semana, aplicándola cada vez que te sorprendas atrapado o atrapada en rumiaciones negativas.

Reflexión adicional

- ¿Has identificado algún patrón en los momentos en que los pensamientos negativos tienden a surgir con más frecuencia?
- Después de comenzar a aplicar la técnica, ¿has notado una reducción en la frecuencia o intensidad de los pensamientos negativos?
- ¿Cuáles son los estímulos de corte que te resultan más efectivos para interrumpir los pensamientos negativos?

1.3. Autoinstrucciones

Las autoinstrucciones, que son un tipo específico de autoverbalización, constituyen afirmaciones utilizadas para facilitar pensamientos, sentimientos y comportamientos deseados. Su eficacia aumenta cuando se formulan en términos positivos, enfocándose en lo que se desea lograr, en lugar de en lo que se quiere evitar. Por ejemplo, en lugar de: *No debo estar nervioso*, lo cual puede intensificar la ansiedad, es más efectivo optar por: *Voy a mantener la calma*. Las autoinstrucciones deben centrarse en afirmaciones positivas que refuercen la conducta deseada.

En el contexto académico, las autoinstrucciones pueden ser una herramienta valiosa en diferentes momentos del día para mantener un estado mental más saludable. Cualquier situación que se quiera afrontar puede dividirse en diferentes fases.

Por ejemplo, al encarar una reunión con compañeros y compañeras de equipo, que a menudo puede generar tensión o inseguridad, las autoinstrucciones se pueden estructurar de la siguiente manera:

- *Antes de la situación, para prepararse mentalmente. Una autoinstrucción útil podría ser: Estoy bien preparado y puedo manejar cualquier desafío que surja o Voy a escuchar activamente y aportar soluciones constructivas.*
- *Durante el afrontamiento, para mantener el enfoque en el proceso. En este caso, una posible autoinstrucción sería: Estoy controlando la situación y manejando bien el estrés.*
- *Después de la situación, para reflexionar positivamente sobre el desempeño, independientemente de si la reunión fue exitosa o no, son útiles afirmaciones como: Lo he conseguido, Lo he hecho lo mejor posible o De esta experiencia he aprendido y me he fortalecido.*

Para implementar las autoinstrucciones, se pueden utilizar diversas estrategias, como tarjetas o listas. Las tarjetas de autoinstrucción consisten en pequeñas tarjetas con frases motivadoras o ilustraciones que representen los objetivos deseados. Estas tarjetas pueden colocarse en lugares visibles, como el escritorio del aula, para reforzar el mensaje constantemente. Por ejemplo, una tarjeta con la frase: *Estoy capacitado para superar cualquier desafío que surja hoy* puede servir como recordatorio diario en la sala del profesorado. Por otro lado, las listas de autoinstrucciones consiste en elaborar una lista de autoinstrucciones y llevarla consigo para revisarla frecuentemente. Esta lista puede incluir frases como: *Voy a fomentar la confianza en mi alumnado* o *Voy a construir un ambiente de aprendizaje positivo*.

Es esencial revisar y ajustar las autoinstrucciones según sea necesario. Se recomienda agregar nuevas afirmaciones que resulten más efectivas o eliminar aquellas que ya no sean útiles. La técnica debe evolucionar conforme cambian las experiencias y necesidades.

ACTIVIDAD 35

Cómo reprogramar tu mente

Objetivo: Desarrollar la capacidad para aplicar autoinstrucciones positivas que favorezcan un enfoque constructivo en situaciones desafiantes.

Reflexiona sobre una o varias situaciones recientes en el entorno académico que te hayan generado estrés o ansiedad, como presentar un proyecto, gestionar una clase complicada o hacer frente a una evaluación importante.

A continuación, en la siguiente tabla, aplica la técnica de autoinstrucciones, creando afirmaciones positivas y motivadoras que puedas utilizar en esas situaciones. Por ejemplo: *Estoy bien preparada y mi presentación será clara y efectiva* o *Tengo las habilidades necesarias para mantener el control y conectar con mis estudiantes*. Recuerda incluir una autoinstrucción para cada fase: antes, durante y después de la situación.

Situación:

Autoinstrucciones:

Situación:

Autoinstrucciones:

Situación:

Autoinstrucciones:

Puedes transcribir tus autoinstrucciones en tarjetas individuales o en un documento digital, personalizándolas con colores, dibujos o decoraciones que te resulten agradables y refuercen el mensaje positivo. Luego, colócalas en lugares visibles, como tu escritorio o agenda, para tenerlas presentes cuando más las necesites.

Además, sería útil dedicar 5 minutos al día a practicar tus autoinstrucciones en voz alta, concentrándote en las afirmaciones positivas y visualizando el éxito en las situaciones correspondientes.

Reflexión adicional

- ¿Has identificado algún patrón o creencia limitante que se repita en tus pensamientos y que las autoinstrucciones te ayuden a transformar?
- Después de comenzar a aplicarla, ¿has notado una mejora en tu capacidad para manejar situaciones desafiantes?
- ¿Qué tipo de autoinstrucciones has encontrado más efectivas para motivarte y mantener un enfoque positivo?

2. Solución de problemas

La utilización de estrategias de solución de problemas implica la capacidad para identificar, definir y abordar problemas de manera efectiva mediante la generación y aplicación de soluciones que conduzcan al entendimiento entre las partes. En este contexto, destacan dos estrategias clave: la solución ganar-ganas y la negociación. Ambas son compatibles con la asertividad, ya que consideran los intereses de todas las partes involucradas y buscan soluciones

que beneficien a todas. La elección entre estas estrategias dependerá de la naturaleza del conflicto, el contexto y las relaciones entre las partes involucradas.

La diferencia principal entre la solución gana-ganas y la negociación radica en el enfoque y el resultado esperado para las partes involucradas en un conflicto.

En el caso de la solución gana-ganas, esta estrategia adopta un enfoque colaborativo, buscando una solución que beneficie equitativamente a todas las partes. Se fomenta la creatividad para encontrar alternativas que satisfagan las necesidades y deseos de cada una. El resultado es una ganancia mutua: ninguna de las partes se siente sacrificada, y todas obtienen un resultado que consideran justo y beneficioso. Por ejemplo, un grupo de docentes desea organizar una jornada de formación enfocada en la tecnología educativa, mientras que otro grupo prefiere un taller sobre metodologías pedagógicas innovadoras. Una solución gana-ganas podría ser programar ambos talleres en fechas diferentes, permitiendo que todo el profesorado participe en ambas actividades y se beneficie de los dos enfoques formativos.

En cuanto a la negociación, esta estrategia se basa en el compromiso, donde las partes involucradas buscan un acuerdo mediante concesiones mutuas. Cada parte cede en ciertos aspectos para alcanzar una solución. El resultado es un acuerdo aceptable: cada parte obtiene algo, pero también cede en otros aspectos. Esta estrategia puede ser más adecuada para resolver problemas inmediatos. Por ejemplo, un docente desea realizar una actividad práctica en el laboratorio, mientras que el alumnado prefiere una clase teórica para prepararse para un examen. La negociación podría implicar una breve clase teórica antes de la actividad práctica, permitiendo que ambas partes cedan y obtengan algo de lo que desean.

A continuación, se resumen las características principales de cada estrategia:

| | Solución gana-ganas | Negociación |
|---------------------|---------------------------------------|---|
| Enfoque | Colaborativo. | Compromiso. |
| Objetivo | Buscar alternativas creativas. | Alcanzar acuerdos a través de concesiones. |
| Resultado | Beneficio mutuo. | Acuerdo aceptable mediante concesiones. |
| Satisfacción | Alta para todas las partes. | Puede ser menor, ya que implica ceder. |
| Aplicación | Situaciones que permiten creatividad. | Situaciones que requieren soluciones rápidas. |

ACTIVIDAD 36

Diferenciando la estrategia de solución de problemas

Objetivo: Identificar si la solución propuesta para un conflicto es una negociación o una solución gana-ganas.

A continuación, se presentan varios conflictos comunes en el contexto académico junto con una posible solución. Debes analizar cada situación y determinar si la solución propuesta es una negociación o una solución gana-ganas. Considera los ejemplos presentados en el epígrafe anterior.

a) *Conflicto:* Un estudiante necesita usar el ordenador de la biblioteca para terminar un proyecto, pero otro estudiante lo está utilizando para jugar. *Solución:* El estudiante que está jugando cede el uso del ordenador y ambos acuerdan turnarse según un horario establecido.

Estrategia:

b) *Conflicto:* Dos profesores quieren usar la misma sala de reuniones para sus clases extracurriculares a la misma hora. *Solución:* Deciden alternar semanas para utilizar la sala.

Estrategia:

c) *Conflicto:* Un grupo de estudiantes quiere organizar un evento deportivo, pero otro grupo prefiere una actividad cultural. *Solución:* Organizan ambos eventos en diferentes fechas para que todo el alumnado pueda participar en ambas actividades.

Estrategia:

d) *Conflicto:* Un maestro desea que el alumnado trabaje en un proyecto en equipo, pero algunos estudiantes prefieren trabajar individualmente. *Solución:* El alumnado puede elegir entre trabajar en equipo o individualmente, asegurándose de que ambos enfoques cumplan los objetivos del proyecto.

Estrategia:

e) *Conflicto:* La dirección de la escuela propone implementar una nueva política que prohíbe el uso de teléfonos móviles, pero el alumnado se opone a esta medida. *Solución:* La dirección organiza una reunión con representantes del alumnado para discutir la nueva política y buscar un consenso. Como resultado, se acuerda permitir el uso de teléfonos móviles durante los recreos y en áreas comunes, pero se prohíbe su uso en las aulas para evitar distracciones durante las clases.

