

GUÍA DE DISCIPLINA POSITIVA

PARA EL DESARROLLO DE

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

EN LA ESCUELA Y EL TRABAJO

CON FAMILIAS



PERÚ

Ministerio
de Educación



BICENTENARIO
PERÚ 2021

GUÍA DE DISCIPLINA POSITIVA
PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES
EN LA ESCUELA Y EL TRABAJO
CON FAMILIAS



PERÚ

Ministerio
de Educación



BICENTENARIO
PERÚ 2021



PERÚ

Ministerio
de Educación

Ricardo David Cuenca Pareja
Ministro de Educación

Sandro Luis Parodi Sifuentes
Viceministro de Gestión Institucional

Mariella Zapata Tipián
Directora General de Calidad de Gestión Escolar

Fiorella Susana Martos Soto
Directora de Gestión Escolar (e)

Equipo técnico:

Vanessa Buitrón Buitrón
Marco Torres Ruiz
Javier Urbina Languasco
Elna Abad Bereche
Tania Revollar Ridoutt

Elaboración de contenidos:

Joan Hartley
Gina Graham

Diseño y diagramación:

Maguin Arturo Ikehara Pun

Corrección de estilo:

George Axel Torres Queija

©Ministerio de Educación

Calle Del Comercio N.º 193, San Borja
Lima, Perú Teléfono: (511)615-5800
www.gob.pe/minedu

Primera edición

Se autoriza citar o reproducir la totalidad o parte del presente documento, siempre que se cite la fuente y no se utilice con fines lucrativos.

Tabla de contenido

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 9 |
| Parte 1: La escuela | 11 |
| Capítulo 1: Disciplina positiva aplicada a la escuela y el aula | 13 |
| Siete creencias y habilidades empoderadoras | 16 |
| Capítulo 2: Tú eres muy importante | 18 |
| 2.1. Enriqueciendo tu práctica docente | 19 |
| 2.1.1. Mentalidad transformadora: Soy un aprendiz permanente en constante proceso de desarrollo, crecimiento y expansión | 19 |
| 2.1.2. Mentalidad transformadora: Aprendo a partir de la experiencia, mis ensayos y mis errores | 20 |
| 2.1.3. Mentalidad transformadora: Soy compasivo conmigo mismo y me miro con ojos bondadosos | 21 |
| 2.1.4. Mentalidad transformadora: Comprendo que la conexión es un aspecto clave para desarrollar relaciones respetuosas y armónicas | 22 |
| 2.1.5. Mentalidad transformadora: Reconozco que un mundo libre de violencia solo es posible si desarrollo relaciones horizontales con los demás, sobre la base del valor de la equidad | 23 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.2. | El autocuidado y tu bienestar | 24 |
| 2.2.1 | La autorregulación | 25 |
| 2.2.2 | Caja de herramientas para tu autorregulación | 29 |
| 2.3. | Tu desarrollo socioafectivo | 33 |

Capítulo 3: Disciplina positiva en el aula **35**

| | | |
|------|--|----|
| | La casa de la disciplina positiva | 38 |
| 3.1. | Primer nivel de la casa de la disciplina positiva: Visión | 39 |
| 3.2. | Segundo nivel de la casa de la disciplina positiva: Preparando el terreno. Habilidades esenciales para garantizar un aula con disciplina positiva | 40 |
| 1. | Acuerdos y pautas | 41 |
| 2. | Rutinas | 41 |
| 3. | Trabajo con sentido dentro del aula | 42 |
| 4. | Autorregulación | 43 |
| 5. | Habilidades de comunicación | 44 |
| 6. | Respeto mutuo | 45 |
| 7. | Trabajar en la cooperación | 46 |
| 8. | Errores y cómo corregirlos | 47 |
| 9. | Alentar | 47 |
| 10. | Respetar las diferencias | 48 |
| 11. | Tener reuniones de aula | 49 |
| 3.3. | Tercer nivel de la casa de la disciplina positiva: Sentando las bases. Las ocho habilidades esenciales para las reuniones de aula | 50 |
| | Habilidad esencial 1: Formar un círculo | 51 |
| | Habilidad esencial 2: Practicando cumplidos y apreciaciones | 51 |
| | Habilidad esencial 3: Respetar las diferencias | 52 |
| | Habilidad esencial 4: Usar habilidades de comunicación respetuosa | 53 |
| | Habilidad esencial 5: Enfocarse en soluciones | 53 |
| | Habilidad esencial 6: Hacer lluvia de ideas y juego de roles | 55 |
| | Habilidad esencial 7: Usar la agenda y el formato de las reuniones de aula | 55 |
| | Habilidad esencial 8: Usar y entender las metas equivocadas | 57 |
| 3.4. | Cuarto nivel de la casa de la disciplina positiva: Construyendo la casa. Usando la agenda y el formato de las reuniones de aula | 61 |



| | |
|--|-----------|
| Parte 2: La familia | 65 |
| Capítulo 1: El valor de la familia | 67 |
| Capítulo 2: Disciplina positiva aplicada a la familia | 69 |
| Siete creencias y habilidades empoderadoras | 71 |
| Capítulo 3: La importancia de los talleres para familias | 73 |
| Capítulo 4: Equipando a las y los docentes en la facilitación de talleres para familias | 75 |
| 4.1. Habilidades de facilitación para los talleres con familias | 76 |
| 4.2. Estructura sugerida de los talleres para familias | 77 |
| 4.3. Características del espacio físico en los talleres para familias | 79 |
| Capítulo 5: Talleres sugeridos para familias | 81 |
| 5.1. Taller para familias 1 | 81 |
| Guion metodológico del Taller 1 | 83 |
| 5.2. Taller para familias 2 | 86 |
| Guion metodológico del Taller 2 | 87 |
| 5.3. Taller para familias 3 | 91 |
| Guion metodológico del Taller | 92 |
| Referencias y bibliografía | 95 |



Anexos

ANEXO 1: EL ESTRÉS Y SU IMPACTO EN TU VIDA

ANEXO 2: RECURSOS PARA EL DOCENTE

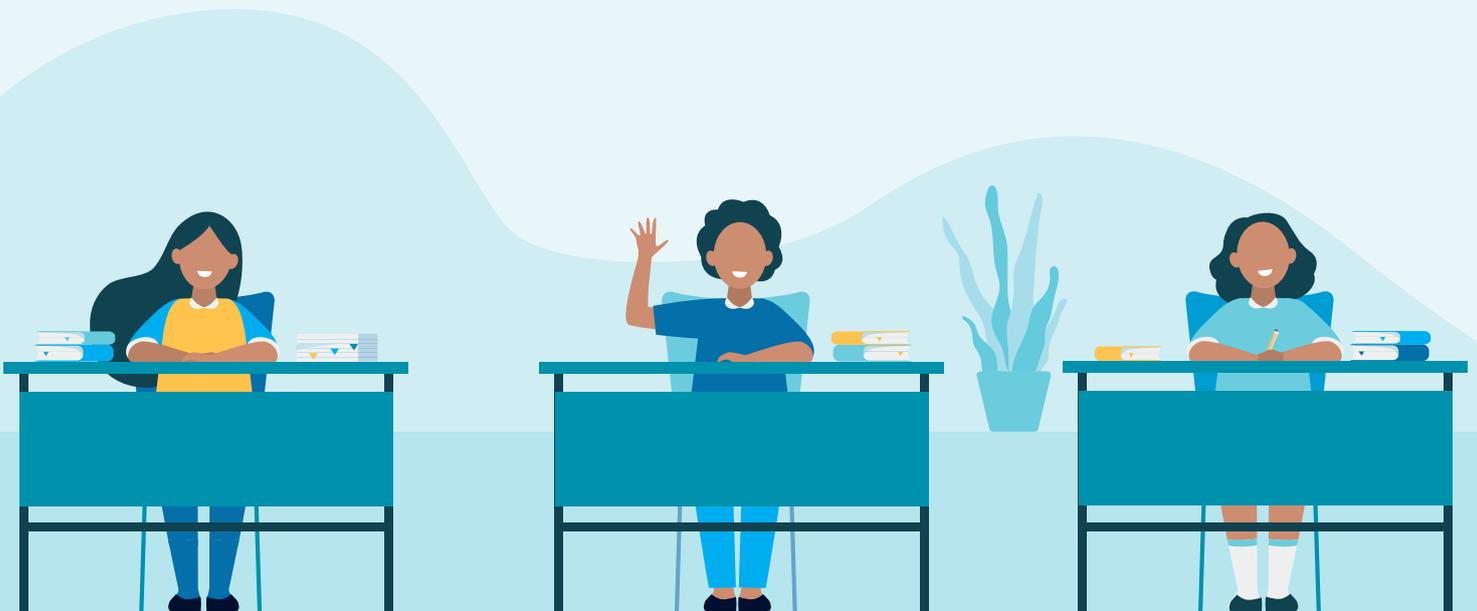
SEGUNDO NIVEL DE LA CASA DE LA DISCIPLINA POSITIVA: PREPARANDO EL TERRENO. HABILIDADES ESENCIALES PARA UN AULA CON DISCIPLINA POSITIVA

- Habilidad esencial 1: Acuerdos y pautas
- Habilidad esencial 2: Rutinas
- Habilidad esencial 3: Trabajo con sentido en el aula
- Habilidad esencial 4: Autorregulación
- Habilidad esencial 5: Habilidades de comunicación
- Habilidad esencial 6: Respeto mutuo
- Habilidad esencial 7: Trabajar en la cooperación
- Habilidad esencial 8: Errores y cómo corregirlos
- Habilidad esencial 9: Alentar
- Habilidad esencial 10: Respetar las diferencias
- Habilidad esencial 11: Tener reuniones de aula

TERCER NIVEL DE LA CASA DE LA DISCIPLINA POSITIVA: SENTANDO LAS BASES. HABILIDADES ESENCIALES PARA LLEVAR A CABO REUNIONES DE AULA

- Habilidad esencial 1: Formar un círculo
- Habilidad esencial 2: Practicar cumplidos y apreciaciones
- Habilidad esencial 3: Respetar las diferencias
- Habilidad esencial 4: Usar habilidades de comunicación respetuosa
- Habilidad esencial 5: Enfocarse en soluciones
- Habilidad esencial 6: Lluvia de ideas y juego de roles
- Habilidad esencial 7: La agenda y el formato de las reuniones de aula
- Habilidad esencial 8: Usar y entender las metas equivocadas

ANEXO 3: CUADERNILLO PARA EL ESTUDIANTE



INTRODUCCIÓN

Esta guía brinda recursos útiles que te permitirán crear un ambiente seguro, de respeto y proximidad en tu aula, así como acogedor y colaborativo que propicie las condiciones adecuadas para el aprendizaje. Al mismo tiempo, este documento te permitirá acompañar el desarrollo socioafectivo de tus estudiantes; de esta manera, podrás promover la convivencia democrática y prevenir la violencia en la escuela.

Asimismo, este texto propone orientaciones para el trabajo con las familias en el fortalecimiento de sus competencias parentales, y en el acompañamiento de su proceso de educar y criar a sus hijos e hijas, priorizando los vínculos afectivos y la promoción de una convivencia democrática sobre la base del respeto mutuo. Con el apoyo de esta guía, tanto la escuela como la familia promoverán el desarrollo socioafectivo y el bienestar de las y los estudiantes.

La guía se divide en dos partes: la escuela y la familia. En la parte correspondiente a la escuela encontrarás un primer capítulo en torno a la importancia de la disciplina positiva en este espacio y en el aula. El segundo capítulo aborda la importancia de la labor docente y busca equiparte para enriquecer tu práctica profesional. Finalmente, en el tercer capítulo encontrarás una experiencia de aprendizaje de “disciplina positiva en el aula” para promover la convivencia democrática, material que te servirá para complementar y fortalecer tu planificación.

En la segunda parte de la guía, correspondiente a la familia, encontrarás un primer capítulo en torno al valor de la familia. Posteriormente, el segundo capítulo explica la manera de aplicar la disciplina positiva en la familia. El tercero sustenta la importancia de los talleres de apoyo a la crianza para el fortalecimiento de las competencias parentales; el cuarto brinda pautas que puedes considerar en la facilitación de talleres y/o encuentros con madres y padres de familia. Finalmente, en el capítulo cinco encontrarás, a modo de ejemplo, tres guiones metodológicos de talleres que podrás llevar a cabo para fortalecer las competencias parentales de madres y padres de familia.

La crianza y la educación de niñas, niños y adolescentes es una de las tareas más retadoras e importantes de la humanidad. Es así que madres, padres, cuidadores y docentes tienen en sus manos la construcción de su presente para contribuir con el futuro de la humanidad.

Parte 1

La escuela



Es en la escuela y mediante la educación que, desde edades tempranas, las y los estudiantes se integran a la sociedad como personas que cumplen sus deberes y ejercen sus derechos en un ambiente diverso e intercultural.¹ En este sentido, “educar es acompañar a una persona en el proceso de generar estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales para que logre el máximo de sus potencialidades” (CNEB, 2017, p. 11)². Es decir, educar es construir conocimientos y alentar la creatividad de las y los estudiantes, siendo ellos partícipes y agentes activos de su proceso de aprendizaje, implicándolos en la sociedad y ayudándolos a reconocer que están llamados a mejorar y transformar el mundo.³

La educación actual se encuentra en un proceso de cambio. Necesitamos una educación que favorezca el desarrollo integral de las y los estudiantes, y que garantice su inclusión social efectiva para que puedan desempeñar un papel activo en la sociedad y continuar aprendiendo a lo largo de su vida⁴. Por lo tanto, “debemos educar a los niños teniendo en mente que educamos seres sociales” (Bona, 2015, p. 119)⁵, y, si educamos seres sociales, entonces es imperativo dedicar el tiempo y esfuerzo necesarios para el desarrollo socioafectivo. Para alcanzar este fin, el rol de los adultos en la escuela es de gran relevancia, pues, por un lado, estos constituyen un modelo a seguir, y también lideran el clima que se respira en la escuela, recordando que niñas, niños y adolescentes aprenden lo que viven.⁶

A veces pensamos que este anhelo es difícil de alcanzar o que el cambio empieza en otro lugar; sin embargo, este cambio, en realidad, empieza en cada uno de nosotros. Cambio yo, cambia todo, pues todos estamos conectados: estudiantes, escuela, familias y sociedad.

El cambio anhelado se trata de un proceso a largo plazo y será efectivo si todos los miembros de la comunidad educativa comparten la misma visión. Se trata de una mirada conjunta, orientada a promover relaciones de respeto mutuo, así como un sentido de unidad y de responsabilidad colectiva⁷ en el que el desarrollo socioafectivo de adultos, niñas, niños y adolescentes es un proceso imprescindible, siempre tomando en cuenta las fortalezas y necesidades particulares de cada escuela.

Esta visión compartida implica que las habilidades socioemocionales sean parte de las políticas y prácticas de toda la escuela. Implica, además, vincular a las familias y a la comunidad como aliados para, de esta manera, asegurar su práctica fuera de la escuela.⁸ El resultado final será un sistema educativo que promueva el desarrollo socioafectivo y cognitivo, así como una convivencia democrática, asegurando que niñas, niños y adolescentes fortalezcan las competencias que los llevarán a contribuir con su sociedad⁹ como ciudadanos que cumplen con sus deberes y ejercen sus derechos con plenitud.¹⁰

1 Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Autor.

2 Íbid.

3 Bona, C. (2015). *La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Penguin Random.

4 Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Autor.

5 Bona, C. (2015). *La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Penguin Random.

6 Nelsen, J.; Lott, L. & Glenn, S. (2013). *Positive Discipline in the Classroom*. New York: Random House.

7 Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Autor.