Estrategia:

- f) *Conflicto*: Un profesor quiere usar un método de enseñanza tradicional, pero otro prefiere un enfoque más participativo. *Solución*: Integrar ambos métodos en el plan de estudios, permitiendo que cada docente utilice su enfoque.
Estrategia:
- g) *Conflicto*: Una alumna quiere participar en un programa de intercambio, pero su familia está preocupada por los gastos. *Solución*: La alumna se compromete a buscar becas y financiación para cubrir parte de los gastos. Después de discutir diferentes opciones y soluciones, la familia acepta apoyar la participación de la alumna bajo la condición de que se consigan recursos adicionales.
Estrategia:
- h) *Conflicto*: Una maestra quiere asignar tareas adicionales para mejorar el rendimiento académico, pero el alumnado ya se siente sobrecargado. *Solución*: La maestra reduce las tareas adicionales y ofrece sesiones de tutoría para aquellos estudiantes que necesiten ayuda adicional.
Estrategia:
- i) *Conflicto*: La biblioteca escolar necesita más ayuda para atender a la comunidad escolar, pero el alumnado, aunque desea participar, tiene horarios muy ocupados. *Solución*: Acuerdan que el alumnado se turne para colaborar en horarios flexibles, de manera que no interfieran con sus estudios.
Estrategia:

Reflexión adicional

- ¿Cómo puedes identificar si un conflicto es mejor para ofrecer una solución gana-ganas en lugar de una negociación?
- ¿Qué ventajas tiene llegar a soluciones gana-ganas en el entorno educativo?
- ¿Cómo puedes aplicar estas estrategias en tus interacciones diarias para mejorar la colaboración y el entendimiento?

Soluciones:

Negociación: a), b), e), g), h)

Gano-ganas: c), d), f), i)

ACTIVIDAD 37

Diseñando soluciones gana-ganas

Objetivo: Desarrollar la capacidad para generar soluciones que garanticen que todos los intereses sean considerados y respetados.

A continuación, se presentan varios conflictos comunes en el entorno educativo. Tu tarea es proponer soluciones gana-ganas para cada situación, buscando satisfacer los intereses de todas las partes involucradas. Utiliza la creatividad y el análisis para asegurar que las soluciones sean justas y colaborativas.

- a) Un profesor quiere realizar un examen el lunes, pero el alumnado ya tiene otros exámenes programados para ese mismo día.
- b) La dirección del centro quiere implementar una nueva política de uniformes, pero el alumnado prefiere seguir vistiendo ropa casual.
- c) Un docente necesita más tiempo para planificar el temario, pero también se requiere su presencia en reuniones adicionales del departamento.
- d) Una estudiante quiere participar en una competición deportiva que requiere entrenamientos durante las horas de clase, pero su familia y profesorado están preocupados por su rendimiento académico.
- e) Un grupo de estudiantes quiere realizar un proyecto en equipo sobre un tema de su elección, mientras que el docente prefiere asignar un tema específico para cubrir todos los objetivos de la programación anual.
- f) Un padre quiere asistir a una reunión de familias y profesorado, pero no puede hacerlo en el horario establecido debido a su trabajo.
- g) El alumnado quiere que las clases al aire libre se realicen más frecuentemente, pero el profesorado está preocupado por la gestión del tiempo y el contenido de la programación anual.
- h) Una profesora desea que el alumnado entregue sus proyectos de manera individual para evaluar sus habilidades personales, mientras que el alumnado prefiere trabajar en grupo.
- i) Un docente quiere que el alumnado lea un libro específico para una asignatura, pero el alumnado está interesado en leer libros de su elección.

Por ejemplo, supongamos que un docente quiere asignar una tarea individual importante, pero el mismo día se celebra un evento deportivo escolar que numerosos estudiantes desean asistir. El conflicto radica en que el alumnado tiene que decidir entre asistir al evento y cumplir con la tarea dentro del plazo establecido, lo cual podría generarles estrés o dejarles poco

tiempo para realizarla adecuadamente. Una solución gana-ganas podría ser permitir que el alumnado elija entre completar la tarea durante la clase, aprovechando ese tiempo para avanzar en ella, o bien asistir al evento deportivo y entregarla en un plazo posterior, con una extensión razonable. De esta forma, el alumnado puede disfrutar del evento sin descuidar la tarea y el docente mantiene la exigencia académica, pero adaptada a las circunstancias.

Utiliza la siguiente tabla para proponer una solución gana-ganas a cada uno de los conflictos anteriores.

| | |
|----|--|
| a) | |
| b) | |
| c) | |
| d) | |
| e) | |
| f) | |
| g) | |
| h) | |
| i) | |

Cuando hayas completado la tabla, consulta el anexo IX, donde encontrarás ejemplos adicionales de soluciones gana-ganas. Compara tus propuestas con estos ejemplos y evalúa en qué medida coinciden.

Reflexión adicional

- ¿Qué habilidades específicas crees que necesitas desarrollar para facilitar soluciones gana-ganas en tu entorno educativo?
- ¿De qué manera crees que las soluciones gana-ganas podrían mejorar el ambiente escolar y fortalecer las relaciones entre estudiantes, docentes y familias?
- ¿A qué desafíos podrías enfrentarte al buscar soluciones gana-ganas y cómo podrías superarlos?

ACTIVIDAD 38

Plantea una negociación

Objetivo: Desarrollar la habilidad de negociación, asegurando soluciones equitativas que beneficien a todas las partes involucradas.

Seguidamente, se presentan varios conflictos comunes en el entorno educativo. Tu tarea es proponer posibles soluciones que reflejen un verdadero proceso de negociación, en el que ambas partes deben hacer concesiones para llegar a un acuerdo que sea justo y beneficioso para todas las partes.

- a) Dos profesores quieren usar la misma aula multimedia a la misma hora para sus clases.
- b) Un grupo de estudiantes quiere organizar una actividad extraescolar el mismo día que está programada una actividad de recaudación de fondos.
- c) Un profesor prefiere utilizar un método de enseñanza tradicional, mientras que otro, que también imparte en el mismo curso académico, opta por un enfoque más moderno e interactivo.
- d) Una familia quiere que su hijo reciba más tareas en casa para mejorar su rendimiento académico, pero el hijo ya se siente abrumado con la carga actual.
- e) Una profesora desea que el alumnado trabaje en un proyecto de grupo, pero algunos estudiantes prefieren trabajar solos debido a conflictos personales.
- f) La administración de la escuela desea implementar un nuevo sistema de gestión de tareas en línea, pero el profesorado está preocupado por la falta de capacitación y la carga adicional de trabajo.
- g) Un grupo de estudiantes se queja de que las evaluaciones son demasiado difíciles y no reflejan el contenido aprendido en clase, mientras que el

profesor considera que las pruebas son necesarias para medir el dominio del tema.

- h) Un estudiante que participa en el consejo estudiantil desea organizar una serie de eventos, pero el personal de la escuela teme que estos eventos interfieran con el horario académico y las actividades programadas.

Por ejemplo, si surge un conflicto porque un maestro desea asignar una presentación en grupo, pero un estudiante prefiere hacer un proyecto individual debido a la timidez, una posible negociación podría ser que el estudiante acepte trabajar en grupo con la condición de presentar solo una parte del trabajo, o que el maestro permita al estudiante realizar un proyecto individual que cumpla con los mismos objetivos, a cambio de un compromiso adicional en otro aspecto del trabajo.

Usa la siguiente tabla para escribir las posibles soluciones negociadas para cada uno de los conflictos presentados.

| | |
|----|--|
| a) | |
| b) | |
| c) | |
| d) | |

| | |
|----|--|
| e) | |
| f) | |
| g) | |
| h) | |

Quando hayas completado la tabla, consulta el anexo x, donde encontrarás ejemplos de negociaciones. Compara tus propuestas con estos ejemplos y verifica en qué medida coinciden.

Reflexión adicional

- ¿Cómo pueden las habilidades de negociación contribuir a resolver conflictos de manera más efectiva y satisfactoria para todas las partes involucradas?
- ¿Qué estrategias podrías emplear para facilitar negociaciones justas y efectivas?
- ¿Crees que la empatía juega algún papel en el proceso de negociación?

3. Estrategias para desarrollar la resiliencia

La resiliencia no es una habilidad innata, sino una capacidad que se puede aprender y fortalecer con el tiempo (Egeland *et al.*, 1993; Guthrie *et al.*, 2021). A través de diversas estrategias y prácticas, es posible cultivar la resiliencia y mejorar la capacidad de afrontar y superar las adversidades. De hecho, existen programas específicos para potenciar esta habilidad (Quiceno *et al.*, 2016a, 2016b).

A continuación, se presentan algunas estrategias generales que son fundamentales para desarrollar una resiliencia robusta:

Actitud positiva

Una actitud positiva es fundamental para la resiliencia, ya que permite enfrentarse a las dificultades con una perspectiva constructiva. Adoptar una actitud positiva no significa ignorar los problemas, sino abordarlos con la convicción de que pueden superarse. Esta actitud se construye a partir de la voluntad y la regulación emocional. Mantenerse positivo en situaciones adversas ayuda a ver las oportunidades de crecimiento y aprendizaje, en lugar de centrarse únicamente en los aspectos negativos.

Ejemplo: una profesora con actitud positiva, ante desafíos en el aula debido al comportamiento del alumnado, se enfocaría en identificar soluciones innovadoras para captar la atención de sus estudiantes, sin dejarse abatir por las dificultades.

Optimismo

El optimismo es la tendencia a esperar resultados favorables y ver las dificultades como temporales y específicas. Esta actitud general ayuda a mantener la motivación y la esperanza en momentos difíciles.

Ejemplo: un profesor optimista podría ver un mal rendimiento en los exámenes como una oportunidad para ajustar y mejorar sus métodos de enseñanza, con la confianza de que estos cambios llevarán a mejores resultados en el futuro.

Reencuadre

El reencuadre es una técnica que consiste en reinterpretar una situación para verla desde una perspectiva diferente, más positiva o útil. Esta estrategia es clave para la resiliencia, ya que permite transformar pensamientos negativos en oportunidades de aprendizaje y crecimiento. El reencuadre ayuda a cambiar el enfoque de lo que se percibe como una pérdida o un fracaso hacia

una visión más constructiva que facilite la superación del obstáculo. Se trata de una técnica que se puede aplicar de inmediato, durante la situación, para modificar inmediatamente la percepción y la respuesta emocional.

Ejemplo: ante una crítica o un conflicto con un estudiante, una profesora resiliente puede reencuadrar la situación al verla como una oportunidad para mejorar la comunicación y fortalecer la relación con el alumno. En este caso, se está aplicando una técnica específica para transformar lo que en muchas ocasiones podría ser una situación emocionalmente difícil, en una oportunidad de crecimiento personal y profesional.

Humor

El sentido del humor es una herramienta eficaz para relativizar las situaciones difíciles y encontrar una perspectiva más ligera y manejable de los problemas. Reírse de uno mismo y de las circunstancias complicadas puede ofrecer un respiro emocional en momentos críticos, permitiendo ver las situaciones desde una perspectiva más positiva.

Ejemplo: el profesorado que incorpora el humor en las clases puede aliviar la tensión tanto para sí mismo como para el alumnado, creando un ambiente más relajado y propicio para el aprendizaje.

Autocompasión

La autocompasión implica tratarse con la misma amabilidad y comprensión que se ofrecería a una persona amiga en una situación desafiante. Esta estrategia es vital para la resiliencia, ya que evita la autocrítica destructiva y fomenta una actitud de autoaceptación y perdón. La autocompasión facilita la recuperación tras un contratiempo al aliviar la presión y permitir una recuperación emocional más rápida.

Ejemplo: después de un día complicado, una docente puede practicar la autocompasión recordándose que los errores son oportunidades de aprendizaje y que es normal tener días más complicados en la enseñanza.

Redes de apoyo

Las relaciones interpersonales sólidas son un pilar fundamental de la resiliencia. Mantener conexiones significativas con amistades, familiares y compañeros proporciona un sistema de apoyo emocional y práctico en tiempos de dificultad. Compartir experiencias y emociones con otras personas permite aliviar el estrés, obtener nuevas perspectivas y sentir que no se está solo o sola ante los desafíos.

Ejemplo: un profesor que se enfrenta a un problema en el aula puede buscar el apoyo de una compañera para intercambiar ideas sobre cómo abordar la situación y recibir sugerencias específicas. Esto no solo facilita encontrar soluciones prácticas, sino que también refuerza un ambiente de colaboración y apoyo mutuo en la resolución de problemas.

La actitud positiva, el optimismo y el reencuadre son estrategias similares, lo que puede llevar a confusión. Para diferenciarlas de manera más clara: la *actitud positiva* se refiere a una disposición general para hacer frente a las dificultades con una perspectiva constructiva, centrándose en la disposición mental y emocional ante los problemas. El *optimismo*, en cambio, es la tendencia a esperar resultados favorables y a ver las dificultades como temporales, destacándose por su enfoque en la creencia en un futuro mejor. Por último, el *reencuadre* es una técnica específica que permite reinterpretar una situación presente de manera más útil o positiva, lo que resulta clave para transformar la percepción de un problema en algo más manejable.

Referencias

- Acosta, A. (2004). Regulación de conflictos y sentimientos. En: B. Molinareda y F. A. Muñoz-Muñoz (eds.). *Manual de paz y conflictos* (pp. 201-222). Universidad de Granada.
- Álamo, M. y Falla, D. (2023). Transformational leadership and its relationship with socio-emotional and moral competencies in pre-service teachers. *Psychology, Society & Education*, 15(1), 48-56. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i1.15552>
- Aldana-Sanchez, J. E., Calla-Vasquez, K. M., Lozano-Lozano, M. y Silva-Cocunubo, R. H. (2021). La convivencia escolar basada en la inteligencia emocional desarrolla habilidades. *UCV Hacer*, 10(4), 11-26. <https://doi.org/10.18050/RevUCVHACER.v10n4a1>
- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-178. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Aréchiga-Carrillo, O. A. O. (2019). ¿Estrés? ¡Juegue con ello! *Entretexos*, 11(32), 1-8. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.201932133>
- Ari-Dwi, D. M. (2024). Pengaruh thought stopping therapy terhadap gangguan mental emosional pada remaja. *Jurnal Ilmiah Cakrawarti*, 7(1), 98-107. <https://doi.org/10.47532/jic.v7i1.993>
- Asencios-Trujillo, L. y Obispo-Asencios, C.-A. (2024). Análisis de la comunicación no verbal en la relación entre docentes y estudiantes en pospandemia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 15(1), art. e03374220. <http://doi.org/10.17981/cultedusoc.15.1.2024.4220>
- Barreto-Rivas, M. E., Molina-Naranjo, M. J. y Mendoza-Bravo, K. L. (2021). Educación emocional: factor clave en el proceso educativo. *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 6, 19-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8538859>
- Beck, A. T. (1963). Thinking and depression: I. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, 9(4), 324-333. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1963.01720160014002>
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. Guilford Press.
- Ben-Shahar, T. (2007). *Happier: Learn the secrets to daily joy and lasting fulfillment*. McGraw-Hill.
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd.
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Gedisa.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

- Bisquerra, R. (2014). *Universo de emociones*. PalauGea Comunicació.
- Bisquerra, R. y Chao-Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Bisquerra, R. y Laymuns, G. (2016). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. PalauGea Comunicació.
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Block, J. y Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- Bordoni, B., Purgol, S., Bizzarri, A., Modica, M. y Morabito, B. (2018). The influence of breathing on the central nervous system. *Cureus*, 10(6), art. e2724. <https://doi.org/10.7759/cureus.2724>
- Brillon, P., Dewar, M., Paradis, A. y Philippe, F. (2023). Associations between self-care practices and psychological adjustment of mental health professionals: a two-wave cross-lagged analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, 36(5), 603-617. <https://doi.org/10.1080/10615806.2023.2178646>
- Buitrago-Bonilla, R. E. y Sáenz-Salcedo, N. Y. (2021). Autoimagen, Autoconcepto y Autoestima, Perspectivas Emocionales para el Contexto Escolar. *Educación y Ciencia*, 25, art. e12759. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12759>
- Caichug-Rivera, D. M., Ruíz, D. L. y Laurella, S. L. (2021). El estrés laboral, COVID-19 y otros factores que determinan el bienestar docente. *I2D Revista Científica*, 1(1), 43-53. <https://doi.org/10.55204/i2drc.vii.5>
- Calderón-Palacio, I. C. (2023). Educar para el bienestar: una condición para la formación de maestros en servicio. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 14(1), 20-37. <https://doi.org/10.18175/VyS14.1.2023.3>
- Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., Brackett, M. A. y Fernández-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 146-158. <https://doi.org/10.1037/str0000098>
- Cañadas, E. (2008). Más que palabras: Hacia una mirada social. *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 2(3), 88-90.
- Caurín-Alonso, C., Morales-Hernández, A. J. y Fontana-Vinat, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un insti-

- tuto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97-112. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.06>
- Chica-Palma, O. C. y Sánchez-Buitrago, J. O. (2023). *Educación emocional y bienestar docente*. Unimagdalena. <https://doi.org/10.21676/9789587466102>
- Coello, Y. E. (2019). Estudio fenomenológico de la resiliencia: una visión desde la experiencia del docente universitario. *CIENCIAMATRIA*, 5(9), 17-34.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-36.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Egeland, B., Carlson, E. y Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006131>
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. <https://doi.org/10.1007/BF00991640>
- El-Shokheby, A. (2020). Investigating the relationship between cognitive distortions and academic stress for intermediate school Teachers before and during Work. *International Journal of Higher Education*, 9(5), 46-59. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p46>
- Epe, J., Stark, R. y Ott, U. (2024). Different effects of four yogic breathing techniques on mindfulness, stress, and well-being. *OBM Integrative and Complementary Medicine*, 6(3), art. 031. <https://doi.org/10.21926/obm.icm.2103031>
- Ernst, E. (2024). Johannes Heinrich Schultz—Inventor of Autogenic Training. En: *Bizarre Medical Ideas*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55102-4_21
- Fernández, A. V. y Zahavi, D. (2021). Can we train basic empathy? A phenomenological proposal. *Nurse Education Today*, 98, art. 104720. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104720>
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Kairós.
- Fernández-Castro, J., Ferrer, I., Edo, S. y Rovira, T. (2022). ¿Cómo la evaluación primaria y secundaria de los eventos estresantes cotidianos influyen en el afecto negativo y positivo? *Anales de Psicología*, 38(3), 538-545. <https://doi.org/10.6018/analesps.500581>
- Franco, B. E. R. y Sánchez-Aragón, R. (2010). Rastreando en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas Psychologica*, 9(1), 179-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030412>

- Franco-Gallegos, L. I., Aguirre-Chávez, J. F., Ponce de León, A. C., Robles-Hernández, G. S. I. y Montes-Mata, K. J. (2024). Intersecciones entre la salud mental y la actividad física: revisión de beneficios y mecanismos neurofisiológicos. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(2), 304-325. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i2.137>
- Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: Un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211992013>
- Galvis, R. I. (2015). Las neuronas espejo y el desarrollo de la empatía frente a la agresión y el conflicto en la escuela. *Praxis Pedagógica*, 14(15), 43-53. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.43-53>
- García-Camargo, F. J. y Acuña, L. (2016). Relación entre experimentar eventos vitales estresantes y su severidad. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 50(3), 380-391. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28450492007>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st Century*. Basic Books.
- Gigi, A. y Dr. Menon, S. (2024). The work-life balance of teachers: A review. *International Journal of Research in Management*, 6(1), 52-56. <https://doi.org/10.33545/26648792.2024.v6.i1a.125>
- Gilar-Corbi, R., Perez-Soto, N., Izquierdo, A., Castejón, J. L. y Pozo-Rico, T. (2024). Emotional factors and self-efficacy in the psychological well-being of trainee teachers. *Frontiers in Psychology*, 15, art. 1434250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1434250>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, J. L. (2018a). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161-187. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19880>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices, M. L. y Sanchez, B. (2018b). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicología, reflexao e critica*, 31(1), art. 33. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). An EI-based theory of performance. En: D. Goleman y C. Cherniss (eds.). *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations* (pp. 1-18). Jossey-Bass.
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press.