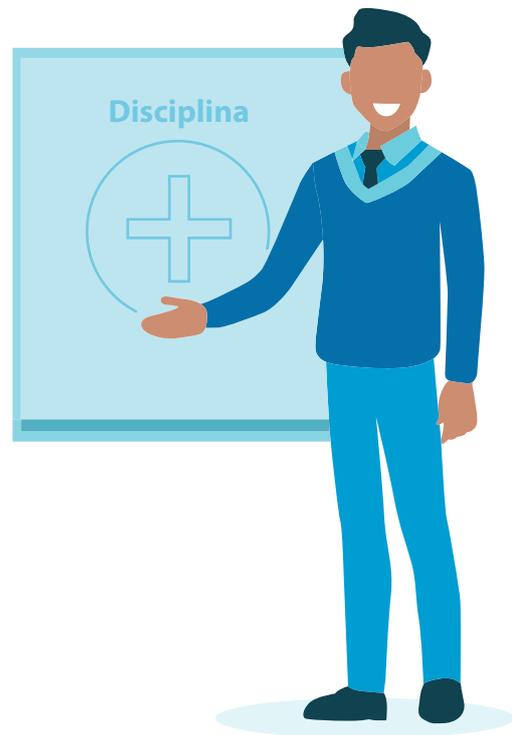
8 CASEL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Recuperado de <https://casel.org>

9 Nelsen, J. y Lott, L. (1999). *Disciplina con amor: Cómo pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas*. Bogotá: Planeta.

10 Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Autor.

Capítulo

01



Disciplina positiva aplicada a la escuela y el aula

El Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) plantea que generar condiciones para aprender implica que el docente asuma el rol de tutor, es decir, que realice un acompañamiento socioafectivo a las y los estudiantes de manera permanente en todo el proceso educativo para el logro de sus aprendizajes, la toma de decisiones responsables y el ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

La interacción entre la o el docente tutor y la o el estudiante se sustenta en un vínculo afectivo que busca promover su bienestar y fortalecer sus habilidades socioemocionales y cognitivas. Esto se logra acompañándolos y orientándolos en sus diferentes necesidades personales y sociales en un clima de confianza y respeto (CNEB, 2017).



*La **disciplina positiva** es una propuesta orientada al desarrollo de habilidades para la vida de una manera profundamente respetuosa y alentadora para todos: niñas, niños, adolescentes y adultos¹¹.*

Su principio fundacional es que “todas las personas tienen el mismo derecho a la dignidad y respeto” (Nelsen, 2009, p. 38)¹². La visión a largo plazo de la disciplina positiva para las escuelas es que se conviertan en espacios “donde los estudiantes aprendan a cooperar en lugar de competir, donde los estudiantes y docentes colaboren en la

11 Positive Discipline Association (s. f.). What is Positive Discipline? Recuperado de <https://www.positivediscipline.org/about-positive-discipline>
12 Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva*. México: Ediciones Ruz.

búsqueda de soluciones [...], donde se ayuden mutuamente para crear un entorno que inspire apasionamiento por la vida y por el aprendizaje” (Nelsen y Lott, 1999, p. 23).¹³

La disciplina positiva aplicada a la escuela y el aula es una estrategia educativa desarrollada por Jane Nelsen y Lynn Lott¹⁴, orientada al desenvolvimiento de competencias, valores y actitudes para el desarrollo socioafectivo y la convivencia democrática de las y los estudiantes. Promueve un ambiente seguro donde estos puedan revisar su comportamiento (Nelsen & Lott, 2015, p. 4)¹⁵, descubrir cómo este afecta el clima del aula y juntos contribuir en la búsqueda de soluciones respetuosas a problemas que competen a todos. Del mismo modo, la disciplina positiva busca la transformación de las relaciones entre adultos y estudiantes.

“La disciplina positiva es una filosofía que dice que lo que los niños sienten y piensan no solo es importante, sino que debe ser reconocido, abordado e incorporado a las estructuras cotidianas del día escolar para que el aprendizaje sea significativo” (Jones en Nelsen, Lott & Glenn, 2013, p. X).¹⁶ Así lograremos la confianza del estudiante y desarrollaremos en este la creencia de que aporta habilidades y experiencias únicas para su propio aprendizaje.

La disciplina positiva también desarrolla los enfoques transversales a partir de **principios** que promueven valores y actitudes que propone el CNEB. Es así que los principios garantizan su universalidad al basarse en el valor de la equidad. Esto quiere decir que todas las personas merecemos un trato digno, sin discriminación de ningún tipo.

Estos principios son los siguientes¹⁷:

| | |
|----------------------|---|
| Principio 1: | Todas las personas tienen derecho a ser tratadas con dignidad y respeto por igual. |
| Principio 2: | El enfoque positivo. |
| Principio 3: | El ser humano es un ser social, orientado a la conexión con los demás. |
| Principio 4: | El comportamiento tiene un propósito: pertenecer y sentirnos importantes. |
| Principio 5: | Lógica privada: Niñas, niños y adolescentes continuamente toman decisiones basadas en cómo perciben e interpretan su mundo. |
| Principio 6: | El sentido de comunidad (o sentimiento social) es la base de la salud mental. |
| Principio 7: | La autonomía es fundamental para el desarrollo, pues es la base de la autoeficacia, del sentimiento de “soy capaz”. |
| Principio 8: | La principal función del adulto es alentar el desarrollo de niñas, niños y adolescentes. |
| Principio 9: | Los errores son oportunidades de aprendizaje. |
| Principio 10: | Se enfoca en soluciones. |

13 Nelsen, J. y Lott, L. (1999). *Disciplina con amor: Cómo pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas*. Bogotá: Planeta.

14 Positive Discipline Association (s. f.). Recuperado de www.positivediscipline.org

15 Nelsen, J. y Lott, L. (2015). *Disciplina positiva en el salón de clase*. México: Rondine.

16 Nelsen, J. y Lott, L. & Glenn, S. (2013). *Positive Discipline in the Classroom*. New York: Random House.

17 La lista de diez principios aquí presentada es una sistematización de los principios de la disciplina positiva elaborada por Joan Hartley, como parte del servicio de asistencia técnica para el Ministerio de Educación del Perú, para escalar la disciplina positiva a nivel nacional (febrero, 2019).

La disciplina positiva hace énfasis en el tipo de relación que se establece entre adultos, niñas, niños y adolescentes, e invita a todas las personas a:

1. Reemplazar las relaciones verticales por relaciones horizontales basadas en el valor de la equidad.
2. Reemplazar las herramientas de poder y control por las herramientas de cooperación orientadas al bien común.
3. Reemplazar los premios y castigos por el enfoque en soluciones.
4. Priorizar la conexión social y el sentido de comunidad.
5. Tomar en cuenta lo que niñas, niños y adolescentes piensan, sienten y deciden¹⁸.
6. Confiar en las niñas, niños y adolescentes, y promover su autonomía, responsabilidad y empoderamiento.
7. Confiar en el proceso de aprendizaje y crecimiento de cada persona.
8. Valorar los errores como fuente de aprendizaje.
9. Tener el coraje de ser imperfectos¹⁹.

Asimismo, nos invita a ir más allá del comportamiento, comprendiendo que lo que usualmente llamamos “mal comportamiento”²⁰ es una forma de comunicar que no se ha satisfecho una necesidad primordial de todo ser humano, como la de pertenencia e importancia.

“En una escuela que utiliza la disciplina positiva, cada adulto:

1. entiende que la calidad de las relaciones y el clima escolar son absolutamente críticos para el aprendizaje exitoso de los estudiantes;
2. busca establecer un fuerte significado y conexión para las y los estudiantes, las familias y el personal en contextos sociales y académicos;

18 Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva*. Naucalpan: Ediciones Ruz.

19 Dreikurs, R. & Soltz, V. (1990). *Children: The Challenge*. New York: Plume.

20 Escribimos mal comportamiento entre comillas (””) porque, desde el modelo de la disciplina positiva, creemos que esta es una solución equivocada a un problema mucho más grande: la necesidad del estudiante de pertenecer y sentirse importante.

3. implementa principios de respeto mutuo y aliento;
4. se enfoca en soluciones a largo plazo para el mal comportamiento, tanto a nivel individual como de clase y de toda la escuela;
5. considera los errores como oportunidades para aprender y el mal comportamiento como oportunidad para practicar habilidades que son críticas para la vida; y
6. cuestiona la tradición de control de adultos, recompensas y castigos” (Chadsey y McVittie, 2006, p. 3).²¹

Por otro lado, acompañar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de las y los estudiantes involucra construir creencias y habilidades empoderadoras en su mente. Estas pueden observarse en la siguiente tabla:

Siete creencias y habilidades empoderadoras²²



21 Chadsey, T. & McVittie, J. (2006). *The Positive Discipline School. Using solution focused discipline to build a powerful learning community that models mutual respect and supports academic excellence*. Positive Discipline Association (s. f.). Recuperado de www.positivediscipline.org

22 Nelsen, J. y Lott, L (2015). *Disciplina positiva en el salón de clase*. México: Rondine.

Estas creencias y habilidades empoderadoras se fortalecen paso a paso, tomando en cuenta la presencia de un adulto que sea capaz de crear un ambiente seguro, predecible y sin prejuicios, que se conecte con las y los estudiantes, y que los apoye en su proceso de autorregulación.

A modo de orientación o “brújula” educativa, consideremos los cinco criterios para una disciplina positiva²³, que nos invitan a revisar de manera constante y con una mirada compasiva nuestra práctica educativa y la relación que establecemos con nuestros estudiantes, en línea con la dimensión reflexiva que propone el Marco de Buen Desempeño Docente (2014)²⁴, que le permite a la o el docente construir y renovar sus saberes socialmente. Esta práctica reflexiva exige una toma de consciencia personal y grupal que genere el compromiso de transformación de las relaciones sociales. Para ello, la o el docente puede preguntarse si lo que dice, hace o implementa en el aula cumple los siguientes cinco criterios:



23 Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva*. Naucalpan: Ediciones Ruz.

24 Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Autor.

Capítulo

02



Tú eres muy importante



La evidencia que reúne la investigación educativa demuestra que la acción docente es el factor con mayor impacto en los logros de aprendizaje de las y los estudiantes (Bruns y Luque, 2014).²⁵ Las y los docentes, por tanto, cumplen un papel trascendental en las escuelas.

En tiempos de cambio como este, en los que las políticas educativas a nivel mundial están orientadas a transitar de un foco puesto en una simple trasmisión de contenidos y memorización de hechos a un foco puesto en el desarrollo de las competencias de los estudiantes (Íbid.), la docencia es una tarea compleja y exigente que requiere el desarrollo de ciertas competencias en el docente que, idealmente, le permitirán apoyar los logros de aprendizaje de sus estudiantes. Una de estas competencias es la creación de un clima propicio para el aprendizaje, que involucra la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales, tal como lo señala el Marco de Buen Desempeño Docente (2014)²⁶. La disciplina positiva aporta a que dicha competencia se desarrolle y evidencie

25 Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Great Teachers : How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: World Bank. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488>

26 Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Autor.

en la mediación docente. Así, si bien la principal razón de ser de la escuela es garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, aquella también busca formar ciudadanos integralmente. En esta noble tarea, las y los docentes son aliados de primer orden.

2.1 Enriqueciendo tu práctica docente

Para implementar experiencias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo socioafectivo de tus estudiantes, es necesario que desarrolles ciertas formas de pensar que serán claves para dicha tarea, y que a la vez impactarán integralmente en tu ejercicio profesional y en tu vida. Todas ellas te permitirán fortalecer tus competencias en los cuatro dominios que establece el Marco de Buen Desempeño Docente (2014)^{27 28}, los cuales son los siguientes:

- a. Preparación para el aprendizaje de las y los estudiantes
- b. Enseñanza para el aprendizaje de las y los estudiantes
- c. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad
- d. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

A continuación, te presentamos algunas formas de pensar que podrás fortalecer o desarrollar en ti mismo. Las hemos llamado mentalidades transformadoras.

2.1.1. Mentalidad transformadora: Soy un aprendiz permanente en constante proceso de desarrollo, crecimiento y expansión

La mentalidad de un aprendiz permanente nos permite mantener viva nuestra curiosidad y tener la suficiente apertura frente a lo nuevo y a los cambios. Esta mentalidad también nos ayuda a reconocernos como seres humanos en un permanente proceso de aprendizaje y crecimiento, y nos recuerda que tenemos a nuestra disposición un potencial infinito y desconocido de desarrollo de nuestra inteligencia y habilidades. Un aprendiz permanente, por tanto, tiene una mentalidad de crecimiento.

La mentalidad de crecimiento es la creencia de que nuestra inteligencia y habilidades pueden desarrollarse con esfuerzo y dedicación. El cerebro y el talento son solo el punto de partida; es creer que podemos aprender más o ser más inteligentes si nos esforzamos y perseveramos²⁹.

27 Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Autor.

28 De manera más específica, en la Competencia 3 del Dominio 2.

29 Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.

Carol Dweck es una investigadora y profesora de la Universidad de Stanford en Estados Unidos, que acuñó los términos mentalidad fija y mentalidad de crecimiento para describir las creencias que las personas tienen sobre su inteligencia y sus habilidades.

En contraste, una mentalidad fija es creer que nuestra inteligencia o talento es un rasgo fijo que no se puede cambiar, entendiendo así que el éxito depende solo del talento y no del esfuerzo. Es creer que, o somos “inteligentes” o somos “tontos”, y que no hay manera de cambiar esto.³⁰

La mentalidad de crecimiento nos enseña que, con las estrategias y herramientas correctas, esfuerzo y práctica constante y, sobre todo, perseverancia, podemos desarrollar nuestras habilidades con éxito³¹. Si te animaras a compartir este concepto con tus estudiantes, podrías hacer una gran diferencia en sus vidas, pues la investigación demuestra que basta con saber que nuestra inteligencia y nuestras habilidades pueden desarrollarse para incrementar el rendimiento académico (Dweck, 2006; Tough, 2013).³²



Punto de reflexión: de la reflexión al autodescubrimiento

- ¿Qué tipo de mentalidad tienes tú?
- ¿Qué tipo de cultura predomina en tu aula: una de mentalidad fija o una de mentalidad de crecimiento? Piensa en ejemplos.
- ¿Ves a tus estudiantes con mentalidad fija o de crecimiento?³³

2.1.2. Mentalidad transformadora: Aprendo a partir de la experiencia, mis ensayos y mis errores

Esta mentalidad nos ayuda a naturalizar nuestros errores y los de los demás, ya que el buen juicio es producto de la experiencia y de toda nuestra historia de errores previos³⁴, los cuales nos ofrecen experiencias de aprendizaje significativas que, a partir de la reflexión, nos llevan a adquirir aprendizajes potentes.

Esta mentalidad también nos ayuda a acoger y apreciar nuestros errores, reconociéndolos como valiosos. Al respecto, la disciplina positiva nos invita a considerar los errores como oportunidades de aprendizaje (Nelsen, 2006).³⁵ Admitir los propios errores y aceptarnos como seres imperfectos, mostrándonos vulnerables, es la única manera de vivir de forma verdaderamente auténtica.^{36 37}

30 Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.

31 Esta teoría está apoyada por las investigaciones sobre la plasticidad cerebral. La neuroplasticidad es la manera en que la experiencia cambia el sistema de circuitos del cerebro. Goleman, D. (2015). *La fuerza de la compasión. Las enseñanzas del Dalái Lama para nuestro mundo*. Barcelona: Kairós.

32 Dweck, C. (2016). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books. Tough, P. (2013). *How Children Succeed: Grit, curiosity and the hidden power of character*. New York: Mariner.

33 Mirar a las y los estudiantes a través de los lentes de una mentalidad fija, por ejemplo, usando etiquetas para definirlos, es una forma de subestimar su potencial de desarrollo y, por tanto, de desperdiciar una gran cantidad de inteligencia y talento (Dweck, 2006).

34 Nelsen, J.; Lott, J. y Glenn, S. (2015). *Disciplina positiva en el salón de clase*. México: Rondine.

35 Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva*. Naucalpan: Ediciones Ruz.

36 Dreikurs, R. & Soltz, V. (1990). *Children: The Challenge*. New York: Plume. Brown, B. (2012). *Los dones de la imperfección. Librate de quien crees que deberías ser y abraza a quien realmente eres*. Madrid: Gaia.

37 Para Brown (2012), la autenticidad “es la práctica diaria de librarnos de lo que creemos que deberíamos ser y abrazar en cambio lo que realmente somos” (p. 92).