- Guerrero-Guillén, R., Montenegro-Robelo, G. y Pereira-Martín, T. (2023). Educación emocional en la formación y evaluación docente. *Revista Científica de Estudios Sociales*, 2(1), 63-75. <https://doi.org/10.62407/rces.v2i2.51>
- Guthrie, K. I., Chunoo, V. S. y Teig, T. (2021). Leadership Education: Teaching Resilience for Future Success. *Journal of Higher Education Policy And Leadership Studies*, 2(3), 58-75. <https://doi.org/10.52547/johepal.2.3.58>
- Hariri, A. R., Bookheimer, S. Y. y Mazziotta, J. C. (2000). Modulating emotional responses: Effects of a neocortical network on the limbic system. *NeuroReport: For Rapid Communication of Neuroscience Research*, 11(1), 43-48. <https://doi.org/10.1097/00001756-200001170-00009>
- Hernández-Perdomo, J. E., López-Leal, R. S. y Caro, O. (2021). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar en el aula. *Educación y ciencia*, 21, 217-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982070>
- Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). Explorando el origen emocional de las respuestas rumiativas: El papel de la complejidad emocional y la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 279-292. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244267>
- Humanez-Ortiz, M. (2024). La educación emocional y la resolución de conflictos en edades tempranas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 58-77. <https://doi.org/10.59650/PSMK2232>
- Izquierdo, A., Perez-Soto, N., Pozo-Rico, T. y Gilar-Corbi, R. (2024). La resiliencia y la inteligencia emocional como predictores del nivel de estrés en estudiantes de magisterio. *European Journal of Education and Psychology*, 17(1), 1-19. <https://doi.org/10.32457/ejep.v17i1.2417>
- Jacobson, E. (1929). *Progressive relaxation*. University of Chicago Press.
- Jennings, P. A., DeMauro, A. A. y Mischenko, P. (2019). Cultivating awareness and resilience in education. The CARE for teachers program. En: I. Ivtzan (ed.). *Handbook of Mindfulness-Based Programmes. Mindfulness Interventions from Education to Health and Therapy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315265438-18>
- Jiménez-Valencia, N. B. (2024). Convivencia en el aula. Un análisis teórico de la inteligencia emocional en primera infancia. *Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente*, 3(1), 149-169. <https://doi.org/10.48204/rea.v3n1.5109>
- Jodra, P. y Domínguez, R. (2020). Efectos de la actividad física en la salud general percibida de docentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 20(77), 155-166. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.77.010>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506. <https://doi.org/10.2307/1170651>

- King, D., Sandhu, M., Henderson, S. y Ritchie, S. M. (2018). Managing Emotions: Outcomes of a Breathing Intervention in Year 10 Science. En: S. M. Ritchie y K. Tobin (eds.). *Eventful Learning* (pp. 193-216). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004377912_010
- Kuk, A., Guskowska, M. y Gala-Kwiatkowska, A. (2021). Changes in emotional intelligence of university students participating in psychological workshops and their predictors. *Current Psychology*, 40, 1864-1871. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0115-1>
- León-Rodríguez, D. A. y Cardenas, F. P. (2020). Interacción genética-ambiente y desarrollo de la resiliencia: Una aproximación desde la neurociencia afectiva. *Tesis Psicológica*, 15(1), 12-33. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n1a1>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020, 30 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Liotti, G. (1993). Emociones, motivaciones y cogniciones en el proceso de la psicoterapia cognitiva: intersección entre cognitivismo y epistemología evolucionista. *Revista de Psicoterapia*, 4(16), 57-68.
- Llenas, A. (2016). *Laberinto del alma*. Crossbooks.
- López-Martínez, O., García-Jiménez, E. y Cuesta-Sáez, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, 44, 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.44.007>
- López-Narbona, A. M. (2022). Fundamentos neuro-psico-sociales de las emociones. En las entrañas del proceso social. *Know and Share Psychology*, 3(1), 7-24. <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i1.5796>
- Marcos-Sánchez, R., Manzanal-Martínez, A. I. y Gallego-Domínguez, C. (2023). Las competencias socioemocionales y la gestión del aula del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21467>
- Martínez-Coronel, E. J. (2023). Incidencia de la Inteligencia Emocional en docentes de la E.E.B. y E.M. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9741-9760. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5173
- Martínez-Otero, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso. Revista de Educación*, 26, 9-21. <https://doi.org/10.58265/pulso.4896>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En: P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-34). Basic Books.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Aldine-Atherton.
- Miranda, M. H. y Daturi, D. E. (2021). La empatía y su trascendencia en la educación. *La Colmena*, 112, 51-62. <https://doi.org/10.36677/lacolmena.v0i112.15772>
- Monzón, L., Dávila, J., Rodríguez, E. y Pérez, A. (2023). La resiliencia en el contexto universitario, un estudio mixto exploratorio. *Pensamiento Americano*, 76(31), 1-15. <https://doi.org/10.21803/penamer.16.31.636>
- Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C. P., Thompson, M. y Aber, J. L. (2015). Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4, art. CD010306. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD010306.pub2>
- Olmo-Extremuera, M. y Segovia, J. D. (2018). Resiliência de Relacionamentos Profissionais em Centros de Educação Desafiadores. *Revista Educação & Formação*, 3(9), 3-19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.864>
- Pades-Jiménez, A. (2022). Conflicto interpersonal. Reflexiones sobre su manejo. *Revista ROL de Enfermería*, 45(10), 54-58. <https://doi.org/10.55298/ROL2022.4554>
- Pick, W. y Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper and Row.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350. <http://www.jstor.org/stable/27857503>
- Poveda-Brotons, R., Izquierdo, A., Perez-Soto, N., Pozo-Rico, T., Castejón, J. L. y Gilar-Corbi, R. (2024). Building paths to success: a multilevel analysis of the effects of an emotional intelligence development program on the academic achievement of future teachers. *Frontiers in Psychology*, 15, art. 1377176. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1377176>
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbi, R., Izquierdo, A. y Castejón, J. L. (2020). Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on Primary schools. an experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), art. 8633. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>
- Pozo-Rico, T. y Sandoval, I. (2020). Can academic achievement in primary school students be improved through teacher training on Emotional Intelligence as a Key Academic Competency? *Frontiers in Psychology*, 10, art. 2976. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02976>

- Quiceno, J. M., Remor, E. y Vinaccia, S. (2016a). *FORTALEZA. Programa de potenciación de la resiliencia para la promoción y el mantenimiento de la salud. Manual del facilitador*. El Manual Moderno.
- Quiceno, J. M., Remor, E. y Vinaccia, S. (2016b). *FORTALEZA. Programa de potenciación de la resiliencia para la promoción y el mantenimiento de la salud. Cuadernillo del participante*. Editorial El Manual Moderno.
- Quiñonez, J. Z. y Moyano, G. (2019). La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Científica*, 4(1), 68-83. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.4.68-83>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (2022, 2 de febrero). *Boletín Oficial del Estado*, 28. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/02/02/pdfs/BOE-A-2022-1654.pdf>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (2022, 2 de marzo). *Boletín Oficial del Estado*, 52. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (2022, 30 de marzo). *Boletín Oficial del Estado*, 76. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- Redondo-Trujillo, V., De Juanas-Oliva, A. y Rodríguez-Bravo, A. E. (2023). Factores asociados al bienestar psicológico de los docentes e implicaciones futuras: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 107-117. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.239>
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Paidós.
- Rees, S. y Graham, R. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. Routledge.
- Reinoso-Molina, W. A., Chaguaro-Castillo, R. N., Rodríguez-Brusil, D. M., Cervantes-Toledo, B. G. y Canching-Romero, A. I. (2024). El efecto adverso del ambiente escolar en la salud emocional de los alumnos de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 3336-3356. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10762
- Remor, E. y Pérez-Llantada, M. C. (2007). La relación entre niveles de la actividad física y la experiencia de estrés y de síntomas de malestar físico. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 313-322.
- Richaud, M. C. y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las con-

- ductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Robles, H. y Peralta, M. I. (2011). *Programa para el control del estrés*. Pirámide.
- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. ACDE Psicología.
- Rocha, E. D. (2022). Geometría universal, armonía y salud. *South Florida Journal of Development*. *South Florida Journal of Development*, 3(4), 4342-4349. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n4-014>
- Rodríguez-López, V. E., Carreño-Villavicencio, D. V., Quijije-Anchundia, P. J. y Aria-Arias, A. E. (2023). Estrés, ansiedad y desempeño laboral en docentes universitarios. *South Florida Journal of Development*, 4(8), 3047-3062. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n8-009>
- Rodríguez-Machuca, G. O. (2021). Desarrollo de competencias emocionales para la disminución de violencia y conflictos escolares en estudiantes adolescentes. *Journal of Latin American Science*, 5(2), 340-363. <https://doi.org/10.46785/lasjournal.v5i2.83>
- Rojas, M. (2021). *Encuentra tu persona vitamina. En la familia, en la pareja, en los amigos, en el trabajo*. Espasa.
- Romero-Rueda, M. (2021). La Inteligencia Emocional en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 104, 1-12. <http://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.01>
- Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent communication: A language of life*. PuddleDancer Press.
- Ruiz, J. J. e Imberón, J. J. (1996). *Sentirse mejor. Cómo afrontar los problemas emocionales con terapia cognitiva*. ESMD-UBEDA.
- Ruiz-Román, C., Pérez-Cea, J. y Molina-Cuesta, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213-232. <https://doi.org/10.6018/educatio.432981>
- Sajidah, H., Khairunnisa, S. y Nabila, C. (2021). The Effect Of Relaxing A Deep Breath On Anxiety Levels. *KESANS: International Journal of Health and Science*, 1(2), 88-95.
- Salas-Roman, N. y Alcaide-Risoto, M. (2022). Convivencia escolar y competencias socioemocionales en alumnado de educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(3), 591-612. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i58.5929>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, A. y Villajos, L. (2018). *Resolución de conflictos. Habilidades y técnicas para educadores*. CCS.