Punto de reflexión: de la reflexión al autodescubrimiento

- ¿Cuáles son las creencias que tienes en torno a los errores?
- ¿Qué creencias predominan en tu aula en relación con los errores?
- ¿Cómo impactan estas creencias en tu autopercepción (lo que piensas de ti mismo) (Smith y Mackie, 2007)³⁸ y en tu autoeficacia (tu sentimiento de “soy capaz”), y en la autopercepción y autoeficacia de tus estudiantes?
- ¿Cómo puedes hacer para emprender algo retador y salir de tu zona de confort, arriesgarte más a cometer errores y así desarrollar una mentalidad más flexible?³⁹

2.1.3. Mentalidad transformadora: Soy compasivo conmigo mismo y me miro con ojos bondadosos

La compasión es el profundo impulso de humanidad común que existe entre los seres humanos cuando nos comunicamos sin violencia, desde el corazón.⁴⁰ En tu práctica reflexiva como docente, te invitamos a evitar juzgarte, pues cuanto más te aceptes a ti mismo y a los demás, más compasivo te volverás.⁴¹

Basándose en la evidencia científica de sus investigaciones, Brené Brown (2012) propone que vivimos en un mundo que promueve la ‘culpabilización’ y que permanentemente nos invita a enfocarnos en la búsqueda de culpables. Esta práctica promueve la vergüenza, sentimiento que impide que podamos aprender, crecer y hacernos responsables de nuestras acciones y errores. “Avergonzarse y culpar sin responsabilizar es una práctica que provoca resultados muy negativos en parejas, familias, organizaciones y comunidades” (Brown, 2012, p. 49).

En esta guía te proponemos transitar de “la mentalidad de la ‘culpabilización’” (Brown, 2012, p. 48) hacia la mentalidad de la compasión y la bondad. En este proceso de cambio es clave independizar a la persona de su conducta, es decir, abordar lo que hace y no lo que es (ibid.) Al respecto, es muy distinto decir: “Araceli/ Héctor, eres muy desordenada(o)” a decir: “Araceli/ Héctor, has dejado desordenado tu espacio de trabajo”.

Desde la disciplina positiva se propone que, en lugar de enfocarnos en la búsqueda de culpables de alguna situación problemática, nos enfoquemos en la solución⁴², siendo conscientes de que “las acusaciones no promueven la cooperación”⁴³, sino que, por el contrario, promueven el desaliento.

38 Definición tomada del Programa de Educación Socioemocional Paso a Paso del Banco Mundial©

39 Sugerencia de Patricia Ryan Madson (2013). *La sabiduría de la improvisación. No te prepares, sólo hazte presente*. México: Teatrika.

40 Rosenberg, M. (2013). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

41 Brown, B. (2012). *Los dones de la imperfección. Librate de quien crees que deberías ser y abraza a quien realmente eres*. Madrid: Gaia.

42 Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva*. Naucalpan: Ediciones Ruz. Nelsen, J.; Lott, J. y Glenn, S. (2015). *Disciplina positiva en el salón de clase*. México: Rondine.

43 Dreikurs citado en la herramienta N.º 22 de *Empowering People In the Workplace. 52 Herramientas para crear una cultura de respeto mutuo en el trabajo de Jane Nelsen & Dina Emser© www.empoweringpeople.com*



Punto de reflexión: de la reflexión al autodescubrimiento

- ¿Recuerdas alguna experiencia de tu niñez en la que otra persona, sea un par o un adulto, te hablara o tratara de manera compasiva y bondadosa?
- ¿En qué ocasiones sientes que eres compasivo y bondadoso contigo mismo?
- ¿En qué ocasiones sientes que eres compasivo y bondadoso con los demás?
- Ser compasivo y bondadoso, ¿cómo te hace sentir?

2.1.4. Mentalidad transformadora: Comprendo que la conexión es un aspecto clave para desarrollar relaciones respetuosas y armónicas

El ser humano es un ser social hasta la médula; no podemos vivir en aislamiento (Van der Kolk, 2019)^{44 45}. Esta es una verdad indiscutible respaldada por las observaciones, investigaciones y teorías propuestas por la psicología del desarrollo, así como por la evidencia científica proveniente de la teoría del apego y las neurociencias.⁴⁶ Asimismo, las investigaciones en torno a la felicidad humana también son contundentes al respecto, ya que indican que **la felicidad y el bienestar de las personas dependen de la vinculación con los demás**⁴⁷.

“No podemos ir solos. Estamos cableados neurobiológicamente para conectarnos con otras personas y, en ausencia de conexión, amor o pertenencia, siempre hay sufrimiento”.⁴⁸ Dada nuestra naturaleza social, buscamos permanentemente la conexión con los demás. Al respecto, la disciplina positiva nos recuerda que todas las personas tenemos la necesidad de lograr un sentido de pertenencia e importancia, y nos invita a priorizar la conexión en nuestras relaciones.

Para conectar con otros, es necesario comprender que el 50 % de cualquier interacción empieza con nosotros mismos. Para conectarnos con los demás, primero tenemos que descubrir qué está pasando con nosotros; esto involucra reconocer nuestros ‘gatilladores’, es decir, aquellos pensamientos, emociones y/o situaciones que activan la respuesta al estrés de nuestro sistema nervioso.⁴⁹ Si bien desarrollaremos este punto más adelante, lo importante aquí es tomar consciencia de que, para interactuar y generar conexión con los demás, necesitamos estar en un estado de calma. Solo desde la calma es posible establecer conexión y relaciones de respeto mutuo.

44 Van der Kolk, B. (2019). Seguridad y reciprocidad: la teoría polivagal como marco para entender y tratar el trauma del desarrollo (pp. 57-64). En Porges, S. y Dana, D. (eds.) (2019). *Aplicaciones clínicas de la teoría polivagal. El nacimiento de las terapias influenciadas por la teoría polivagal*. Barcelona: Eleftheria S. L.

45 John Cacioppo, autor del libro *Soledad: Naturaleza humana y la necesidad de conexión social*, describía a los seres humanos como “obligatoriamente gregarios” y sugirió que, si diseñáramos un zoológico humano, debería agregarse una nota que diga “no se aloje en aislamiento”.

46 Winnicott, D. (1949, 1956, 1960, 1967, 1993), Spitz, R. (1947), Bowlby, J. (1949, 1956, 1958, 1960, 1967, 1979, 1993, 1980, 1984, 1989), Ainsworth, M. (1974, 1977, 1978), Brazelton, T. (1974, 1979), Trevarthen, C. (1974, 1978, 1979, 2001), Stern, D. (1985), Tronick, E. (1989, 2007), Murray, L. (1986, 1989, 1992, 1993), Schore, A. (1994), Perry, B. (2007, 2010), Siegel, D. (2012, 2015, 2016), Porges, S. (2016).

47 The Science of Happiness Course. Berkeley University.

48 Brené Brown. *The call to courage*. Conferencia en Netflix.

49 Echo Training. Curso virtual *Trauma & Resilience*. <https://www.echotraining.org>



Punto de reflexión: de la reflexión al autodescubrimiento

- ¿Sientes que te conectas con tus seres queridos?
- ¿Sientes que te conectas con tus estudiantes?
- ¿Te sientes conectado contigo mismo?
- ¿Qué crees que puedes hacer para conectarte mejor contigo mismo en primer lugar?

2.1.5. Mentalidad transformadora: Reconozco que un mundo libre de violencia solo es posible si desarrollo relaciones horizontales con los demás, sobre la base del valor de la equidad

Las relaciones horizontales con los demás se basan en el valor de la equidad, lo que significa que todas las personas merecen ser tratadas con igual dignidad y respeto.⁵⁰ Esta forma de relación es la base del respeto mutuo. No obstante, es muy fácil pasar de una relación horizontal a una relación vertical en la que predomina el poder y el control sobre los otros.

Esta guía te invita a desarrollar tus habilidades de cooperación con la finalidad de implementar herramientas de cooperación con tus estudiantes en el espacio de aprendizaje, en contraste con las herramientas basadas en el control, tal y como lo señala el MBBB sobre la mediación pedagógica que hace la o el docente para desarrollar un clima favorable para el aprendizaje.

Una forma de fortalecer esta estrategia en el aula es trabajando de manera conjunta con tus estudiantes, haciéndoles más preguntas en vez de darles indicaciones específicas todo el tiempo o decirles lo que tienen que hacer y cómo deben hacerlo. Es muy probable que empieces a notar cambios en su disposición a cooperar contigo. “Decir [o dar órdenes] usualmente crea una resistencia fisiológica en el cuerpo. El mensaje que es enviado al cerebro es *resístete*. En contraste, preguntarles de manera respetuosa sobre algo crea una relajación fisiológica en el cuerpo, y el mensaje enviado al cerebro es *busca una respuesta*” (Nelsen, Lott y Glenn, 2013, p. 9)⁵¹.

Al formular más preguntas en vez de dar indicaciones específicas, no solo mostramos nuestro respeto y confianza en nuestros estudiantes y su capacidad para pensar por sí mismos, sino que les damos la oportunidad de experimentar su poder personal compartiendo sus ideas y opiniones. Esta práctica también promueve su habilidad para tomar decisiones⁵², lo que fortalece su autonomía.

50 Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva*. Naucalpan: Ediciones Ruz.

51 Nelsen, J.; Lott, J. & Glenn, S. (2013). *Positive Discipline in the Classroom*. New York: Three Rivers Press.

52 Staker en Sandefer, L. (2018). *Courage to Grow. How Acton Academy Turns Learning Upside Down*. Acton Press.



Punto de reflexión: de la reflexión al autodescubrimiento

- ¿Cómo te sientes cuando eres escuchado?
- ¿Cómo te sientes cuando alguien pide y valora tu opinión?
- ¿Qué otras acciones pueden ayudarte a relacionarte de manera horizontal con tus estudiantes? ¿De qué manera puedes escucharlos mejor?

2.2. El autocuidado y tu bienestar

El autocuidado o cuidado de uno mismo es una habilidad que todos podemos desarrollar. La definimos como una habilidad matriz⁵³, pues constituye la fuente misma de nuestra capacidad para funcionar en la vida, dar amor y cuidar de otros, y es esencial para nuestro sentido de bienestar. El autocuidado se sustenta en el amor hacia uno mismo, mediante la siguiente ecuación:



El autocuidado consiste en “[...] la repetición constante de muchos pequeños hábitos, que en conjunto te calman y te aseguran que estás en tu punto óptimo emocional, física y mentalmente”.⁵⁴

Muchas personas, más de las que te imaginas, se encuentran tan ocupadas —y algunas quizás abrumadas— con sus responsabilidades laborales, económicas, personales y familiares, que funcionan en una suerte de “modo piloto automático”. Viven cada día prestando poca atención a las comunicaciones que les hace llegar su cuerpo como un dolor de cabeza, por ejemplo, o con un estado de ansiedad que les lleva a morderse las uñas compulsivamente, comer sin sentir hambre, a

53 Hartley, J. (2019). *Enfoques transversales para promover relaciones de respeto mutuo y un acompañamiento orientado al empoderamiento y el desarrollo de habilidades socioemocionales*. Conferencia magistral facilitada en la capacitación nacional a los especialistas de convivencia escolar del Ministerio de Educación del Perú del mes de mayo.

54 Bard, E. (s. f.). 45 simple self-care practices for a healthy mind, body, and soul. Tiny Buddha. Recuperado de <https://tinybuddha.com/blog/45-simple-self-care-practices-for-a-healthy-mind-body-and-soul/>

que su mente genere pensamientos incesantes, sufrir de insomnio o tener otro tipo de manifestaciones. Alternativamente, también pueden recibir señales corporales que les comunican que se sienten cansados, aletargados o que no pueden pensar con claridad.

“Si no te cuidas, no pasará mucho tiempo antes de que te sientas abatido por el agotamiento y funciones en un [estado] [...] mental en el que es difícil preocuparse por nada ni por nadie”.⁵⁵ Más aún, la ausencia de una práctica constante orientada a nuestro cuidado y bienestar, en algunos casos, puede traer consecuencias en la propia salud, incluso graves. Pensemos, por ejemplo, en la detección tardía de una enfermedad con pronóstico reservado debido a la postergación de un chequeo preventivo, o a que no le prestamos atención oportuna —o quizás no le dimos la debida importancia— a las señales de aviso de nuestro cuerpo.

Cuidarnos es algo que no podemos tomar a la ligera: es nuestra responsabilidad y debería ser nuestra más alta prioridad. El autocuidado es la ‘llave’ para que podamos vivir una vida de balance y bienestar, porque cuando las personas nos sentimos bien, funcionamos mejor.

Como parte de tu autocuidado, te invitamos a revisar el anexo 1 para que profundices sobre el estrés y de qué manera impacta en tu vida.

2.2.1. La autorregulación

Es una parte importante de nuestras vidas que nos conecta o distancia de los demás⁵⁶ y que está directamente relacionada con nuestra habilidad para cuidarnos (autocuidado). Se refiere a la regulación de nuestro sistema nervioso autónomo (SNA), que es la parte del sistema nervioso relacionada con la regulación de las funciones vitales, como la respiración, el ritmo cardíaco, la circulación, la digestión, la excreción, etc.

Cuando estamos autorregulados, nos encontramos dentro de los límites de nuestra ventana de tolerancia⁵⁷ y nuestro sistema nervioso autónomo (SNA) se encuentra en relativo equilibrio: nos sentimos más plenos y seguros, somos más pacientes, más creativos y flexibles, estamos predispuestos a vivir situaciones nuevas y podemos interactuar mejor con los demás. Por otro lado, cuando estamos desregulados, nos encontramos fuera de los límites de nuestra ventana de tolerancia y nuestro sistema nervioso autónomo (SNA) se encuentra hiperactivado⁵⁸ (zona de hiperactivación) o hipoactivado⁵⁹ (zona de hipoactivación). En este estado, nuestra vida puede tornarse caótica o sin sentido. En el primer caso, nos sentimos ansiosos, estresados y abrumados, somos menos tolerantes, más rígidos y reactivos, perdemos la paciencia y “nos destapamos”⁶⁰ con mucha facilidad, y nuestras interacciones con los demás pueden ser irrespetuosas, llegando incluso a la agresividad o a la violencia. En el segundo caso, podemos sentirnos adormecidos, desvitalizados, desanimados, confundidos y sin capacidad de encontrar soluciones a los problemas.⁶¹

55 Íbid.

56 Hill, D. (2018). *Teoría de la regulación del afecto: Un modelo clínico*. Barcelona: Eleftheria.

57 Término acuñado por Daniel Siegel. Siegel, D. (2016). *Guía de bolsillo de neurobiología interpersonal*. Barcelona: Eleftheria S. L.

58 Esto significa que la respuesta al estrés de “ataque o huida” se ha activado.

59 Esto significa que la respuesta al estrés de “congelamiento” se ha activado.

60 Expresión del Dr. Daniel Siegel que alude a los momentos en los que “perdemos la cabeza”. El término original en inglés es “flipping your lid”

61 Hill, D. (2018). *Teoría de la regulación del afecto: Un modelo clínico*. Barcelona: Eleftheria.

Nuestra ventana de tolerancia se refiere al rango de estimulación que podemos soportar y que nos permite adaptarnos a las circunstancias de manera óptima.⁶² Cuando estamos dentro de los límites de nuestra ventana de tolerancia es cuando nos sentimos seguros y damos paso a la conexión social.⁶³ Vamos a comprender mejor este concepto al revisar el siguiente gráfico⁶⁴:



Fuente: Adaptado de Ogden, P., Minton, K. & Pain, C. (2011).

En nuestra vida cotidiana podemos enfrentar situaciones que funcionan como 'gatilladores', que nos sacan de nuestra ventana de tolerancia y nos llevan a fluctuar hacia la zona de hiperactivación o hipoactivación.