- Serrano-Sarmiento, Á. y Sanz-Ponce, R. (2019). Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. *PUBLICACIONES*, 49(1), 177-190. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9861>
- Shafiyeva, E., Mustafayev, M., Kazimova, K., Valiyeva, Y. y Nasirova, N. (2020). Los factores que crean estrés en los estudiantes y las formas de erradicarlos. *Revista Práxis Educativa*, 16(38), 365-385. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6014>
- Shepherd, D., Hautus, M. J., Giang, E. y Landon, J. (2023). The most relaxing song in the world? A comparative study. *Psychology of Music*, 51(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/03057356221081169>
- Soria, J. y Noroña, D. (2022). Asociación entre distorsiones cognitivas y estrés laboral en profesionales de la salud pública. *Revista Científica*, 7(23), 171-192. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.23.9.171-192>
- Suárez-Carreño, F. (2021). Soportes neurales de las emociones: un acercamiento descriptivo. *South Florida Journal of Development*, 2(4), 5560-5567. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n4-045>
- Sutha, A. J. (2019). *Relaxation Techniques to Overcome Stress*. *International Journal of Advances in Nursing Management*, 7(1), 82-83. <https://doi.org/10.5958/2454-2652.2019.00020.9>
- Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Regueiro, B. (2020). Perceived stress and indicators of burnout in teachers at Portuguese higher education institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), art. 3248. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093248>
- Toussaint, L., Nguyen, Q. A., Roettger, C., Dixon, K., Offenbächer, M., Kohls, N., Hirsch, J. y Sirois, F. (2021). Effectiveness of progressive muscle relaxation, deep breathing, and guided imagery in promoting psychological and physiological states of relaxation. *Hindawi*, art. 5924040. <https://doi.org/10.1155/2021/5924040>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Topping, K., Bremner, W. y Holmes, E. (2000). Social competence: The social construction of the concept. En: R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 28-39). Jossey-Bass/Wiley.
- Urrutia-Aguilar, M. E., Jaimes-Medrano, A. L. y Aburto-Arciniega, M. B. (2022). Resiliencia de los docentes de educación media superior durante la pandemia de COVID-19. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 8(1), art. e08012022428. <https://doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.e.8.01.2022.428>

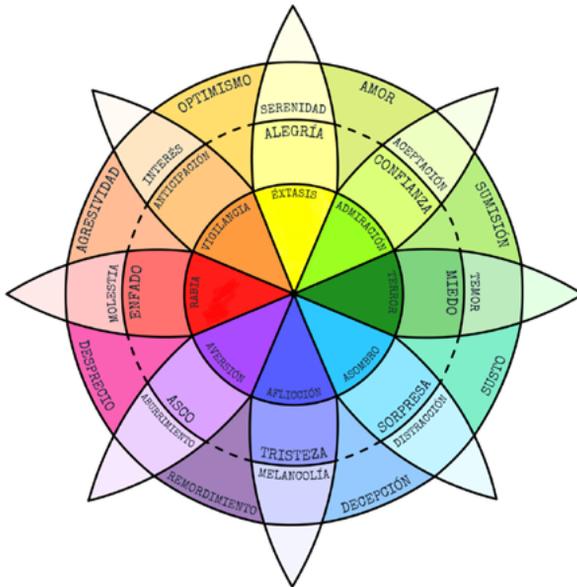
- Verduyn, P., Delaveau, P., Rotgé, J.-Y., Fossati, P. y Van Mechelen, I. (2015). Determinants of Emotion Duration and Underlying Psychological and Neural Mechanisms. *Emotion Review*, 7(4), 330-335. <https://doi.org/10.1177/1754073915590618>
- Xiaomei, W. (2023). Exploring issues and solution strategies in balancing the work and life of university teachers. *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*, 6(18), 65-71. <https://doi.org/10.25236/AJHSS.2023.061811>
- Ziegler, S. G. (1987). Negative Thought Stopping: A Key to Performance Enhancement. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 58(4), 66-69. <https://doi.org/10.1080/07303084.1987.10603869>
- Zirkel, S. (2000). Social intelligence: The development and maintenance of purposive behavior. En: R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 3-27). Jossey-Bass/Wiley.
- Zych, I., Marín-López, I., Fernández-Rabanillo, J. L. y García-Fernández, C. M. (2022). Docentes emocional y socialmente competentes: innovaciones para el fomento de las competencias sociales y emocionales en el alumnado de Ciencias de la Educación. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 29, 189-201. <https://doi.org/10.18172/con.5111>

Anexo I. Rueda de emociones de Plutchik

La rueda de emociones de Robert Plutchik (1980, 2001) es un modelo que identifica ocho emociones básicas: alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, asco, enfado y anticipación. Cada una de estas emociones puede variar en intensidad, lo que se representa con gradaciones de color en la rueda. Además, al combinar las emociones básicas entre sí, se amplía su espectro hasta incluir 32 emociones diferentes, lo que permite una comprensión más matizada de la experiencia emocional.

La siguiente imagen ilustra esta diversidad emocional, facilitando el reconocimiento de las emociones experimentadas, desde las más intensas hasta las más sutiles.

Figura 5. Rueda de emociones de Plutchik.



Fuente: elaboración propia a partir de Plutchik (2001)

Cuanto más cerca del centro de la rueda, más intensa es la emoción, y cuanto más hacia el borde, menos intensa. Por ejemplo, la alegría en su forma más intensa es éxtasis, mientras que su versión más leve es serenidad.

Asimismo, las emociones se pueden combinar para crear emociones más complejas o secundarias. Plutchik observó que las emociones vecinas en la rueda pueden fusionarse. Por ejemplo, la combinación de alegría y confianza puede resultar en amor.

Por otro lado, cada emoción tiene su opuesto, que se encuentra en el extremo contrario de la rueda. Por ejemplo, la alegría es opuesta a la tristeza y el enfado es opuesto al miedo.

Esta rueda es una herramienta valiosa para explorar la complejidad y diversidad de los estados emocionales, ayudando a visualizar cómo se relacionan y se transforman las emociones. Asimismo, resulta especialmente útil para identificar y nombrar de manera precisa los estados emocionales experimentados. Con frecuencia, puede resultar difícil encontrar el término exacto para describir una emoción. Por ejemplo, una sensación de alegría puede variar en intensidad y expresarse como serenidad en su forma más suave, como alegría en un nivel intermedio o como éxtasis en su máxima intensidad. De manera similar, una impresión inesperada puede reconocerse más específicamente como sorpresa o como asombro, dependiendo del nivel de impacto emocional. La rueda facilita este proceso al ofrecer una gama amplia y organizada de términos emocionales.

Anexo II. Textos para la actividad 6

Valorar con exactitud lo que están sintiendo otras personas es complejo; no obstante, a continuación, se ofrece una posible interpretación de las emociones que podría estar experimentando la persona responsable de cada texto expuesto en la actividad 6:

- Texto 1: Orgullo, gratitud, sorpresa positiva, satisfacción.
- Texto 2: Preocupación, ansiedad, incertidumbre, interés.
- Texto 3: Frustración, soledad, angustia, desesperanza.
- Texto 4: Gratitud, admiración, alegría, satisfacción.
- Texto 5: Frustración, preocupación, estrés, esperanza de cambio.
- Texto 6: Optimismo, anticipación, comprensión, deseo de colaboración.

Anexo III. Soluciones sugeridas para la actividad 13

Seguidamente, se presentan las distorsiones cognitivas correspondientes a cada una de las situaciones descritas en la actividad 13, junto con su explicación.

- a) *Pensamiento dicotómico* (o polarizado). Juan está evaluando su desempeño en términos absolutos, sin considerar que es normal que algunos estudiantes necesiten más tiempo para entender el material.
- b) *Filtro mental*. María está enfocándose exclusivamente en el aspecto negativo (el desinterés de un estudiante) y está ignorando el éxito general de la actividad para la mayoría de sus estudiantes.
- c) *Descalificación de lo positivo*. Pedro está minimizando el valor de la felicitación, atribuyéndola a la amabilidad del director, en lugar de reconocer su propio mérito.
- d) *Etiquetación*. Ana está transformando una dificultad puntual en una etiqueta negativa general sobre sí misma, calificándose como un «desastre», en lugar de considerar la dificultad como una situación específica que puede mejorar.
- e) *Saltar a conclusiones* (falacia de la adivinación). Carlos está prediciendo el fracaso del método sin haberlo probado, basándose en una suposición negativa sin evidencia concreta.
- f) *Magnificación*. Elena está exagerando la importancia de la retroalimentación constructiva, interpretándola como una señal de que hizo todo mal desde el principio, en lugar de verla como una oportunidad para aprender y mejorar.
- g) *Razonamiento emocional*. Pablo está confundiendo sus sentimientos de inseguridad con la realidad, asumiendo que su enseñanza fue deficiente.
- h) *Personalización*. Ricardo se atribuye toda la responsabilidad por el desempeño de sus estudiantes, ignorando otros factores que podrían haber influido en el resultado.
- i) *Falacia de control* (control externo). Javier está minimizando su propia influencia en la situación y atribuye toda la responsabilidad a factores externos como la actitud del alumno en casa.
- j) *Falacia de recompensa divina*. Laura espera que los resultados mejoren por sí solos sin necesidad de realizar cambios o ajustes en su enfoque actual.
- k) *Falacia de justicia*. Gabriela siente que el resultado no se alinea con su esfuerzo, asumiendo que debería haber sido recompensada con un éxito total por el empeño que invirtió.

- l) *Falacia de cambio*. Luis está centrando la mejora de sus clases en un factor externo, como el cambio de actitud del estudiante, en lugar de considerar ajustes en su propia enseñanza.
- m) *Culpabilidad*. Marta se está atribuyendo toda la responsabilidad por las bajas calificaciones de algunos estudiantes, ignorando otros factores que podrían haber influido en el rendimiento de estos.
- n) *Tener razón*. Andrés está priorizando su necesidad de tener la razón sobre la posibilidad de considerar la perspectiva de su compañera.
- o) *Sobregeneralización*. Álvaro está generalizando su desempeño en una única clase a todas las futuras experiencias en esa asignatura, sin considerar que podría mejorar con el tiempo y la práctica.
- p) *Visión catastrófica*. Clara está anticipando un resultado extremadamente negativo basado en un error menor, exagerando las posibles consecuencias de la vivencia.
- q) *Minimización*. Isabel está restando valor a su propio logro, atribuyéndolo a la casualidad en lugar de reconocer su habilidad y esfuerzo.
- r) *Enunciados «debería»*. Ramón se impone expectativas rígidas y poco realistas al creer que siempre debe ser el mejor profesor y no puede cometer errores. Este enfoque puede llevar a una autoexigencia excesiva.
- s) *Saltar a conclusiones* (lectura del pensamiento). Natalia está asumiendo los pensamientos y sentimientos de su compañero sin evidencia concreta, lo que puede llevar a malentendidos.
- t) *Falacia de control* (control interno). Miriam está asumiendo que tiene un control total sobre los resultados de sus estudiantes, sin considerar otros factores que también pueden influir en su rendimiento académico.

Anexo IV. Soluciones sugeridas para la actividad 14

A continuación, se presentan posibles alternativas de solución para la actividad 14. Estas propuestas son ejemplos orientados a promover una interpretación más equilibrada y ajustada a la realidad, dejando de lado pensamientos distorsionados que puedan dificultar una comprensión objetiva de la situación.

- a) Es normal que algunos estudiantes necesiten más tiempo para comprender el tema. Mi objetivo es apoyar a cada estudiante en su proceso de aprendizaje y ajustar mis métodos si es necesario.
- b) La mayoría del alumnado ha disfrutado y participado en la actividad. Puedo aprender de esta experiencia y buscar maneras de captar la atención de todos en futuras actividades.
- c) La felicitación del director es una señal de que mi trabajo ha sido apreciado y de que lo estoy haciendo bien.
- d) Tuve dificultades en la corrección de esos exámenes, pero esto no significa que sea un desastre como profesora. Puedo aprender de esta experiencia y mejorar en futuras correcciones.
- e) No puedo saber si el método funcionará sin probarlo. Puedo intentar implementarlo y ajustarlo en función de las necesidades del alumnado.
- f) La retroalimentación constructiva es una oportunidad para mejorar y ajustar mi trabajo. Todos cometemos errores y podemos aprender de ellos.
- g) Sentirme inseguro no significa que mi enseñanza haya sido deficiente. Puedo revisar mi desempeño y buscar *feedback* para asegurarme de que estoy en el camino correcto.
- h) Existen muchos factores que influyen en el desempeño del alumnado. Puedo revisar cómo les apoyé y ver qué más puedo hacer para mejorar en el futuro.
- i) Aunque la actitud del alumno en casa es importante, también puedo buscar formas de involucrar al alumnado y apoyar su aprendizaje desde la escuela.
- j) Considerar nuevas estrategias y estar abierta a ajustes puede ayudar a mejorar el aprendizaje del alumnado. Puedo evaluar continuamente mi enfoque para asegurarme de que sea efectivo.
- k) A pesar de mi esfuerzo, no todas las cosas siempre salen como se planean. Puedo aprender de estas experiencias y seguir trabajando para mejorar. Tengo que estar orgullosa de lo que sí salió bien.
- l) Puedo trabajar para mejorar mis clases y también apoyar al estudiante en lo que pueda. El cambio puede venir de múltiples fuentes.

- m) Aunque algunos estudiantes no estén aprendiendo tanto como otros, eso no define mi capacidad como profesora. Puedo buscar maneras de apoyar a esos estudiantes y mejorar continuamente.
- n) Mi método puede ser bueno, pero siempre es útil escuchar otras opiniones. Es importante considerar diferentes perspectivas.
- o) Tuve una mala experiencia en una clase, pero eso no significa que siempre seré malo en esta asignatura. Puedo mejorar con la práctica y la experiencia.
- p) Un pequeño error no define mi reputación. Todos cometemos errores y eso no disminuye mis habilidades ni mi competencia.
- q) La participación del alumnado en la actividad es una señal de que mi planificación y ejecución fueron efectivas. Mi esfuerzo y habilidades también contribuyeron al éxito.
- r) Es importante esforzarme por dar lo mejor de mí, pero también es normal tener días más complicados. Puedo permitirme aprender de ellos.
- s) El hecho de que mi compañero no me hable no necesariamente significa que no le guste mi manera de enseñar. Puedo preguntar directamente para entender su perspectiva.
- t) Aunque tengo un papel importante en el progreso de mis estudiantes, no tengo control absoluto sobre todos los factores que afectan su rendimiento. Puedo seguir buscando maneras de apoyar a mis estudiantes y trabajar en conjunto con ellos y ellas para mejorar.

Anexo v. Soluciones sugeridas para la actividad 15

A continuación, se presentan posibles alternativas de solución para la actividad 15. Estas propuestas ofrecen ejemplos de pensamientos racionales aplicables a alumnado, familias y profesorado.

En relación con el *alumnado*:

- a) Preguntar en clase es una oportunidad para aprender y aclarar dudas, lo que es un signo de interés y compromiso.
- b) Es importante participar, pero también puedo hablar con el profesor sobre cualquier dificultad y mostrar mi interés de otras maneras.
- c) Puedo buscar diferentes métodos de estudio y pedir ayuda para mejorar mi comprensión de la asignatura.
- d) Es probable que mis compañeros estén ocupados o no me conozcan bien. Puedo mostrarles mi disposición a colaborar y aprender junto a ellos.
- e) El profesor me llamó la atención para ayudarme a identificar algo que puedo mejorar, no porque tenga algo personal contra mí.
- f) El reconocimiento es importante, pero lo más relevante es mi propio progreso y esfuerzo en el aprendizaje.
- g) La gestión del tiempo es una habilidad que puedo mejorar. Lo importante es aprender a priorizar y organizarme mejor.
- h) El aprendizaje es un proceso. No entender algo al principio es normal. Puedo buscar recursos adicionales y preguntar al profesorado para aclarar mis dudas.
- i) El profesorado está ahí para ayudarme. Hacer preguntas demuestra mi interés y deseo de aprender.

En relación con la *familia*:

- a) Mi hijo necesita aprender a ser autónomo. Puedo ofrecerle apoyo y guiarlo, pero es importante que desarrolle su independencia.
- b) Es más importante que mis hijos disfruten del proceso de aprendizaje y desarrollen sus habilidades a su propio ritmo.
- c) Existen muchas maneras de alcanzar el éxito en la vida. La felicidad y realización de mi hijo no dependen únicamente de acceder a la universidad.
- d) Los errores son una parte esencial del aprendizaje. Mi hija aprenderá y crecerá a partir de ellos.
- e) La crítica constructiva del profesor es una oportunidad para que mi hijo mejore y aprenda. Es importante que aprenda a recibir y utilizar el *feedback* positivamente.

- f) Es esencial que mis hijos aprendan a ser responsables y gestionen sus propias tareas escolares. Puedo supervisar, pero también debo confiar en su capacidad.
- g) El éxito en la vida no depende solo de las notas escolares. Las habilidades sociales, emocionales y prácticas también son cruciales.
- h) La formación de amistades puede depender de muchos factores. Puedo apoyar a mi hijo en el desarrollo de habilidades sociales y buscar oportunidades para que interactúe con otros niños y niñas en un entorno cómodo para él.
- i) Las dificultades en una asignatura pueden ser causadas por diversos factores, como el estilo de aprendizaje o problemas específicos con el contenido. Es útil hablar con el profesor y explorar estrategias de apoyo adicionales para ayudar a mi hija.

En relación con el *profesorado*:

- a) Es normal que haya momentos de desorden en clase. Lo importante es manejar la situación con calma y mantener una atmósfera de respeto mutuo.
- a) El comportamiento del estudiante puede deberse a múltiples factores. Es importante investigar las causas y abordarlas de manera constructiva.
- a) El éxito académico del alumnado depende de muchos factores. Mi responsabilidad es proporcionar el mejor entorno de aprendizaje posible.
- a) No siempre tendré todas las respuestas. Es una oportunidad para mostrar a los estudiantes cómo buscar información y aprender juntos.
- a) Fomentar un ambiente donde el alumnado pueda hacer preguntas y expresar opiniones puede enriquecer el aprendizaje y fortalecer el respeto mutuo.
- a) Ser honesto sobre mis propias limitaciones puede humanizarme ante el alumnado, mostrándoles que el aprendizaje es un proceso continuo.
- a) Existen muchas razones por las que un estudiante puede no participar en clase. Es importante encontrar maneras de involucrarlo y despertar su interés.
- a) Las dificultades pueden deberse a diversos factores. Es importante ofrecer apoyo adicional y explorar diferentes estrategias para ayudar a la estudiante.
- a) El incumplimiento de tareas puede tener múltiples causas. Puedo hablar con el estudiante para entender mejor su situación y buscar soluciones juntos.

Anexo vi. Soluciones sugeridas para la actividad 25

Seguidamente, se presentan posibles alternativas de solución para la actividad 25. Estas propuestas incluyen ejemplos de pensamientos asertivos que sustituyen a aquellos basados en ideas irracionales.

- a) Las personas tienen derecho a elegir si desean participar en la conversación o no.
- b) Las intervenciones concisas y bien pensadas son a menudo más valoradas que hablar mucho sin aportar contenido relevante.
- c) Pedir ayuda muestra que estoy comprometida con mi desarrollo profesional y con ofrecer la mejor educación posible.
- d) Estar en desacuerdo es parte del proceso colaborativo. Puedo aprender y crecer a través del intercambio de diferentes puntos de vista.
- e) Mostrar emociones de manera adecuada puede fortalecer mis relaciones laborales y ayudar a crear un ambiente de trabajo más abierto y comprensivo.
- f) Las familias de mi alumnado están interesadas en el bienestar y la educación de sus hijos e hijas. La mayoría valoran y respetan mi trabajo como profesora.
- g) Un estudiante que me confronta es una oportunidad para practicar la gestión del aula y reforzar las normas de respeto.
- h) Es normal que haya momentos de silencio. Puedo usar ese tiempo para reflexionar y contribuir cuando tenga algo valioso que decir.
- i) El progreso de un estudiante puede depender de muchos factores. Mi esfuerzo es valioso y puedo seguir buscando nuevas formas de apoyarlo.
- j) Tengo derecho a expresar mis ideas respetuosamente. Si mis compañeros no están de acuerdo, podemos discutirlo de manera constructiva.
- k) La motivación del alumnado puede variar y no siempre está bajo mi control. Puedo utilizar diversas estrategias para fomentar la motivación, pero no soy responsable de todos los resultados.
- l) Mis compañeras pueden tener diferentes perspectivas. El desacuerdo no implica falta de respeto.
- m) Mostrar emociones de manera controlada puede humanizarme y enseñar al alumnado sobre la gestión emocional.
- n) Si la otra persona no se da cuenta, puedo hacerle saber de manera amable y firme que necesito terminar la conversación.
- o) Mis estudiantes pueden beneficiarse de lo que digo. Si algo no les interesa, puedo ajustar mi enfoque para mantener su atención.