En el primer caso, algunos de estos 'gatilladores' pueden ser el tráfico de la calle, las cuentas por pagar, la situación de emergencia sanitaria, cuando se presenta una situación que nos molesta, cuando sentimos que el tiempo no nos alcanza, el grito de las y los niños, el "mal comportamiento" de las y los estudiantes, entre otras situaciones. En el segundo caso, algunos de estos 'gatilladores' pueden ser una noticia triste, una pelea con alguien significativo, que alguien nos mienta, ser testigos de una situación injusta, entre otras situaciones. Esto se ilustra en el siguiente gráfico:

62 Siegel, D. (2016). *Guía de bolsillo de neurobiología interpersonal*. Barcelona: Eleftheria S. L.; Ogden, P.; Minton, K. y Pain, C. (2011). *El trauma y el cuerpo*. Bilbao: Desclee de Brouwer; Hill, D. (2018). *Teoría de la regulación del afecto: Un modelo clínico*. Barcelona: Eleftheria.

63 Ogden, P.; Minton, K. y Pain, C. (2011). *El trauma y el cuerpo*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

64 Íbid.



Fuente: Adaptado de Ogden, P., Minton, K. & Pain, C. (2011).

Estas fluctuaciones en nuestra autorregulación son normales, ya que somos seres humanos provistos de afectos y emociones. Lo importante es tener la capacidad de autorregularnos y retornar hacia nuestra ventana de tolerancia.

Punto de reflexión: de la reflexión al autodescubrimiento



- ¿Cuáles son los 'gatilladores' que te llevan a la zona de hiperactivación (respuesta de "ataque o huida")?
- ¿Cuáles son los 'gatilladores' que te llevan a la zona de hipoactivación (respuesta de "congelamiento")?

El autocuidado es esencial porque favorece una mayor integración cerebral. Según lo propuesto por el Dr. Daniel Siegel, cuando las diferentes partes de nuestro cerebro se encuentran integradas (tronco cerebral, sistema límbico y corteza cerebral), se produce una mayor autorregulación⁶⁵, aspecto clave para nuestro sentido de bienestar emocional.⁶⁶ La siguiente imagen ilustra estas relaciones:



Fuente: Gráfico elaborado por Graham, G. & Hartley, J. (2020)©

Como docente que acompaña a niñas, niños y adolescentes en su proceso de desarrollo, uno de tus principales retos es promover su habilidad de autorregulación. Para ello, es clave que tú mismo trabajes en tu propia autorregulación y que logres ampliar tu ventana de tolerancia; solo así podrás estar en calma y transmitirla a tus estudiantes, como podrás apreciar en el siguiente gráfico⁶⁷:



Gráfico elaborado por Graham, G. & Hartley, J. (2020)©

65 Siegel, D. (2016). *Guía de bolsillo de neurobiología interpersonal*. Barcelona: Eleftheria S. L.

66 Bisquerra, R. (s. f.). *Bienestar emocional*. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencias-para-vida-bienestar.html>

67 El término "wifi emocional" fue acuñado por Daniel Goleman.

Para apoyar el desarrollo socioafectivo de tus estudiantes, es necesario que te conviertas en un adulto corregulador⁶⁸, ayudándolos a ampliar sus propias ventanas de tolerancia y, de esta manera, crear aulas pacíficas y libres de violencia.

2.2.2. Caja de herramientas para tu autorregulación

¿Cómo nos convertimos en adultos correguladores?

Para empezar, es primordial que el autocuidado se convierta en tu más alta prioridad. Comúnmente, la falta de tiempo se convierte en la razón principal por la que las personas no practican el autocuidado. Al respecto, Ellen Bard nos invita a desarrollar la mentalidad “poco y constante gana el día”, que significa que no existe acción pequeña para el autocuidado, siempre y cuando se realice de manera constante. La autora sugiere que la mejor manera de cuidarnos es implementando pequeños hábitos de cuidado personal todos los días para darle un poco de amor y atención a nuestro cuerpo, mente y alma.⁶⁹ A continuación, te presentamos un ejercicio de reflexión para la toma de consciencia sobre lo que pasa con tu cuerpo y tus emociones.



Punto de reflexión: de la reflexión al autodescubrimiento

- Escucho a mi cuerpo. ¿Qué me comunica?
- Identifico el estrés en mi vida y sus efectos, y reconozco que, a mayor estrés, mi ventana de tolerancia será menor. ¿Cuán estresado me encuentro?
- Reconozco cuáles son los ‘gatilladores’ que me sacan de mi ventana de tolerancia. ¿Qué me lleva a “destaparme”?
- Distingo cuál es la tendencia de mi sistema nervioso autónomo (SNA). ¿Este tiende a la hiperactivación o a la hipoactivación? ¿De qué manera mi cuerpo me avisa que estoy saliendo de mi ventana de tolerancia?
- Utilizo el conocimiento de mis ‘gatilladores’ para prevenir que “me destape”. ¿Qué herramientas puedo utilizar para calmarme cuando se presenta un ‘gatillador’?

En las siguientes líneas encontrarás algunas herramientas que te pueden ayudar a cuidarte de manera consciente y que, practicadas regularmente, pueden hacer una gran diferencia en tu calidad de vida y sentido de bienestar.

68 Porges, S. (2016a). *La teoría polivagal*. Madrid: Pléyades S.A.

69 Bard, E. (s. f.). 45 simple self-care practices for a healthy mind, body, and soul. *Tiny Buddha*. Recuperado de <https://tinybuddha.com/blog/45-simple-self-care-practices-for-a-healthy-mind-body-and-soul/>

Herramienta 1: Practico la respiración consciente

Practicar estrategias de respiración consciente nos ayuda a regular el ritmo de nuestra respiración. Al respecto, es importante que sepas que todas las emociones tienen un ritmo respiratorio distintivo. Si nosotros modificamos nuestra respiración, entonces transformamos la emoción que estamos vivenciando. Esto es muy notorio cuando experimentamos emociones intensas como, por ejemplo, la cólera. Al respirar y estabilizar nuestro ritmo respiratorio, la cólera se desvanece⁷⁰. Respirar conscientemente ayuda a regular las funciones de nuestro tronco cerebral, desactiva el circuito de peligro y contribuye a la activación del circuito de seguridad.⁷¹

La respiración consciente, al igual que la observación y escucha conscientes, y la atención a las diferentes partes de nuestro cuerpo, son prácticas meditativas o de *mindfulness* (en español, atención plena) respaldadas por la evidencia científica, que impactan positivamente en nuestras emociones, capital psicológico, bienestar psicológico y salud, y reducen los niveles de ansiedad y depresión.⁷²

Empezar a practicar la respiración consciente puede resultar difícil al inicio. Por ello, te sugerimos aplicar las siguientes estrategias, las que te serán de guía para que inicies tu práctica.

Acróstico CALMA

| | |
|---|---|
| C | Conscientemente respiro |
| A | Acojo y Acepto mis sensaciones, emociones y pensamientos; los noto y los dejo pasar |
| L | Llevo toda mi atención a mi respiración y Logro enfocarme en el aquí y el ahora |
| M | Me cuido y se siente bien |
| A | Actúo desde la calma |

Fuente: Acróstico creado por Gina Graham y Joan Hartley (2019)©

70 Información impartida por Swami Paramtej en el "Happiness Program" del Arte de Vivir, enero de 2017.

71 Levine, P. (2018). *Trauma y memoria. Cerebro y cuerpo en busca del pasado vivo*. Barcelona: Eleftheria; Van der Kolk, B. (2017). *El cuerpo lleva la cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Barcelona: Eleftheria y Porges, S. (2016). *La teoría polivagal*. Madrid: Ediciones Pléyades S. A.

72 Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. (2009); Weiss, L.A. Westerhof, G. J. & Bohlmeijer, E. T. (2016). En Positive Actions. Evidence-based positive psychology intervention cards. By Dr. Ilona Boniwell.

Respiración en tres tiempos

Inhala por la nariz, lenta y profundamente. Luego, retén el aire por tres segundos y exhala el aire por la boca, lenta y profundamente.

PARA-RESPIRA-PIENSA⁷³

Practicar la técnica PARA-RESPIRA-PIENSA consiste primero en PARAR, y luego RESPIRAR diez veces lenta y profundamente. Este procedimiento permite que “acaricies” tu tronco cerebral y que enfoques tu atención en tu respiración. Una vez que te hayas calmado e integrado y recuperes la conexión con la corteza cerebral, PIENSA sobre aquello que ha ocurrido y decide qué es conveniente decir o hacer.

Herramienta 2: Pongo mi cuerpo en movimiento

La actividad física es una de las prácticas que mejor contrabalancea el efecto del estrés porque aumenta la producción de endorfina, que es un neurotransmisor del cerebro que nos hace sentir bien. Además, ayuda a enfocar nuestra atención y llevarla al presente. Practicada de manera frecuente, favorece la oxigenación de nuestro cuerpo, mantiene los latidos del corazón en niveles óptimos que ayudan al bienestar general, reduce los niveles de ansiedad y depresión leve, fortalece la confianza en nosotros mismos, mejora las funciones ejecutivas y ofrece otros múltiples beneficios.^{74 75} Por tanto, es importante que tu plan de manejo del estrés incluya la actividad física.

Entre las actividades físicas respaldadas por la evidencia científica tenemos las siguientes:

1. Practicar ejercicio aeróbico⁷⁶

4. Practicar yoga⁷⁹

2. Caminar con personas significativas⁷⁷

5. Practicar taichi⁸⁰

3. Bailar⁷⁸

73 Técnica tomada del cuento *Para, Respira, Piensa* del Programa de Educación Socioemocional Paso a Paso (2018) del Banco Mundial©.

74 IntraMed (2020). ¿Por qué el cerebro necesita ejercicio? Recuperado de <https://www.intramed.net/contenidover.asp?contenido=95287>

75 Estilo de vida saludable. Control del estrés. (s. f.). Mayo Clinic. Recuperado el 4 de setiembre de 2020 de <http://mayocl.in/2Q6iC56>

76 La evidencia científica indica que esta actividad física impacta en nuestras emociones, reduciendo los niveles de ansiedad y depresión. Josefsson, T.; Lindwall, M. & Archer, T. (2014); Petruzzello, S. J.; Landers, D. M.; Hatfield, B. D.; Kubitz, K. A. & Salazar, W. (1991); Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. (2009). En *Positive Actions. Evidence-based positive psychology intervention cards*. By Dr. Ilona Boniwell.

77 La evidencia científica indica que esta actividad física impacta en nuestro bienestar psicológico y reduce los niveles de depresión. Hanson, S. & Jones, A. (2015). En *Positive Actions. Evidence-based positive psychology intervention cards*. By Dr. Ilona Boniwell.

78 La evidencia científica indica que esta actividad física impacta en nuestras emociones, felicidad, bienestar psicológico, relaciones positivas y reduce la ansiedad y la depresión. Koch, S.; Kunz, T.; Lykou, S. & Cruz, R. (2014). En *Positive Actions. Evidence-based positive psychology intervention cards*. By Dr. Ilona Boniwell.

79 La evidencia científica indica que esta actividad física impacta en nuestra felicidad, bienestar psicológico y reduce la depresión. Knobbén, S. (2013). En *Positive Actions. Evidence-based positive psychology intervention cards*. By Dr. Ilona Boniwell.

80 Dr. Herbert Benson, citado en *Understanding the stress response*. (2018, 1 de mayo). Harvard Health Publishing. Harvard Medical School. Recuperado el 8 de mayo de <https://www.health.harvard.edu/staying-healthy/understanding-the-stress-response>

Herramienta 3: PAUSA

Como mencionamos al inicio de esta sección, el autocuidado consiste en practicar pequeños hábitos de cuidado personal a lo largo del día, todos los días. Un hábito de autocuidado puede consistir en darnos una PAUSA en algún momento del día en el que podamos practicar algún ejercicio de atención plena, como por ejemplo:

- Tomar una taza de café, infusión o bebida de nuestra preferencia, de manera que saboreemos cada aspecto de la experiencia (su aroma, sabor, temperatura, etc.).
- Disfrutar de un trozo de chocolate o bocadillo que resulte agradable.
- Masajear nuestros dedos, manos y muñecas para relajarlos.
- Escuchar música. Podemos escuchar música en un momento dado con la intención de calmarnos o también podemos utilizar la música para armonizar el espacio en el que nos encontramos.
- Visualizar un lugar que nos produzca calma.
- Mirarnos al espejo y regalarnos una sonrisa. Si nos miramos al espejo y sonreímos, necesariamente recibiremos una sonrisa de regreso y esto nos hace sentir bien.
- Dialogar positivamente con nosotros mismos. Ante todo, debemos utilizar palabras compasivas y bondadosas al hablarnos interiormente. Somos nuestros propios mejores amigos.
- Hacer estiramientos.
- Meditar.

Toda actividad que apoye la atención plena a través de nuestros sentidos (oído, olfato, vista, gusto y tacto) es una forma de regular las funciones de nuestro tronco cerebral, sistema límbico y corteza cerebral y, por tanto, induce la relajación de nuestro sistema nervioso autónomo.

Herramienta 4: La meditación de la sonrisa⁸¹

Cierra los ojos y esboza una sonrisa en tus labios. Observa las sensaciones que se producen. Observa también cuáles son tus emociones cuando sonríes.

Continúa sonriendo, abre los ojos y simplemente mira a tu alrededor. Comparte una sonrisa y haz contacto visual con alguien; percibe tus propias emociones mientras lo haces.

81 Esta actividad ha sido tomada de la página 191 del libro de Willard, Ch. (2016). *Mindfulness para padres e hijos. Prácticas esenciales para ayudar a niños, adolescentes y familias a encontrar equilibrio, calma y resiliencia*. Málaga: Sirio.

Herramienta 5: Práctica de la gratitud

Ubícate en una posición cómoda, en un lugar tranquilo donde te sientas en calma. Cierra tus ojos y coloca una o ambas manos en el centro de tu pecho. Lleva tu atención a todo aquello por lo que puedas dar las gracias en las diferentes dimensiones de tu vida (salud, vínculos, experiencias, pertenencias, entre otras). Puedes practicar la gratitud al inicio y/o al final de cada día.

Como puedes ver, son infinitas las formas que podemos encontrar para cuidar de nosotros. Lo importante es queelijamos nuestros propios recursos reguladores, aquellos que nos acomoden y resulten más efectivos según nuestras características personales. Los recursos que elijamos, gracias a nuestra práctica constante, se convertirán en hábitos y cumplirán un papel muy importante al ayudarnos a sobrellevar los altibajos de la vida.

2.3. Tu desarrollo socioafectivo

Dado que esta guía está orientada a equiparte para que puedas acompañar el desarrollo socioafectivo de tus estudiantes, es importante que te detengas un momento a reflexionar sobre cuáles son tus competencias vinculadas a tu propio desarrollo socioafectivo, y cuáles son aquellas que necesitas desarrollar y/o fortalecer. Este ejercicio de autoevaluación te permitirá expandir tu inteligencia emocional⁸². Recuerda que “[...] todo cambio verdadero y duradero ocurre de dentro hacia fuera” (Covey, 2009, p. 23).⁸³

Para que puedas autoevaluarte, te invitamos a revisar las competencias del CNEB que más se vinculan al desarrollo socioafectivo. Estas son:

- Construye su identidad.
- Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
- Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.
- Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.
- Asume una vida saludable.
- Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.

Para este ejercicio de autoevaluación, identifica tu desempeño específico respecto a los niveles de desarrollo de dichas competencias (estándares de aprendizaje) y analiza tus hallazgos.

82 El término fue acuñado por Salovey & Mayer pero fue popularizado por Daniel Goleman en su libro *La inteligencia emocional*.

83 Covey, S. (2009). *Los 7 hábitos de las familias altamente efectivas*. Ciudad de México: Debolsillo.

Es natural y esperable que luego de tu autoevaluación encuentres algunas habilidades que necesitas desarrollar y/o fortalecer. No te desalientes: todos tenemos la capacidad de desarrollar nuestras habilidades socioemocionales en la medida en que las practiquemos de manera constante. Cada vez que practicamos una nueva habilidad estamos creando en nuestro cerebro un nuevo camino neuronal. Serás hábil en aquello que practiques con intención y constancia, tal y como lo ejemplifica la siguiente historia:

“Una historia amerindia habla de un padre que le dice a su hijo:

— Hay dos lobos que luchan en mi corazón. Un lobo es violento y peligroso, y el otro está lleno de calidez y compasión.

— ¿Qué lobo acabará ganando? — pregunta el hijo.

— Aquel al que yo alimente — fue la respuesta” (Goleman, 2015, p. 47).

Para fortalecer tus habilidades socioemocionales, te invitamos a utilizar el siguiente modelo reflexivo: Lo que digo o hago, ¿cómo impacta en mí?, ¿cómo impacta en los demás?, y ¿cómo impacta en mi(s) relación(es)? Es, pues, en el contexto de nuestra relación con los demás que nos convertimos en la mejor versión de nosotros mismos.

Como podrás apreciar, esta guía es una invitación a una aventura de transformación personal que conllevará, a su vez, una transformación en la manera en que te relacionas con los demás. Al respecto, el Dalái Lama sugiere que el cambio real en la educación y en el mundo “[...] sucederá cuando los individuos se transformen a sí mismos, guiados por los valores que se encuentran en el núcleo de todos los sistemas éticos humanos [como son la bondad, la compasión, el perdón, la humildad, la generosidad, la solidaridad, entre otros], los descubrimientos científicos y el sentido común” (Goleman, 2015, p. 8). “Sin ese cambio interno seguimos siendo vulnerables a las reacciones automáticas, como la rabia, frustración y desesperación, que solo nos llevan a los mismos senderos desolados de siempre” (Goleman, 2015, p. 15). La meta, en sus palabras, es “[...] llegar a ser seres humanos más felices que vivamos juntos, apoyándonos de manera más completa en un mundo en paz [...]” (Goleman, 2015, p. 8). La paz en las escuelas y en el mundo, por tanto, empieza dentro de ti.

Ahora, te invitamos a leer el Capítulo 3, en el que encontrarás contenidos y experiencias de aprendizaje que te ayudarán a transformar tu aula en un espacio seguro, acogedor y colaborativo, en el que prime la convivencia democrática y que propicie el aprendizaje significativo.

Capítulo

03

Disciplina positiva en el aula



Este capítulo está orientado a promover y fortalecer prácticas dentro del aula que contribuyan al desarrollo socioafectivo de las y los estudiantes. Para ello, conoceremos la casa de la disciplina positiva y algunas experiencias de aprendizaje del programa Disciplina positiva^{84 85}, las cuales se integran con algunas experiencias de aprendizaje del programa de educación socioemocional Paso a paso⁸⁶, para construir una propuesta que responda a la implementación del CNEB y sus enfoques transversales dentro de la planificación docente.

Mediante esta integración, que hemos llamado *Guía de disciplina positiva para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela y el trabajo con familias*, se promueve la formación de ciudadanos respetuosos, autónomos, competentes, responsables y resilientes que puedan contribuir de manera positiva a su comunidad.

84 McVittie, J.; La Sala, T. & Smitha, S. (2012). *Disciplina Positiva en la escuela y salón de clase. Guía del líder: Recursos y actividades*. McVittie, J.; La Sala, T. & Smitha, S. (2012). *Disciplina Positiva en la escuela y salón de clase. Guía del maestro: Actividades para estudiantes*. Guía basada en *Positive Discipline in the Classroom Teacher's Guide* de Jane Nelsen y Lynn Lott (1992)©. Positive Discipline Association www.positivediscipline.org

85 Existe un entrenamiento oficial de la Positive Discipline Association para formarse como Educador de Disciplina Positiva del Salón de Clase, en el que se enseña la implementación de la casa de la disciplina positiva con sus actividades originales. Recuperado de www.positivediscipline.org

86 Banco Mundial (2018). *Step by Step- Toolkit Promoting Social and Emotional Learning (SEL) in Children and Teens*. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula>

Asimismo, se fortalecen los esfuerzos por construir la “escuela que queremos” al promover un ambiente inclusivo, acogedor y colaborativo en las aulas, donde se establecen relaciones basadas en la aceptación mutua y cooperación, el respeto y valoración de las diferencias.

También conoceremos la metodología FASE (por sus siglas, Focalizado, Activo, Secuenciado y Explícito)⁸⁷, que permite guiar a las y los estudiantes a partir de una serie de experiencias de aprendizaje motivadoras orientadas a apoyar el desarrollo de sus habilidades socioemocionales. La metodología FASE incorpora los siguientes cuatro elementos:

F

Focalizado. Se enfoca en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

A

Activo. Propone formas de aprendizaje activo que priorizan la experiencia y la práctica (juego de roles, improvisación, modelamiento, etc.).

S

Secuenciado. Desarrolla habilidades socioemocionales paso a paso, con experiencias de aprendizaje conectadas y coordinadas.

E

Explícito. Está orientado al desarrollo de habilidades socioemocionales específicas.

La casa de la disciplina positiva es una estrategia para implementar esta guía en el aula. Cada aula construirá su casa de la disciplina positiva según su propio ritmo, para lo cual debe tomar en cuenta los siguientes cuatro niveles:

Nivel 1

La visión. Se refiere a que toda la comunidad educativa se comprometa a desarrollar relaciones respetuosas en la escuela, sus familias y comunidades. La visión compartida es lo que va a guiar la construcción de la casa de la disciplina positiva en cada aula y, por tanto, en toda la escuela.

87 CASEL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Recuperado de <https://casel.org>

Nivel 2

Preparar el terreno. Consiste en la enseñanza, práctica y desarrollo gradual de las habilidades esenciales para un aula con disciplina positiva. Estas habilidades son:

1. Acuerdos y pautas
2. Rutinas
3. Trabajo con sentido
4. Autorregulación
5. Habilidades de comunicación
6. Respeto mutuo
7. Trabajar en la cooperación
8. Errores y cómo corregirlos
9. Alentar
10. Respetar las diferencias
11. Tener reuniones de aula

Nivel 3

Sentando las bases. Consiste en la enseñanza, práctica y desarrollo de las habilidades esenciales necesarias para llevar a cabo las reuniones de aula. Estas habilidades son:

Habilidad esencial 1: Formar un círculo

Habilidad esencial 2: Practicar cumplidos y apreciaciones

Habilidad esencial 3: Respetar las diferencias

Habilidad esencial 4: Usar habilidades de comunicación respetuosa

Habilidad esencial 5: Enfocarse en soluciones

Habilidad esencial 6: Lluvia de ideas y juego de roles

Habilidad esencial 7: La agenda y el formato de las reuniones de aula

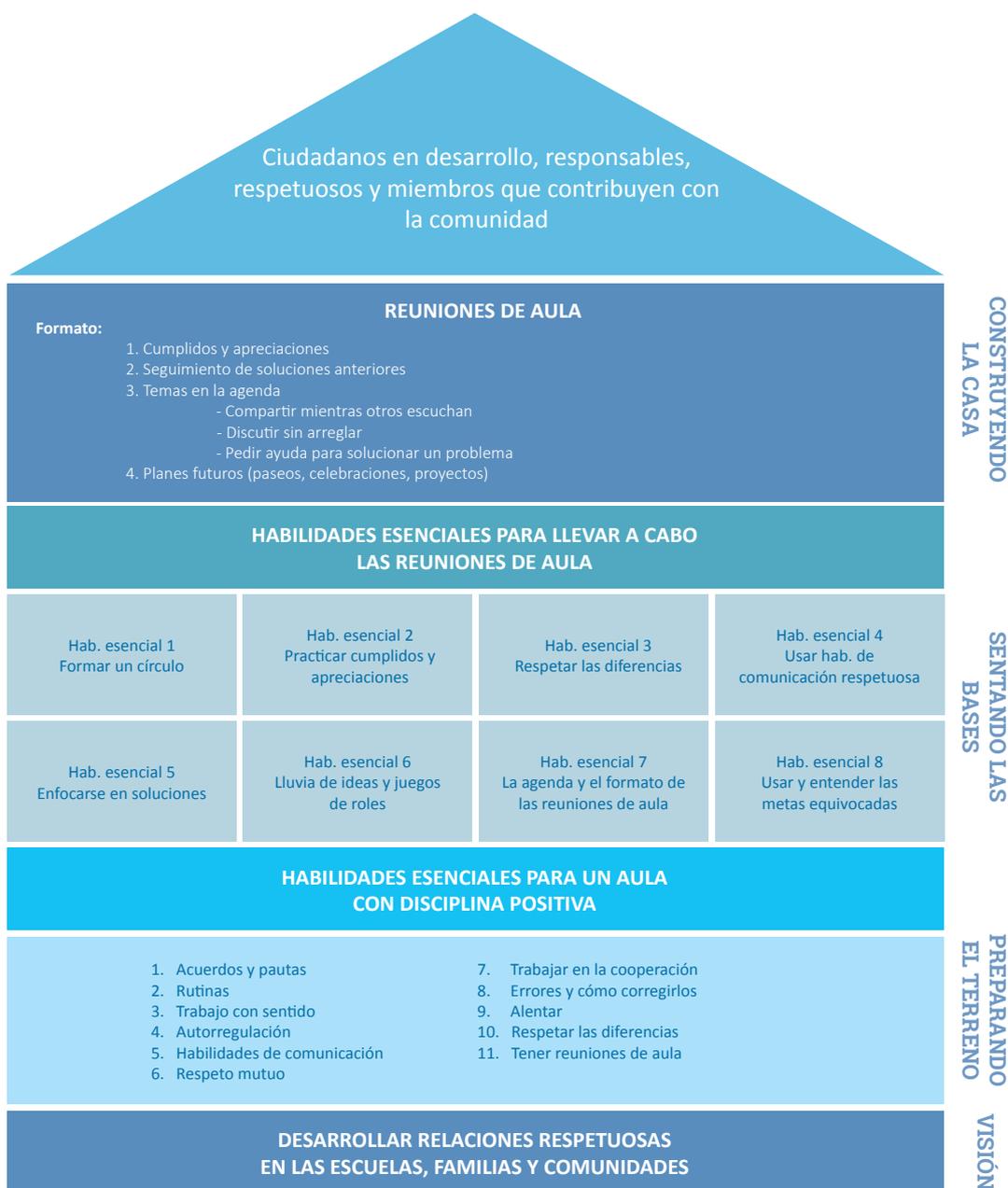
Habilidad esencial 8: Usar y entender las metas equivocadas

Nivel 4

Construyendo la casa. Consiste en la práctica del formato y de la agenda de las reuniones de aula. También consiste en la puesta en marcha de reuniones estructuradas que se darán de manera periódica.

Durante el proceso de construcción de la casa de la disciplina positiva se invita a las y los docentes y a las y los estudiantes a practicar de manera constante las habilidades esenciales que irán desarrollando. En la medida en que las y los estudiantes vayan desarrollando mayores habilidades será posible propiciar una convivencia más respetuosa y democrática que permita prevenir situaciones de violencia. En el siguiente gráfico te presentamos la casa de la disciplina positiva y sus cuatro niveles.

La casa de la disciplina positiva^{88 89}



88 “McVittie, J.; La Sala, T. & Smitha, S. (2012). *Disciplina Positiva en la escuela y salón de clase. Guía del maestro: Actividades para estudiantes. Guía basada en Positive Discipline in the Classroom Teacher’s Guide* de Jane Nelsen y Lynn Lott (1992)©. Positive Discipline Association www.positivediscipline.org

89 En esta guía ha cambiado el término *salón de clases* por aula.

Para la exitosa implementación de esta guía en tu aula, te invitamos a que refuerces en tu práctica docente los siguientes lineamientos⁹⁰:

- ▶ Prioriza la escucha por encima de la cátedra.
- ▶ Céntrate en las experiencias de tus estudiantes en lugar de tus propias experiencias.
- ▶ Prioriza la conexión y la construcción de relaciones significativas con tus estudiantes en lugar de poner énfasis en conceptos y teorías.

Recuerda que tu presencia, orientación y actitud alentadora son muy importantes en este proceso y que cada uno de los desafíos que tengas en tu aula será siempre una oportunidad para enseñar, practicar y desarrollar competencias en tus estudiantes y en ti mismo. Veamos ahora de manera detallada cada etapa de la casa de la disciplina positiva.

3.1. Primer nivel de la casa de la disciplina positiva: Visión

Este nivel consiste en generar una visión compartida con todos los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, colaboradores, familias e instituciones de la comunidad) sobre la importancia del desarrollo socioafectivo y el bienestar socioemocional. Desde la disciplina positiva, esto implica que la escuela priorice y facilite el desarrollo de las habilidades socioemocionales de manera focalizada y a la vez transversal, en línea con la visión que propone el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036: “[...] el PEN considera vital prestar particular atención al terreno del desarrollo del bienestar socioemocional de cada uno [...]”.⁹¹ Una visión compartida implica también el compromiso de las familias y de toda la comunidad educativa de priorizar el bienestar emocional de las y los estudiantes.

90 Banco Mundial (2018). *Step by Step - Toolkit Promoting Social and Emotional Learning (SEL) in Children and Teens*. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula>

91 Ministerio de Educación del Perú (2020). *Proyecto Educativo Nacional - PEN 2036*. Lima: Autor.

3.2 Segundo nivel de la casa de la disciplina positiva: Preparando el terreno. Habilidades esenciales para garantizar un aula con disciplina positiva⁹²

Preparar el terreno involucra promover una serie de experiencias de aprendizaje que favorecerán la práctica de habilidades esenciales que te permitirán construir un aula con suficiente orden, estructura, regulación, participación y cooperación, en donde docentes y estudiantes puedan sentirse respetados, alentados y seguros.

Sabemos que el aprendizaje se da de manera gradual, cometiendo errores y aciertos. Del mismo modo, tus estudiantes irán trabajando sobre sus afectos, emociones y vínculos. Incluso cuando parezca que ya han interiorizado alguna de estas habilidades, es importante que tengas en mente que estas se seguirán practicando en los siguientes niveles de la construcción de la casa de la disciplina positiva, fortaleciendo su impacto.

En este camino, posiblemente podría suceder que tu aula necesite más tiempo para el desarrollo de alguna habilidad (por ejemplo, la cooperación), por lo que la sugerencia será que planifiques las acciones según el diagnóstico de los procesos en tu aula.

El orden sugerido para desarrollar las habilidades esenciales para tener un aula con disciplina positiva es el siguiente:

1. Acuerdos y pautas
2. Rutinas
3. Trabajo con sentido dentro del aula
4. Autorregulación
5. Habilidades de comunicación
6. Respeto mutuo
7. Trabajar en la cooperación
8. Errores y cómo corregirlos
9. Alentar
10. Respetar las diferencias
11. Tener reuniones de aula

⁹² Todas las actividades de disciplina positiva y la casa de la disciplina positiva han sido incluidas con el permiso de las autoras, Jane Nelsen y Lynn Lott, y de la Positive Discipline Association, para su uso exclusivo en esta guía.

1. Acuerdos y pautas

Los acuerdos y las pautas son las normas de convivencia del aula que contribuyen a promover relaciones positivas basadas en el respeto mutuo y a generar una visión compartida de cómo deseamos que sea nuestro ambiente de aula. Así, estas se convierten en nuestra guía para mantener el orden, garantizar relaciones democráticas justas y que sea posible el aprendizaje.

Tal como se propone en *Lineamientos de tutoría y orientación educativa* y *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar*, es responsabilidad de la escuela promover la prevención y atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes.

La disciplina positiva propone que la construcción de los acuerdos y las pautas se haga de una manera participativa, y que las y los estudiantes tengan un rol protagónico en su creación. Estos acuerdos y pautas deben destacar aspectos positivos de las y los estudiantes, y deben ser revisados de manera periódica cuando su cumplimiento resulta exitoso.

En el anexo 2 encontrarás una actividad sugerida por el programa *Disciplina positiva* que favorecerá experiencias de aprendizaje orientadas al establecimiento de acuerdos y pautas con tus estudiantes (normas de convivencia).

2. Rutinas

Son secuencias de eventos o repetición de actos cotidianos que ayudan a las y los estudiantes a formar hábitos saludables. Estos contribuyen a construir un clima de aula seguro. Las experiencias repetidas proporcionarán confianza, seguridad, tranquilidad y conexión a tus estudiantes. Al tener un orden predecible, se reducen sus niveles de estrés, por lo que desenvolverse en un ambiente seguro y predecible es esencial para un desarrollo mental y fisiológico saludable.