- p) Algunas situaciones requieren tiempo y reflexión para ser manejadas adecuadamente. Puedo darme ese tiempo para encontrar la mejor solución.
- q) Tengo derecho a gestionar mi tiempo y prioridades. Puedo establecer expectativas claras sobre mis tiempos de respuesta.
- r) Compartir mis opiniones en el grupo es valioso y me ayuda a contribuir al desarrollo del equipo.

Anexo VII. Soluciones sugeridas para la actividad 26

A continuación, se presentan posibles respuestas para la actividad 26. Estas propuestas incluyen ejemplos de alternativas agresivas, inhibidas y asertivas ante una misma situación, acompañadas de una breve reflexión que invita a valorar el impacto de cada enfoque.

En el caso de *un compañero de trabajo que se atribuye el mérito de un proyecto en el que habéis trabajado juntos*:

- Respuesta agresiva: *¡Eso es mentira! Tú no hiciste nada en ese proyecto.*
- Respuesta inhibida: (No decir nada y dejar que el compañero reciba todo el mérito).
- Respuesta asertiva: *Me alegra que el proyecto haya tenido éxito. Creo que es importante que se reconozca el esfuerzo de todas las personas que hemos contribuido.*

La respuesta agresiva podría dañar la relación laboral con el compañero, creando un ambiente hostil y afectando negativamente la colaboración futura. La respuesta inhibida, al no reivindicar la propia contribución, puede provocar frustración y desmotivación personal. La respuesta asertiva permite expresar el esfuerzo de todas las personas involucradas, propiciando un ambiente de trabajo colaborativo y respetuoso.

En el caso de *una madre que cuestiona tu método de enseñanza en una reunión con familias*:

- Respuesta agresiva: *Si no está de acuerdo con mi forma de enseñar, siempre puede buscar otra escuela.*
- Respuesta inhibida: *Lo siento, intentaré mejorar* (sin justificar ni defender el método de enseñanza utilizado).
- Respuesta asertiva: *Entiendo sus inquietudes y me gustaría explicarle en detalle por qué utilizo este método y cómo beneficia al aprendizaje del alumnado.*

La respuesta agresiva puede generar un distanciamiento significativo, dañando la confianza entre la familia y la escuela y creando un ambiente hostil. La respuesta inhibida podría ser interpretada como una falta de confianza en el propio enfoque educativo, lo que podría erosionar la percepción de profesionalismo y autoridad. La respuesta asertiva fomenta un diálogo abierto y

respetuoso, permitiendo abordar las preocupaciones de la madre de forma constructiva, fortaleciendo, así, la relación entre la escuela y la familia.

En el caso de *una alumna que entrega su trabajo tarde sin una justificación válida*:

- Respuesta agresiva: *¡Esto es inaceptable! No voy a aceptar tu trabajo.*
- Respuesta inhibida: *Está bien, lo aceptaré.*
- Respuesta asertiva: *Voy a aceptar tu trabajo en esta ocasión, pero es importante que hablemos sobre cómo organizarte mejor para cumplir con los plazos en el futuro.*

La respuesta agresiva puede desmotivar a la estudiante, generando tensión y afectando negativamente su confianza y disposición a mejorar. La respuesta inhibida, al aceptar el trabajo sin establecer límites ni consecuencias, podría enviar el mensaje de que incumplir los plazos no tiene importancia, lo que puede comprometer la disciplina en la clase. La respuesta asertiva combina empatía y firmeza, brindando a la alumna la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de la responsabilidad y de encontrar formas de gestionar mejor sus compromisos académicos en adelante.

En el caso de *una compañera que interrumpe constantemente durante una reunión de equipo*:

- Respuesta agresiva: *¡Deja de interrumpirnos de una vez!*
- Respuesta inhibida: (Permitir las interrupciones sin decir nada).
- Respuesta asertiva: *Creo que es importante que todos tengamos la oportunidad de expresar nuestras ideas sin interrupciones. ¿Podrías esperar tu turno para hablar, por favor?*

La respuesta agresiva puede generar un ambiente de confrontación y tensión, dañando la colaboración y la confianza entre los miembros del equipo. La respuesta inhibida, al no abordar el problema, podría permitir que las interrupciones sigan ocurriendo, dificultando una comunicación efectiva y equitativa. La respuesta asertiva promueve un entorno respetuoso y colaborativo, donde se garantiza que todas las voces sean escuchadas y se mejore la dinámica del equipo.

En el caso de *un estudiante que hace un comentario irrespetuoso durante la clase*:

- Respuesta agresiva: *¡Cómo te atreves a hablar así! ¡Sal de la clase inmediatamente!*
- Respuesta inhibida: (Ignorar el comentario y continuar la clase).
- Respuesta asertiva: *En mi clase no tolero comentarios irrespetuosos. Si tienes algún problema, podemos hablarlo de manera adecuada después de clase.*

La respuesta agresiva podría intensificar la confrontación y crear una atmósfera de miedo o resentimiento, afectando el ambiente de aprendizaje. La respuesta inhibida podría interpretarse como falta de autoridad, aumentando la probabilidad de que los comportamientos irrespetuosos se repitan o escalen. La respuesta asertiva establece límites claros de forma respetuosa, promoviendo un entorno de orden y respeto en la clase.

Anexo VIII. Soluciones sugeridas para la actividad 31

Seguidamente, se presentan posibles alternativas de solución para la actividad 31. Estas propuestas incluyen ejemplos de pensamientos asertivos diseñados para reemplazar aquellos que dificultan realizar peticiones de manera clara y respetuosa.

- a) Es normal no entender todo a la primera, y pedir una aclaración demuestra interés y responsabilidad.
- b) Tengo derecho a un ambiente de respeto mutuo. Puedo pedir de manera respetuosa que se abstenga de interrumpirme.
- c) Todos tenemos derecho a un ambiente de trabajo tranquilo, y es razonable pedir que se mantenga un nivel de ruido adecuado.
- d) Es razonable hablar sobre la carga de trabajo si está afectando mi desempeño laboral. Puedo expresar mis necesidades de manera profesional.
- e) Colaborar es parte del trabajo académico. Puedo pedir su apoyo respetando su tiempo y compromisos.
- f) Solicitar recursos adicionales es necesario si mejorará la calidad de la enseñanza. Puedo presentar mi petición con argumentos sólidos.
- g) Es importante que ambas cumplamos con los plazos para mantener un trabajo coordinado. Puedo recordárselo de manera respetuosa.
- h) Es normal pedir ayuda en momentos de alta carga de trabajo. Colaborar puede mejorar la eficiencia y el resultado final.
- i) Proponer mejoras es parte de un entorno académico dinámico. Puedo expresar mis ideas de manera respetuosa y constructiva.

Anexo IX. Soluciones sugeridas para la actividad 37

A continuación, se presentan posibles alternativas de solución para la actividad 37. Estas propuestas son soluciones gana-ganas para dar respuesta a conflictos.

- a) El profesor podría dividir el examen en dos partes: una parte el lunes y la otra más adelante en la semana.
- b) Crear un comité de estudiantes para diseñar un uniforme que sea cómodo y aceptado por toda la comunidad educativa, con opciones de personalización.
- c) Alternar las reuniones del departamento con tiempo de planificación cada semana, asegurando que el docente pueda hacer ambas cosas.
- d) Permitir a la estudiante asistir a los entrenamientos con la condición de que mantenga un cierto nivel académico, proporcionando tutorías adicionales si es necesario.
- e) Permitir que el alumnado elija su tema, pero establecer criterios claros que deben cumplir relacionados con los objetivos la programación anual.
- f) Ofrecer reuniones en diferentes horarios o proporcionar una opción de reunión virtual para adaptarse a las necesidades de las familias.
- g) Programar clases al aire libre una vez al mes y asegurarse de que los temas tratados en esas sesiones sean parte de la programación anual.
- h) Permitir que el alumnado trabaje en grupo, pero incluir una sección individual en el proyecto para evaluar las contribuciones personales.
- i) Permitir al alumnado elegir entre una lista de libros aprobados que cubren los mismos temas y objetivos de aprendizaje.

Anexo x. Soluciones sugeridas para la actividad 38

A continuación, se presentan posibles alternativas de solución para la actividad 38. Estas propuestas ofrecen soluciones negociadas para abordar los conflictos.

- a) Establecer un diálogo donde cada profesor exponga sus necesidades. Negociar un horario rotativo o un acuerdo en el que uno de los profesores tenga acceso prioritario en días específicos, mientras el otro recurre a otra aula equipada o a otro recurso disponible.
- b) Negociar con ambos grupos para buscar una solución que permita que ambas actividades se realicen sin interferencias. Si ambas actividades son importantes, se podría considerar la posibilidad de combinarlas en un solo evento, compartiendo recursos y organización para maximizar el impacto y la participación.
- c) Proponer una reunión entre los profesores para discutir cómo integrar elementos de ambos enfoques. Ambos deberían estar dispuestos a adaptarse y modificar sus métodos, encontrando un equilibrio que responda tanto a las necesidades del curso como del alumnado, y considerando qué partes de cada enfoque pueden complementarse sin perder la efectividad pedagógica.
- d) Proponer un plan de estudio personalizado que incluya tareas adicionales en áreas donde se necesite refuerzo, pero con un ajuste en la carga total para evitar que el estudiante se sienta agobiado. Negociar con la familia un equilibrio entre rendimiento académico y bienestar del estudiante.
- e) Negociar la posibilidad de que el alumnado trabaje en grupo o individualmente, asegurando que ambas opciones cumplan con los objetivos educativos. Los estudiantes que prefieren trabajar solos podrían comprometerse a compartir sus resultados de alguna manera con el grupo.
- f) Organizar una reunión para discutir las preocupaciones del profesorado y explorar soluciones. La administración podría ofrecer sesiones de capacitación y soporte técnico continuado. A cambio, el profesorado podría comprometerse a adoptar el nuevo sistema de forma gradual y proporcionar retroalimentación constructiva para su mejora.