Para que una rutina sea efectiva, es importante que involucres a las y los estudiantes en su creación a partir del consenso, lo que permitirá que todos se comprometan con el ejercicio de desarrollar dicho hábito. Es probable que los primeros intentos no sean exitosos, pero no te rindas. Recuerda que los hábitos requieren de mucha práctica para su consolidación y tus estudiantes necesitan que los alientes en el proceso. Por ello, es importante que se tomen el tiempo para practicar y respetar el ritmo de cada uno; de esta manera estarás contribuyendo a que desarrollen la perseverancia, la tolerancia a la frustración y un fuerte sentido de autoeficacia.

En el anexo 2 encontrarás algunas rutinas sugeridas para ser implementadas en tu aula.

3. Trabajo con sentido dentro del aula

La participación de las y los estudiantes en el aula se da por diversas razones: porque van a recibir algo a cambio, porque el trabajo es divertido, porque van a estar con sus amigos, porque les motiva la propuesta, etc.; sin embargo, nuestro anhelo sería que colaboren en los trabajos del aula por el simple hecho de estar motivados para aprender y/o contribuir al bien común.

Uno de los principios de la disciplina positiva es desarrollar en las y los estudiantes el sentido de pertenencia (conexión) e importancia⁹³, y la forma de lograrlo es mediante la colaboración y el desarrollo de la responsabilidad compartida. Para ello, las y los docentes deben promover oportunidades para que las y los estudiantes asuman responsabilidades diversas y las aprovechen tomando en cuenta su propio bienestar y el de la colectividad⁹⁴. Para ello se deben establecer funciones en torno a la dinámica del aula como, por ejemplo, recoger las agendas, tomar la asistencia, borrar la pizarra, revisar los portafolios, etc.

Involucrar a las y los estudiantes en “trabajos con sentido” en el aula y/o en la escuela promueve valores como la responsabilidad, autonomía, justicia, solidaridad y empatía. Mediante la participación con trabajos significativos, las y los estudiantes aprenden más, se involucran de manera activa, y desarrollan un fuerte sentido de conexión con su grupo y la escuela.

Adicionalmente, la evidencia científica demuestra que cuando las personas encuentran sentido a lo que hacen se comprometen más y buscan formas de lograr mejores resultados⁹⁵. Por lo tanto, es importante tomar en consideración que cuando las y los estudiantes comprenden la relevancia e impacto del trabajo que van a realizar y lo que van a obtener como grupo cuando este sea bien realizado, se esfuerzan más por obtener mejores resultados.

Es importante permitirles a las y los estudiantes sobresalir, y el trabajo con sentido les brinda esa oportunidad. La frecuencia puede variar y es posible que algunos trabajos en el aula o en la escuela se deban realizar a diario, algunos dos veces a la semana, otros una vez a la semana, etc.⁹⁶

En el anexo 2 encontrarás una ruta para introducir el trabajo con sentido en tu aula.

93 Dreikurs, R. & Soltz, V. (1990). *Children: The challenge*. New York: Plume; Adler, A. (1994). *What life could mean to you*. Massachusetts: Oneworld Publications.

94 Ministerio de Educación del Perú (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica (p. 19). Lima: Autor.

95 PBIS Newsletter. Engaging Students in Meaningful Work. Recuperado de <https://hestories.info/pbis-newsletter-engaging-students-in-meaningful-work.html>

96 Íbid.

4. Autorregulación

Es una de las funciones de la corteza prefrontal que, como sabemos, es la última parte del cerebro en alcanzar la madurez. Tiene que ver con la capacidad de manejar nuestras emociones. El manejo de emociones es medular porque favorece el aprendizaje, la convivencia, el logro de metas y el bienestar⁹⁷.

Consiste en la regulación de nuestro sistema nervioso autónomo (SNA). Para ello, es importante que diferencies cuándo tus estudiantes requieren que los lleves a un estado de calma, que involucra inducir la relajación de su sistema nervioso o, contrariamente, cuándo requieren que los lleves a un estado de alerta (no de alarma), que involucra la activación de su sistema nervioso. Recuerda que lo importante es ayudarlos a mantenerse dentro de los límites de sus ventanas de tolerancia.

Ciertos estudiantes pueden presentar mayor dificultad para autorregularse. Dentro de la dinámica del aula podemos proveer el espacio para generar experiencias que nos ayuden a trabajar sobre las emociones y fortalecer su capacidad de autorregulación. En este proceso, el docente se convierte en esa persona en calma que actuará como corregulador de estas emociones.

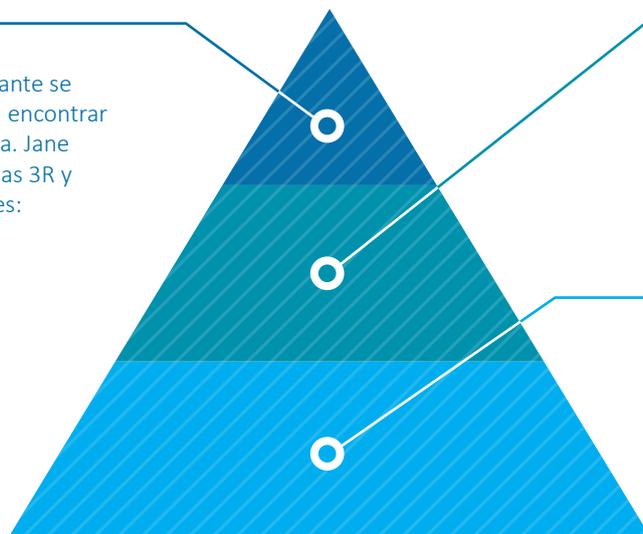
A continuación, te brindamos algunos pasos sencillos para que te conviertas en corregulador de tus estudiantes⁹⁸.

Razonar:

(Corteza cerebral)

Una vez que tu estudiante se haya calmado, podrán encontrar soluciones al problema. Jane Nelsen propone usar las 3R y una U de las soluciones:

- Relacionadas
- Respetuosas
- Razonables
- Útiles



Relacionar

(Sistema límbico)

Acompaña a tu estudiante a que identifique y nombre lo que está sintiendo en ese momento. Por ejemplo, puedes decirle: "Sé que te sientes frustrado en este momento".

Regular

(Tronco cerebral)

Cuando alguno de tus estudiantes atraviese una fuerte emoción, es importante que sienta aceptación y tranquilidad de tu parte. De este modo, se sentirá seguro y le será posible inhibir el sistema de defensa natural de su organismo y dar paso a la conexión social.

97 Rodríguez, E.; Chernicoff, L.; Jiménez, A.; Labra, D. y Barkovich, M. (2020). *Educación desde el bienestar. Competencias socioemocionales para el aula y la vida*. Ciudad de México: McGraw Hill.

98 Perry, B. (2018). Curso en línea *Neurosecuencial Model in Education*.

Tus estudiantes requieren encontrarse en estado de calma de manera cotidiana y en momentos específicos del día escolar, tales como el inicio de clases, después del recreo o de la clase de educación física, o antes de un examen, para reflexionar de manera individual o grupal. Asimismo, pueden hacerlo de manera eventual, por ejemplo, luego de un conflicto, cuando han experimentado emociones muy intensas, antes de pensar en soluciones ante un problema o en otros momentos. Para todas estas situaciones cotidianas o eventuales, puedes utilizar con tus estudiantes las herramientas de respiración consciente presentadas en el Capítulo 2: “Caja de herramientas para tu autorregulación”.

Por otro lado, tus estudiantes requieren encontrarse en estado de alerta (no de alarma) de manera cotidiana y en momentos específicos del día escolar, como por ejemplo cuando utilizas metodologías de enseñanza-aprendizaje activas y participativas (juegos de roles, debates, lluvia de ideas, etc.). Puedes utilizar también ejercicios de activación después del almuerzo, después de una presentación expositiva o en otros momentos.

En el anexo 2 encontrarás una serie de actividades que favorecerán experiencias de aprendizaje orientadas a la autorregulación de tus estudiantes.

5. Habilidades de comunicación

En esta sección nos referimos a las habilidades de comunicación respetuosa, es decir, aquellas que nos permiten interactuar con cuidado y respeto por nosotros y por los demás⁹⁹. Habilidades como la escucha activa y la asertividad nos van a permitir aprender a escuchar los deseos y sentimientos de los demás de manera eficaz, evitando juicios o actitudes defensivas, y a expresar nuestros pensamientos y sentimientos de manera respetuosa.

La mejora de nuestras habilidades de comunicación se da mediante un proceso continuo. Es así que se propone que estas habilidades de comunicación primero sean practicadas por las y los docentes en el día a día, para que las y los estudiantes puedan ir reconociendo formas respetuosas de comunicar sus necesidades mediante la observación y la convivencia. Por tanto, la manera más eficaz de enseñar estas habilidades a tus estudiantes es a partir del modelamiento.

Para fortalecer tus habilidades para la comunicación respetuosa con tus estudiantes, considera lo siguiente:

- Presta atención a tu tono de voz. ¿Usas un tono de voz amable que invita a la conexión o usas un tono de voz intimidante que invita a la desconexión?
- Formula preguntas de curiosidad que muestren un genuino interés por conocer lo que piensan tus estudiantes.
- Usa mensajes en primera persona. En lugar de decir “tú”, empieza tu mensaje diciendo “yo”.

99 Definición tomada del Programa de Educación Socioemocional Paso a Paso del Banco Mundial©.

- Procura usar palabras alentadoras en lugar de criticar.
- Enfócate en las soluciones en lugar de buscar culpables.
- Reconoce aquello que te molesta y encuentra maneras respetuosas de expresarlo sin que suene a reclamo o exigencia.
- Amplía tu vocabulario emocional para poder expresar lo que sientes.

El modelo de comunicación que le ofrezcas a tus estudiantes será la forma de comunicación que ellas y ellos irán interiorizando.

En el anexo 2 encontrarás una serie de actividades que favorecerán experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de las habilidades de comunicación de tus estudiantes.

6. Respeto mutuo

Es un principio fundamental en cualquier relación humana saludable. Este principio se sustenta en el valor de la equidad, que nos invita a respetar la dignidad de todos por igual: niñas, niños, adolescentes y adultos. El valor de la equidad se ve reflejado en el establecimiento de relaciones horizontales con los demás. Esto significa que el liderazgo que ejerzas en el aula debe responder a este valor (equidad) y principio (respeto mutuo).

El respeto mutuo se refleja en acciones que integran la amabilidad y la firmeza al mismo tiempo. Jane Nelsen nos enseña que somos amables cuando respetamos al otro, y somos firmes cuando nos respetamos a nosotros mismos y la situación.

- **Respeto hacia uno mismo.** Respeto de nuestras propias necesidades.
- **Respeto hacia el otro.** Respeto de las necesidades del otro, de su necesidad de conexión y seguridad.
- **Respeto hacia la situación.** Respeto por lo que se tiene que hacer en cada situación a beneficio del bien común.

Una habilidad esencial para promover relaciones basadas en el respeto mutuo es la empatía. Esta consiste en entender y sentir lo que otra persona está experimentando desde su marco de referencia. Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro (Bellet y Maloney, 1991).¹⁰⁰

Es importante señalar que todos los recursos propuestos en esta guía solo serán efectivos si practicas el principio del respeto mutuo. Recuerda que este principio es esencial para la convivencia armónica. Al mismo tiempo, es importante que tengas en cuenta que, para crear nuevas formas de relación, se requiere tiempo y muchas interacciones consistentes, para lo cual son necesarias la práctica constante y tu perseverancia.

En el anexo 2 encontrarás actividades que te permitirán promover relaciones horizontales y de respeto mutuo en tu aula.

100 Definición tomada del Programa de Educación Socioemocional Paso a Paso del Banco Mundial©.

7. Trabajar en la cooperación

La cooperación es el interés por los demás y el deseo sincero de contribuir con la sociedad¹⁰¹. Para desarrollar el interés social es vital la práctica constante. Úrsula Oberst (2010) señala que una educación orientada a una convivencia democrática deberá fomentar el interés social en las y los estudiantes, y este debe contar con los siguientes tres elementos¹⁰²:

- El estudiante debe sentir que pertenece a la escuela.
- El estudiante debe orientar su conducta hacia la convivencia; esto se ve expresado en el interés y preocupación por los demás, y la creencia de que los problemas se resuelven mejor en comunidad y para beneficio mutuo.
- El interés social del estudiante se reflejará en su grado de bienestar psicológico, pues es la base de la salud mental.

Cada estudiante debe sentir que es importante y que, cuando coopera, contribuye al bienestar de los demás. Si todos desarrolláramos mayores herramientas de cooperación, tendríamos una sociedad más justa. En este sentido, en el aula debemos enseñar a las y los estudiantes no solo a salir adelante y superar las adversidades, sino también a descubrir diversas formas de contribuir y ayudar a los demás a superar sus problemas. La cooperación o interés social¹⁰³, como se llama desde la disciplina positiva, “es una de las más importantes habilidades para la vida que pueden aprender tus estudiantes”.¹⁰⁴

Por su parte, Jane Nelsen (2009) señala que para que un estudiante desarrolle interés social es vital que primero tenga confianza en sí mismo, ya que solo así podrá ayudar a los demás¹⁰⁵. Piensa en todas las oportunidades que tienes para ayudar a tus estudiantes a sentirse más seguros. Colaborar con las tareas del aula y vivir en una atmósfera donde el error sea bienvenido son dos formas de experimentar seguridad en uno mismo.

En el anexo 2 encontrarás actividades que te permitirán favorecer experiencias de aprendizaje en torno a la cooperación para tus estudiantes.

101 Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva*. Naucalpan: Ediciones Ruz.

102 Oberst, U. (2010). *El trastorno del niño consentido: manual para padres y maestros desorientados*. Lleida: Milenio.

103 La palabra original en alemán es *Gemeinschaftsgefühl* y fue utilizada por Alfred Adler. También ha sido traducida como sentimiento de comunidad. Jane Nelsen la llama responsabilidad social.

104 Nelsen, J. y Lott, L. (1999). *Disciplina con amor: cómo pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas* (p. 66). Bogotá: Planeta

105 Nelsen, J. (2001). *Disciplina positiva*. Naucalpan: Ediciones Ruz.

8. Errores y cómo corregirlos

Un error es una acción que se hizo de manera incorrecta o equivocada. Puede resultar “terrible” cometer un error si tienes la creencia de que las cosas tienen que ser perfectas y que mostrarse vulnerable es malo. La disciplina positiva te invita a abrazar los errores, pues los considera valiosas oportunidades de aprendizaje. ¿No te parece liberador y a la vez alentador?

Piensa en todos los mensajes que recibiste en tu infancia (e incluso ahora en tu vida adulta) respecto a cometer errores. ¿Qué ideas te ibas formando sobre ti mismo, los demás y el mundo, sobre tu propia autovalía y autoestima? ¿Te daban ganas de seguir intentando?

Es necesario que en la escuela ayudemos a que las y los estudiantes desarrollen creencias y actitudes diferentes en torno al error. Al respecto, algunas ideas que podemos transmitirles son las siguientes:

1. Todos nos equivocamos; así es como aprendemos.
2. El error puede convertirse en una fuente inagotable de aprendizaje, inspiración y creatividad, además de ser una invitación constante a la mejora.
3. Más que el error, lo que importa es qué hacemos después de haberlo cometido.
4. Tus estudiantes sabrán que los aprecias cuando los motivas a mejorar en lugar de insistirles en que no cometan errores.

Recuerda que es mucho más fácil enseñar a tus estudiantes a hacerse responsables de sus errores cuando están en un ambiente seguro en el que sienten que pertenecen. Solo en un contexto de seguridad y de pertenencia tus estudiantes podrán vivenciar los errores como oportunidades de aprendizaje.

En el anexo 2 encontrarás actividades que te permitirán favorecer experiencias de aprendizaje orientadas a naturalizar el error en tu aula.

9. Alentar

La disciplina positiva plantea que el aliento es estimular, dar valentía/coraje, valorar, demostrar amor y dar ánimo. Dreikurs (1974) plantea que “la esencia del aliento es incrementar la confianza del niño en sí mismo y transmitirle que es lo suficientemente bueno **tal y como es**, y no solo **como debiera ser**” (p. 49)¹⁰⁶.

106 Dreikurs, R. & Cassel, P. (1974). *Discipline Without Tears* (2nd Edition). New York: Plume Book.

No obstante, alentar a una persona no es tan fácil como suena. Ayudar a las y los estudiantes a creer en ellos mismos toma tiempo, y requiere intención y práctica, sobre todo si son personas que han crecido en el desaliento. Alentar es tener fe, dar esperanza, reducir la competencia, sacar lo mejor de ellas y ellos, enfocarse en sus fortalezas. Alentar es aceptar a las y los estudiantes por lo que son y separar lo que hacen (sus acciones) de su verdadero valor como seres humanos. Alentar es, además, un lenguaje especial expresado por medio de la congruencia entre el lenguaje corporal y las palabras (y también el tono de voz que empleamos)¹⁰⁷.

Entonces, una forma de alentar es con las palabras. Estas y las actitudes alentadoras están orientadas a generar motivación intrínseca (interna), y reflejan tu confianza en ellas y ellos. Cuando alentamos, les demostramos a nuestros estudiantes que les prestamos atención, y que reconocemos su esfuerzo y su individualidad.

Algunas frases alentadoras podrían ser “aprecio tu ayuda”, “¿te has dado cuenta de todo lo que puedes lograr por ti mismo?”, “¿qué piensas de tu dibujo?”, “gracias por acomodar tus cosas”, “¿cómo te sientes?”, “tengo fe en ti”, etc.

Para alentar a nuestros estudiantes tenemos que cambiar nuestra mirada y enfocarnos en sus fortalezas, es decir, en lo que hacen bien. Así también, podemos ayudarlos a identificar en qué pueden mejorar y lo que nosotros podemos hacer para ayudarlos a alcanzar sus metas. Este es el verdadero camino para ayudarlos a desarrollar sus potencialidades al máximo.

En el anexo 2 encontrarás actividades que te permitirán favorecer experiencias de aprendizaje para convertir tu aula en un espacio alentador.

10. Respetar las diferencias

Se trata de un valor esencial para una vida en comunidad. Está muy en línea con los enfoques transversales de inclusión e interculturalidad del CNEB. Asimismo, tiene que ver con la comprensión de que cada persona tiene una visión diferente de la realidad (su lógica privada) y que no existe una opinión correcta, y, como lo señala Jane Nelsen (1999), “es imposible comprender la naturaleza y el comportamiento humano sin comprender las realidades individuales”.¹⁰⁸

Como docentes necesitamos reconocer que cada uno de nosotros tiene un filtro a través del cual percibe la realidad. Cuando vemos la realidad a través de estos filtros, a veces nos puede resultar difícil ver lo que realmente está frente a nuestros ojos: “Vemos el mundo a través de nuestra cabeza en lugar de verlo a través de nuestro corazón” (Nelsen, 2008, p. 47)¹⁰⁹.

107 Dinkmeyer, D.; McKay, G. & Dinkmeyer, D. Jr. (2001). *STET Systematic Training for Effective Teaching*. Coral Spring: Circle Pines.

108 Nelsen, J. y Lott, L. (1999). *Disciplina con amor: Cómo pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas*. Bogotá: Planeta.

109 Nelsen, J. (2008). *Serenity. Simple steps for Recovering Peace of Mind, Real Happiness, and Great Relationships*. San Francisco. Red Wheel/Welser.

Por eso, te invitamos a ser curioso y a invitar a tus estudiantes a serlo también. En lugar de suponer, mejor preguntamos; en lugar de juzgar, mejor comprendemos; en lugar de criticar, mejor nos ponemos en los zapatos del otro; y en vez de sermonear, escuchamos con atención plena.

En el anexo 2 encontrarás actividades que te permitirán desarrollar experiencias de aprendizaje para establecer un clima de respeto por las diferencias en tu aula.

11. Tener reuniones de aula

Las reuniones de aula son espacios democráticos en los cuales las y los estudiantes comparten sentimientos, ideas y opiniones. También son reuniones grupales estructuradas que se desarrollan en un espacio y tiempo acordados.

Las tres funciones básicas¹¹⁰ de las reuniones de aula son:

- **Planificar:** Son espacios que ofrecen a las y los estudiantes la oportunidad de decidir y establecer pautas para una sana convivencia democrática, además de planificar actividades en conjunto.
- **Solucionar problemas:** Las y los estudiantes pueden discutir sobre un problema (del aula e incluso de la casa), y los demás pueden brindar alternativas de solución alentadoras.
- **Ofrecer aliento:** Desde el momento en que hacemos la pregunta “¿cómo resolvemos este problema juntos?”, es tarea del docente motivar a las y los estudiantes a enfocarse en las fortalezas de sus compañeras y compañeros.

Es importante introducir las reuniones de aula de manera gradual. Puedes empezar demostrando interés genuino por lo que tus estudiantes piensan, opinan, o por sus intereses y sus problemas.

Ganar consenso para las reuniones de aula es el primer paso para que las y los estudiantes empiecen a notar los beneficios que podrían experimentar al llevar a cabo reuniones de aula de manera periódica.

En el anexo 2 encontrarás una actividad de disciplina positiva sugerida que puede ayudarte a introducir las reuniones de aula y ganar la cooperación de las y los estudiantes. Recuerda que antes de llegar a este punto debes haber practicado con tus estudiantes las habilidades previas.

110 Dinkmeyer, D.; McKay, G. & Dinkmeyer, D. Jr. (2001). *STET Systematic Training for Effective Teaching*. Coral Spring: Circle Pines.

3.3 Tercer nivel de la casa de la disciplina positiva: Sentando las bases. Las ocho habilidades esenciales para las reuniones de aula

Las habilidades esenciales servirán a las y los estudiantes para comprender la estructura formal de las reuniones del aula¹¹¹.

Comenta con tus estudiantes cuáles serán las ocho habilidades que conocerán en esta etapa y el propósito de cada una de ellas. Estas habilidades deben ser enseñadas en el siguiente orden porque una es prerequisite de la siguiente y se construyen a manera de andamiaje.

1. Formar un círculo.
2. Practicar cumplidos y apreciaciones.
3. Respetar las diferencias.
4. Usar habilidades de comunicación respetuosa.
5. Enfocarse en soluciones.
6. Hacer juego de roles y lluvia de ideas.
7. Utilizar la agenda y el formato de la reunión de clase.
8. Entender y utilizar las cuatro metas equivocadas.

Al finalizar este nivel de la casa, se espera que las y los estudiantes hayan consolidado las habilidades esenciales del segundo y tercer nivel, lo que les permitirá autorregular su comportamiento, de manera que puedan mantenerse en el círculo con disposición de escucha por 20 minutos (tiempo sugerido para las reuniones de aula), atendiendo a los demás de manera respetuosa y proponiendo soluciones respetuosas para todos.

El desarrollo de las habilidades esenciales para las reuniones de aula requiere una enseñanza sistemática y una práctica constante. Cada vez que aprendan una nueva habilidad estarán reforzando la anterior y, conforme vayan avanzando, el aprendizaje de la siguiente habilidad requerirá menor tiempo.

111 McVittie, J.; La Sala, T. & Smitha, S. (2012). *Disciplina Positiva en la escuela y salón de clase. Guía del maestro: Actividades para estudiantes*. Guía basada en *Positive Discipline in the Classroom Teacher's Guide* de Jane Nelsen y Lynn Lott (1992)©.

Habilidad esencial 1: Formar un círculo

La primera habilidad esencial necesaria para iniciar las reuniones de aula es aprender a formar un círculo. Estar en círculo permite crear una atmósfera equitativa y de conexión entre todos. Además, permite que podamos estar más cerca y que todos podamos vernos las caras.

Para formar este círculo, sugerimos que tú y las y los estudiantes puedan estar sentados en sillas o en el piso. Puedes empezar formando el círculo de las siguientes dos formas:

1. Tener el espacio designado y decirles a tus estudiantes dónde ubicarse.
2. Preguntarles por sus ideas sobre cómo formar el círculo rápidamente, en silencio y de manera segura.

Piensa en qué habilidades aprenden tus estudiantes mientras van ensayando formar el círculo semana tras semana. Puedes decirles, incluso, que vas a tomar el tiempo para ver cuánto se demoran, y la siguiente vez los puedes retar a hacerlo más rápido, recordándoles siempre cuidarse y cuidar a los demás. La idea es que tus estudiantes puedan hacer el círculo lo más rápido posible (en un minuto aproximadamente) con la finalidad de optimizar el tiempo sugerido para las reuniones de aula (20 minutos).

Es maravilloso saber que cada intento fallido estará lleno de valiosos aprendizajes. A continuación te ofrecemos algunas preguntas que pueden ayudarte.

- ¿Qué necesitamos para ser más efectivos?
- Noté que... ¿Qué se les ocurre para mejorar ese aspecto?
- ¿Qué deberíamos cambiar para que este círculo se forme más rápido?
- ¿Qué hemos aprendido de esta práctica?

Como docente, ¿qué notas respecto a estas preguntas? ¿Te animas a crear las tuyas y dejar que tus estudiantes se equivoquen mientras aprenden? ¿Qué otras ideas se te ocurren para formar un círculo de manera rápida, silenciosa y segura?

En el anexo 2 encontrarás una actividad sugerida de disciplina positiva para enseñar a tus estudiantes a formar un círculo.

Habilidad esencial 2: Practicar cumplidos y apreciaciones

Una vez que tus estudiantes hayan formado el círculo en aproximadamente un minuto, podrás introducir la segunda habilidad esencial, que es la enseñanza y la práctica de los cumplidos y las apreciaciones.

Los cumplidos y las apreciaciones son comentarios que se enfocan en acciones y actitudes positivas que observamos en las personas; incluyen también agradecimientos. En este

sentido, recibir cumplidos y apreciaciones por parte de los demás resulta muy alentador; además, crea la atmósfera de calidez y conexión para dar inicio a las reuniones de aula.

Cada reunión de clase empezará formando el círculo y continuará con los cumplidos y apreciaciones. Por ello, necesitamos que esta habilidad sea practicada una y otra vez (como hiciste con el círculo).

Al principio, esta práctica puede resultar rara y hasta incómoda para ti y para algunos de tus estudiantes, especialmente cuando no están acostumbrados a recibir cumplidos ni apreciaciones de los demás. Tal vez tendrás que empezar pidiendo a tus estudiantes que recuerden algún momento donde se sintieron bien porque alguien les dijo algo alentador. En otra sesión podrás pedirles que piensen en algo por lo que quieran agradecerle a una compañera o un compañero.

Algunas preguntas y frases que puedes formular a tus estudiantes para ayudarlos en este proceso de convertirse en personas alentadoras que se enfocan en las fortalezas pueden ser¹¹²:

- ¿Qué te gusta de ti mismo?
- ¿Qué aprecias más de tu grupo?
- Comparte algo que una compañera o un compañero haya hecho por ti.
- Comparte algo que hayas hecho por otro durante esta semana (puede ser fuera del aula y la escuela).
- Comparte algo que alguien haya hecho por ti esta semana.
- Comparte algo que hayas aprendido o mejorado recientemente.
- ¿Qué te agrada más de tu escuela?
- Comparte algo en lo que destagues.

Otra estrategia que podrías usar es sugerirles que en los recreos (en cualquier momento) presten atención a las acciones positivas que tienen sus compañeras y compañeros durante el día; así estarás construyendo sobre las fortalezas. Este proceso es sumamente alentador.

En el anexo 2 encontrarás una actividad para ayudar a tus estudiantes a practicar cumplidos y apreciaciones.

Habilidad esencial 3: Respetar las diferencias

Es una habilidad esencial que se empezó a desarrollar en el segundo nivel de la casa (nivel anterior); sin embargo, es necesario seguir practicándola en este nivel, pues constituye una habilidad esencial que debe ser dominada antes de llevar a cabo las reuniones de aula. Recordemos que respetar las diferencias es un valor esencial para una vida en comunidad y está muy en línea con los enfoques transversales de inclusión e interculturalidad del CNEB.

En el anexo 2 encontrarás una actividad de disciplina positiva que te ayudará a reforzar el respeto por las diferencias.

112 Adaptado de Dinkmeyer, D.; McKay, G. & Dinkmeyer, D. Jr. (2001). *STET Systematic Training for Effective Teaching*. Coral Spring: Circle Pines.

Habilidad esencial 4: Usar habilidades de comunicación respetuosa

Este tipo de habilidades permite interactuar con cuidado y respeto por nosotros y por los demás¹¹³. Estas se empezaron a practicar en el segundo nivel de la casa (nivel anterior); sin embargo, al igual que el respeto por las diferencias, es importante continuar practicándolas en este nivel. Recuerda que estamos sentando las bases y fortaleciendo las habilidades para que las y los estudiantes puedan participar en las reuniones de aula, y comunicarse de manera respetuosa es una parte esencial para poder compartir ideas, sentimientos y opiniones sin miedo a ser criticados o juzgados.

En el anexo 2 encontrarás una actividad que te ayudará a enseñar el manejo positivo de los conflictos y a reforzar las habilidades de comunicación respetuosa.

Habilidad esencial 5: Enfocarse en soluciones

Desde la disciplina positiva, una solución es una respuesta creativa que reúne los siguientes criterios¹¹⁴:

Respetuosa

Razonable

Relacionada

Útil

Para que las y los estudiantes se vuelvan hábiles en la búsqueda de soluciones, deben tener repetidas oportunidades para practicar esta habilidad. Te invitamos a que ensayes con tus estudiantes la búsqueda de soluciones a problemas hipotéticos y/o reales a partir de una lluvia de ideas.

En este proceso, las preguntas que formules son claves. Estas deben reflejar un real interés por conocer las opiniones de tus estudiantes y ser la puerta de entrada para una comunicación respetuosa. Aquí te brindamos algunos ejemplos de por qué y cómo formular estas preguntas¹¹⁵.

113 Definición tomada del Programa de Educación Socioemocional Paso a Paso del Banco Mundial©.

114 Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva*. Naucalpan: Ediciones Ruz.

115 Íbid.

¿Qué?

Para tener una idea sobre la situación
Por ejemplo: ¿Qué pasó?

¿Cómo?

Para indagar sobre la emoción
Por ejemplo: ¿Cómo te sentiste?

¿Cuál?

Para explorar sobre la causa
Por ejemplo: ¿Cuál fue la causa?

¿Qué?

Para animar a plantear soluciones
Por ejemplo: ¿Qué ideas tienes para resolver el problema?

Notarás que no usamos preguntas como “¿por qué?”; solo las usamos cuando hay un interés genuino por conocer la opinión del otro y no para emitir juicios. En su lugar, usamos las preguntas “¿qué?”, “¿cómo?”, “¿cuál?”, que nos ayudan a explorar o clarificar y, al mismo tiempo, invitan a una escucha reflexiva (Nelsen, 2009; Dinkmayer, D. et al., 2001). Cuando formules cada pregunta, preocúpate por la intención que le das y la forma en que la planteas.

Adicionalmente, Jane Nelsen propone invitar a las y los estudiantes a elaborar un cartel que contenga los pasos para la solución de problemas y que sea colocado al alcance de todos. Este funciona como amable recordatorio para enfocarnos en soluciones y promueve la práctica constante de esta habilidad.

Los pasos para la solución de problemas son los siguientes:¹¹⁶

- Identificar un problema.
- Proponer la mayor cantidad de soluciones posibles.
- Elegir una solución que funcione para todos.
- Poner en práctica la solución durante una semana.
- Evaluar, luego de una semana, si esta solución funcionó. Si no funcionó, empezar de nuevo.

Recuerda que enfocarnos en las soluciones es preguntarnos **cuál es el problema y cuál podría ser la solución**¹¹⁷.

116 Nelsen, J. y Gfroerer, K. (s. f.). *Herramientas de disciplina positiva para maestros: 52 herramientas para la gestión de la clase*. Recuperado de www.positivediscipline.org

117 Íbid.

Habilidad esencial 6: Hacer lluvia de ideas y juego de roles

La lluvia de ideas es una técnica muy conocida que ayuda a fortalecer el pensamiento creativo de un grupo. En este proceso, todas las ideas son bienvenidas; no hay malas ideas. Incluso, algunas de las ideas propuestas pueden parecer “descabelladas”, pero podrían ayudar a encontrar la solución adecuada.