- g) Proponer una revisión conjunta del contenido de las evaluaciones para asegurar que estén alineadas con los objetivos de aprendizaje. El profesor podría ajustar las pruebas para que incluyan una variedad de tipos de preguntas (por ejemplo, de opción múltiple y actividades prácticas) que evalúen tanto la comprensión general como los detalles específicos. El alumnado, por su parte, podría comprometerse a proporcionar retroalimentación constructiva sobre las evaluaciones y a participar en sesiones de repaso antes de los exámenes.
- h) Trabajar de forma colaborativa para crear un calendario de eventos que no interfiera con el horario académico ni con las actividades ya programadas. Los eventos podrían organizarse fuera del horario escolar o en momentos específicos que no afecten las clases principales. A su vez, el estudiante podría comprometerse a coordinarse con el personal para asegurarse de que las actividades sean complementarias a los objetivos educativos y no interrumpan el flujo del día escolar.

Índice

| | |
|--------------------|----|
| Presentación | 9 |
| Introducción | 11 |

PARTE I

EL PUNTO DE PARTIDA: CONCEPTOS CLAVE Y FUNDAMENTOS

| | |
|---|----|
| Capítulo 1. Las competencias sociales y emocionales | 19 |
| 1. Competencias sociales | 20 |
| 2. Competencias emocionales | 21 |
| Capítulo 2. Las inteligencias | 23 |
| 1. Inteligencia intrapersonal e interpersonal | 23 |
| 2. Inteligencia social | 24 |
| 3. Inteligencia emocional | 24 |

PARTE II

DE LA TEORÍA A LA ACCIÓN: GUÍA PRÁCTICA

| | |
|---|----|
| Capítulo 3. ¿Qué implica poseer inteligencia emocional? | 31 |
| 1. Percepción, valoración y expresión de las emociones | 31 |
| 1.1. Percepción, valoración y expresión emocional intrapersonal | 32 |
| Actividad 1: ¿Cuántas emociones conoces? Lluvia de ideas | 33 |
| Actividad 2: Diario de emociones | 35 |
| 1.2. Percepción, valoración y expresión emocional interpersonal | 37 |
| Actividad 3: ¿Qué emoción se expresa en la fotografía? | 38 |
| 2. Comprensión emocional | 40 |
| 2.1. Comprensión emocional intrapersonal | 40 |
| Actividad 4: Explorando emociones | 41 |
| 2.2. Comprensión emocional interpersonal | 42 |
| Actividad 5: Descifrando mensajes | 43 |
| Actividad 6: Lectura emocional. | 45 |

| | |
|---|--------|
| 3. Conciencia emocional | 49 |
| 3.1. Conciencia emocional intrapersonal | 49 |
| Actividad 7: Explorando la relación entre emociones, pensamientos y acciones | 50 |
| 3.2. Conciencia emocional interpersonal. | 53 |
| Actividad 8: Emociones a través de los ojos de otras personas | 54 |
| Actividad 9: Reflexión personal sobre la responsabilidad afectiva | 57 |
| 4. Regulación emocional | 59 |
| 4.1. Regulación emocional intrapersonal. | 59 |
| Actividad 10: Estrategias ante emociones intensas | 60 |
| Actividad 11: ¿Cómo actúas si...?. | 62 |
| 4.2. Regulación emocional interpersonal | 66 |
| Actividad 12: ¿Qué tan bien me escuchas? | 67 |
| 4.3. Estrategias de regulación emocional | 68 |
| Capítulo 4. Control de impulsos | 71 |
| 1. Reestructuración cognitiva | 72 |
| 1.1. Percepción negativa | 72 |
| 1.2. Pensamiento rígido | 73 |
| 1.3. Interpretación errónea | 74 |
| 1.4. Control y responsabilidad | 75 |
| 1.5. Expectativas irrealistas | 76 |
| 1.6. Autoimagen negativa | 77 |
| Actividad 13: Identificación de distorsiones cognitivas | 78 |
| Actividad 14: Reemplazo del pensamiento distorsionado | 82 |
| Actividad 15: Transforma el pensamiento irracional | 85 |
| 2. Técnicas de desactivación | 90 |
| 2.1. Autoverbalización. | 90 |
| 2.2. Visualización | 91 |
| 2.3. Apartarse físicamente de la escena | 91 |
| 2.4. Respiración. | 92 |
| 2.5. Relajación. | 92 |
| Actividad 16: Aplicación de técnicas de desactivación | 93 |
| Capítulo 5. Gestión del estrés | 97 |
| 1. Administración del tiempo y establecimiento de objetivos | 98 |
| 1.1. Administración del tiempo. | 98 |
| Actividad 17: Planificación efectiva de tareas | 99 |

| | |
|---|-----|
| 1.2. Establecimiento de objetivos | 100 |
| Actividad 18: Establecimiento de objetivos claros | 101 |
| 2. Prácticas de autocuidado | 103 |
| 2.1. Respiración | 103 |
| 2.1.1. Respiración diafragmática | 104 |
| 2.1.2. Respiración con liberación de tensión | 104 |
| Actividad 19: Práctica de técnicas de respiración. | 105 |
| 2.2. Relajación | 106 |
| 2.2.1. Relajación progresiva de Jacobson | 106 |
| 2.2.2. Relajación muscular profunda | 107 |
| 2.2.3. Entrenamiento autógeno | 108 |
| Actividad 20: Práctica de técnicas de relajación | 109 |
| 2.3. Visualización | 110 |
| Actividad 21: Práctica de visualización | 111 |
| 2.4. Distracción | 112 |
| Actividad 22: Práctica de distracción | 114 |

Capítulo 6. Un paso más allá: fortaleciendo las relaciones

| | |
|--|-----|
| interpersonales | 117 |
| 1. Asertividad | 117 |
| Actividad 23: Clasificando pensamientos y conductas | 119 |
| Actividad 24: Evaluando el tipo de respuesta | 121 |
| Actividad 25: ¿Qué alternativa asertiva propones?. | 124 |
| Actividad 26: Explorando diferentes respuestas | 127 |
| 1.1. Técnicas para comunicarse asertivamente | 130 |
| Actividad 27: Descubre la técnica asertiva | 132 |
| 2. Empatía | 133 |
| Actividad 28: Diario de empatía en acción | 137 |
| Actividad 29: Caminando en zapatos ajenos | 139 |
| Actividad 30: Reflexionando sobre desafíos ajenos | 141 |
| 3. Manejo de las relaciones interpersonales. | 144 |
| 3.1. Hacer peticiones. | 145 |
| Actividad 31: Transforma pensamientos para hacer peticiones | 147 |
| 3.2. Rechazar peticiones. | 149 |
| Actividad 32: Rechazo asertivo | 151 |
| 3.3. Peticiones de cambio de conducta | 153 |
| Actividad 33: Mejorando conductas con la técnica del sándwich. | 155 |

| | |
|--|---------|
| Capítulo 7. Resiliencia: afrontando y superando desafíos | 159 |
| 1. Flexibilidad | 161 |
| 1.1. Reestructuración cognitiva | 161 |
| 1.2. Parada de pensamiento | 162 |
| Actividad 34: Redirige tu mente | 164 |
| 1.3. Autoinstrucciones | 165 |
| Actividad 35: Cómo reprogramar tu mente | 166 |
| 2. Solución de problemas | 167 |
| Actividad 36: Diferenciando la estrategia de solución de problemas | 169 |
| Actividad 37: Diseñando soluciones gana-ganas | 171 |
| Actividad 38: Plantea una negociación | 173 |
| 3. Estrategias para desarrollar la resiliencia | 176 |
| Referencias | 179 |
| Anexos | 191 |
| Anexo I. Rueda de emociones de Plutchik | 191 |
| Anexo II. Textos para la actividad 6 | 193 |
| Anexo III. Soluciones sugeridas para la actividad 13 | 194 |
| Anexo IV. Soluciones sugeridas para la actividad 14 | 196 |
| Anexo V. Soluciones sugeridas para la actividad 15 | 198 |
| Anexo VI. Soluciones sugeridas para la actividad 25 | 200 |
| Anexo VII. Soluciones sugeridas para la actividad 26 | 202 |
| Anexo VIII. Soluciones sugeridas para la actividad 31 | 205 |
| Anexo IX. Soluciones sugeridas para la actividad 37 | 206 |
| Anexo X. Soluciones sugeridas para la actividad 38 | 207 |

Desarrollo de competencias sociales y emocionales para fortalecer el bienestar del profesorado

El entorno académico está lleno de desafíos a los que el profesorado se ha de enfrentar día a día: carga de trabajo excesiva, conflictos que debe resolver o mediar, cuestionamientos por parte de las familias y el abordaje de situaciones complejas en el aula. Estos retos exigen paciencia y habilidades profesionales, así como una sólida capacidad para manejar las emociones y las relaciones interpersonales, en donde la gestión del estrés y la resiliencia son clave. Por ello, contar con competencias sociales y emocionales bien desarrolladas resulta esencial.

Con un enfoque práctico y accesible, este libro ofrece estrategias basadas en la educación emocional para que el profesorado afronte estos desafíos con confianza. Mediante ejemplos reales del entorno académico, actividades reflexivas y herramientas efectivas, está diseñado para que tanto docentes en formación como en activo desarrollen competencias sociales y emocionales indispensables para su bienestar y su equilibrio profesional. Al mismo tiempo, busca que promuevan aulas más respetuosas y seguras, se conviertan en modelos para su alumnado y contribuyan a transformar la enseñanza y el aprendizaje.

Este libro es derivado de las «Jornadas Técnicas de Transferencia: Aplicaciones para la mejora del bienestar y la autoeficacia en la práctica docente», relativas a las actividades de investigación, innovación y transferencia del proyecto *Factores contextuales y personales en la eficacia docente y su influencia en el alumnado. Diseño y evaluación de un programa de intervención* (EFIDOC). Este proyecto, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE (Ref. PID2021-125279OB-100), busca proporcionar herramientas prácticas para potenciar la eficacia y el bienestar docente.



Andrea Izquierdo Guillermo. Profesora en el Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante (España). Miembro activo del grupo de investigación SOCEDU. Su línea de trabajo se centra en la intervención educativa a través de programas para el desarrollo de competencias socioemocionales, dirigidos tanto al profesorado en formación como al que está en activo.