En este proceso deberás evitar todo tipo de juicios. Lo que importa es tener la mayor cantidad de ideas posibles, así que no te preocupes si encuentras una idea sin sentido. Luego, estas ideas (o soluciones propuestas) serán sometidas a los criterios 3R y una U de las soluciones, según lo que vimos anteriormente.

El juego de roles es una manera creativa y además divertida de ver los problemas y buscar soluciones. Al externalizar los problemas y verlos desde afuera en una puesta en escena, las y los estudiantes toman perspectiva, y les resulta mucho más fácil ponerse en los zapatos del otro al momento de participar de manera activa. Mediante el juego de roles, las y los estudiantes tienen la oportunidad de “ver” y “practicar” cómo funcionaría la solución escogida en un ambiente seguro, y con el acompañamiento del docente y de sus compañeras y compañeros.

Para la práctica del juego de roles, Jane Nelsen propone que tengamos como regla exagerar y divertirnos¹¹⁸ para así relajarnos e involucrarnos en el rol que estamos interpretando. Además, sugiere que, cuando las y los estudiantes hagan el juego de roles, evitemos que se interpreten a sí mismos.

Al finalizar cada juego de roles, no te olvides de explorar lo que tus estudiantes estaban pensando, sintiendo y decidiendo al interpretar el rol, y motivarlos para que escojan la solución más adecuada al problema.

Explorar lo que las y los estudiantes PIENSAN, SIENTEN y DECIDEN es un excelente recurso para conocer cómo van interpretando la realidad.

Habilidad esencial 7: Usar la agenda y el formato de las reuniones de aula

Luego de haber aprendido y practicado todas las habilidades esenciales previas, tus estudiantes estarán listos para que les presentes el formato de las reuniones de aula y que compartas las estrategias para utilizar la agenda.

118 Nelsen, J. y Gfroerer, K. (s. f.). Herramientas de Disciplina Positiva para maestros: 52 herramientas para la gestión de la clase. Recuperado de www.positivediscipline.com

Como hemos visto, las reuniones de aula son espacios seguros donde las y los estudiantes solucionan problemas y llegan a acuerdos, usando todas las habilidades esenciales practicadas previamente de una manera gradual y sistemática. Es posible que haya pasado mucho tiempo antes de que llegues a esta etapa.

Primero, debemos aprender a utilizar la agenda. Haz saber a tus estudiantes que en esta agenda podrán anotar los problemas que surgen en el aula, pues más adelante tendrán reuniones destinadas a solucionarlos. Haz hincapié en que los únicos problemas atendidos serán los que estén escritos en esta agenda.¹¹⁹ En el caso de estudiantes de los primeros grados de primaria, puedes darles la opción de hacer un dibujo en lugar de anotar el problema.

Una vez que hayas enseñado el uso de la agenda a tus estudiantes podrás compartirles el formato de las reuniones de aula. Este formato te brinda una estructura guiada para cada reunión.

La reunión de aula implica reunirse en círculo de forma regular al menos una vez a la semana¹²⁰ durante 20-30 minutos aproximadamente. Durante la reunión de aula, las y los estudiantes que deseen dar su opinión lo podrán hacer usando el “bastón de la palabra”¹²¹. Este puede ser cualquier objeto seguro que pasará alrededor de todas las y todos los estudiantes que estarán sentados en círculo. Este bastón sirve tanto para dar cumplidos y/o apreciaciones como para ofrecer soluciones a los problemas.

Cuando se inicia cada reunión de aula, revisarán las soluciones a los problemas anteriores. Seguidamente, abordarán los problemas que han sido escritos en la agenda en el orden en que fueron anotados. La forma cómo se eligen las soluciones a problemas que afectan a todos es a través del voto. Si un problema solo afecta a dos estudiantes, serán ellos quienes escogerán la solución que practicarán durante una semana.

El formato para las reuniones de aula¹²² es el siguiente:

1. Cumplidos y apreciaciones
2. Seguimiento de soluciones previas
3. Temas en la agenda
 - a. Compartir cómo se siente mientras los demás escuchan.
 - b. Debatir sin buscar solución al problema.
 - c. Pedir ayuda para solucionar el problema.
4. Planes futuros (paseos/ fiestas/ proyectos)

119 Nelsen, J.; Lott, J. y Glenn, S. (2015). *Disciplina positiva en el salón de clase*. México: Rondine.

120 Aunque en secundaria es ideal tenerlas por lo menos dos veces por semana y en primaria todos los días, si es posible.

121 Es un objeto escogido por la clase y usado cada vez que una persona quiere hablar. Este objeto debe ser pasado por todo el círculo primero.

122 La Casa de la Disciplina Positiva en el salón de clase ha sido tomada de McVittie, J.; La Sala, T. & Smitha, S. (2012). *Disciplina Positiva en la escuela y salón de clase. Guía del líder: Recursos y actividades*. Guía basada en *Positive Discipline in the Classroom Teacher's Guide* de Jane Nelsen y Lynn Lott (1992)©.

Este formato sugerido contiene todas las habilidades esenciales aprendidas en los niveles anteriores. Con el tiempo te darás cuenta de que, conforme tus estudiantes se vayan familiarizando con la estructura de la reunión de aula, serán ellos mismos quienes lideren cada una de las reuniones. Te invitamos a confiar en ellos y en su proceso de aprendizaje.

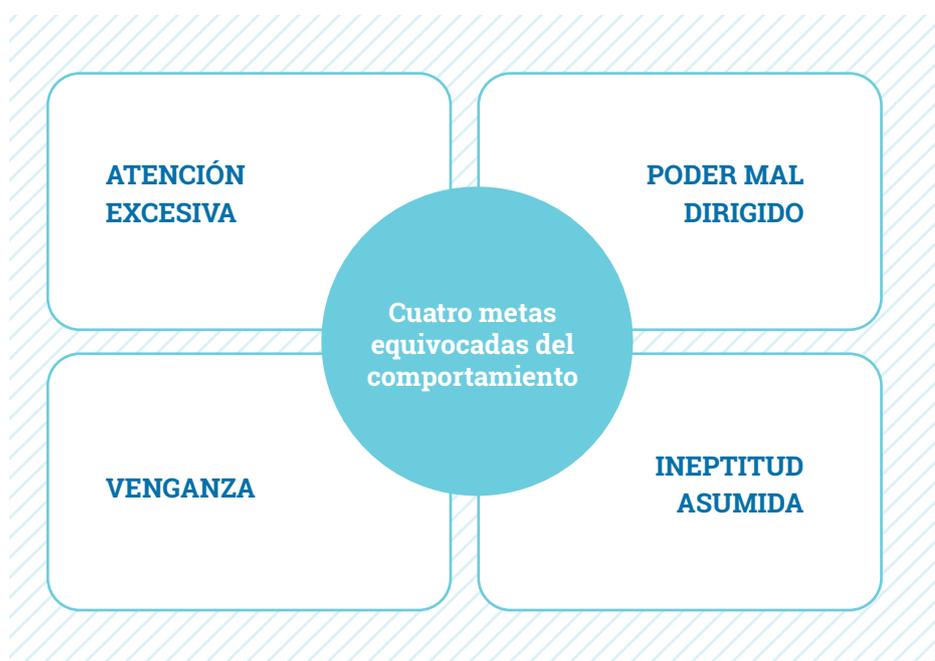
En el anexo 2 te presentamos una actividad de disciplina positiva para aprender a usar la agenda e implementar el formato de las reuniones de aula.

Habilidad esencial 8: Usar y entender las metas equivocadas

Un estudiante que tiene un “mal comportamiento” es un estudiante desalentado que posiblemente ha desarrollado una meta equivocada. Las metas equivocadas del comportamiento son la manera cómo las y los estudiantes han conseguido sentir que pertenecen y son importantes.

Tanto Adler como Dreikurs enfatizaron en la idea de que la meta primordial de toda persona es pertenecer y sentirse importante, es decir, sentir que tiene un lugar en su familia, escuela, comunidad y el mundo¹²³. Es en esta búsqueda permanente por encontrar la pertenencia e importancia que el ser humano (y no solo las y los estudiantes) toma decisiones sobre sí mismo, los demás y el mundo, y sobre lo que tiene que hacer para sobrevivir (en el desaliento) o prosperar (en el aliento).

Las cuatro metas equivocadas del comportamiento según Dreikurs son¹²⁴:



123 Oberst, U. (2010). *El trastorno del niño consentido: manual para padres y maestros desorientados*. Lleida: Milenio.

124 Dreikurs, R. & Cassel, P. (1974). *Discipline Without Tears. A Reassuring and Practical Guide to Teaching Your Child Positive Behavior*. New York: Plume. Second Edition, citado en Graham, G. (2012). Ensayo para la Positive Discipline Association.

1. **Atención excesiva.** Siente que pertenece y es importante solo cuando logra mantener ocupados a los demás u obtener un servicio especial.
2. **Poder mal dirigido.** Siente que pertenece y es importante solo cuando tiene el control, cuando está al mando o cuando gana.
3. **Venganza.** No siente que pertenece ni que es importante. Al contrario, se siente herido, resentido y desplazado. Piensa: “Les devolveré el daño que (creo) me han hecho”.
4. **Ineptitud asumida.** No siente que pertenece ni que es importante; por lo tanto, trata de convencer a los demás de que no esperen nada de ella o él.

Para empezar a solucionar los problemas de comportamiento no solo es importante conocer las causas (pasado), sino también identificar hacia dónde se dirige el comportamiento, es decir, qué consigue la o el estudiante cuando se porta de tal manera.

A continuación, encontrarás la tabla de metas equivocadas. Podrás conocer cada una de ellas de manera detallada y descubrir qué hacer al respecto. Es importante que sepas que esta tabla es para tu uso, no para ser usada con o por tus estudiantes. Esto sería una contraindicación.

Tabla de metas equivocadas del comportamiento¹²⁵

Elaborada por Jane Nelsen. Presentada en el Think Tank (2019) de la Positive Discipline Association en Lima, Perú.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|--|--|--|---|--|---|---|--|
| La meta de la niña o del niño es: | Si el padre/maestro se siente: | Y tiende a reaccionar: | Y la respuesta de la niña o del niño es: | La creencia detrás del comportamiento de la niña o del niño es: | Cómo los adultos alimentan esa creencia | Mensaje oculto | Las acciones alentadoras de padres/maestros incluyen: |
| Atención excesiva (mantener ocupados a los demás o recibir un servicio especial) | Molesto Irritado Preocupado Culpable | Recordando Convenciendo Haciendo cosas por los niños que ellos pueden hacer por sí mismos | Detenirse momentáneamente y reanudar después el mismo u otro comportamiento inadecuado | “Soy importante; (pertenezco) solo cuando notas mi presencia o cuando recibo un servicio especial”. “Solo soy importante cuando te mantengo ocupado conmigo”. | “No tengo confianza en que puedas manejar la decepción”. “Me siento culpable si no eres feliz”. | “Fíjate en mí”. “Involúcrame de forma útil”. | Distraiga al niño involucrándolo en una tarea útil para que logre atención positiva; ignórelo (toque sin hablar); diga lo que hará: “Te quiero y...” (por ejemplo, “te quiero y pasaré un rato contigo después”). Evite dar servicios especiales; tenga fe en sus habilidades para lidiar con los sentimientos (no arregle o rescate); pase tiempo especial con él; establezcan rutinas; involucre a la niña o el niño a solucionar problemas; aproveche reuniones familiares/ de clase; establezca señales no verbales. |
| Poder equivocado (ser el jefe) | Enojado Desafiado Amenazado Derrotado | Peleando Dándose por vencido Pensando “no puedes salirte con la tuya” o “te obligaré a hacerlo” Querer tener la razón | Intensifica la conducta Complace de forma desafiante Siente que gana cuando el padre/maestro se disgusta Ejerce poder pasivo | “Yo soy importante solamente cuando soy el jefe, cuando controlo o cuando puedo demostrar que nadie me puede mandar”. “No me puedes obligar a hacerlo”. | “Yo estoy al mando y tú debes hacer lo que yo digo”. “Yo creo que decirte lo que debes hacer, darte sermones o castigarte es la mejor manera de motivarte”. | “Déjame ayudar”. “Dame opciones”. | Encáuselo a utilizar el poder de forma positiva pidiendo su ayuda; ofrezca opciones limitadas; no pelee y no se rinda; retirese del conflicto; sea amable y firme; actúe, no hable; decida lo que usted hará; deje que la rutina mande; retirese y cálmese; desarrolle respeto mutuo; establezca algunos límites razonables; dé seguimiento a los acuerdos; aproveche reuniones familiares/ de clase. |
| Venganza (desquitarse) | Herido Decepcionado Incrédulo Indignado | Tomando represalias Desquitándose Pensando “¿cómo pudiste hacerme esto?” | Toma represalias Intensifica Aumenta el mismo comportamiento o elige otra arma | “Creo que no soy importante, entonces, lastimo a otros porque me siento herido”. “Nadie puede aceptarme o quererme”. | “Doy consejos (sin escucharte) porque pienso que estoy ayudando”. “Espero que entiendas por qué me enfoco más en tus calificaciones que en ti como persona”. | “Me siento herido”. “Valida mis sentimientos”. | Reconozca los sentimientos heridos; evite sentirse herido; evite castigar y tomar represalias; genere confianza; escuche activamente; comparta sus emociones; reconcíliense; demuestre su cariño; actúe, no hable; fomente las fortalezas; trate a todos igual; aproveche reuniones familiares/ de clase. |
| Ineptitud asumida (darse por vencido o ser dejado en paz) | Desesperado Inútil Incapaz Insuficiente | Dándose por vencido Haciéndolo por ella o él Sobreprotegiendo | Retirarse más Pasiva No mejora No responde | “No puedo ser importante porque no soy perfecto; entonces, convenceré a los demás de que no esperen nada de mí; soy impotente y no tengo habilidades; no sirve de nada intentarlo porque no lo haré bien”. | “Espero que cumplas las altas expectativas que tengo de ti”. “Pensé que era mi obligación hacer las cosas por ti”. | “No te rindas conmigo”. “Muéstrame un paso pequeño que pueda dar”. | Divida la tarea en pequeños pasos; no critique; estimule cualquier intento positivo; tenga fe en las habilidades del niño; céntrate en los recursos; no tenga lástima; no se dé por vencido; cree oportunidades para tener éxito; enseñe habilidades (enseñe cómo pero no lo haga por él); disfrute al niño, desarrolle sus intereses; aproveche reuniones familiares/ de clase. |

125 www.positivediscipline.org

Para utilizarla y descifrar la meta equivocada de tu estudiante, sigue estos pasos:

Paso 1

Partiendo de las emociones que te genera el comportamiento de tu estudiante, en la columna 2 debes identificar la fila con las emociones que mejor describan lo que sientes.

Paso 2

Revisa la columna 3, que contiene la reacción del adulto.

Paso 3

Revisa la columna 4, que contiene la respuesta del niño frente a la reacción del adulto.

Paso 4

A partir de ello, descubre la posible meta equivocada del comportamiento de ese estudiante en la columna 1.

Paso 5

En la columna 5 podrás descubrir la creencia del estudiante sobre cómo pertenecer y sentirse importante.

Paso 6

En la columna 6 descubrirás cómo los adultos contribuimos a que esa meta se mantenga.

Paso 7

Finalmente, luego de todo este proceso de exploración e investigación, en la columna 7 encontrarás el mensaje oculto de la niña o el niño.

La intención de la tabla de metas equivocadas es ayudarte a ti, como docente, a identificar las metas equivocadas que podrían tener algunos de tus estudiantes, y a saber qué hacer para alentarlos y guiarlos a transitar hacia metas positivas. Adicionalmente, para que puedas ayudar a estudiantes de primaria a identificar las cuatro metas equivocadas y a responder frente a ello, te proponemos usar los *Cuentos Iceberg* de Ana Isabel Fraga que puedes encontrar en el anexo 3.

3.4 Cuarto nivel de la casa de la disciplina positiva: Construyendo la casa. Usando la agenda y el formato de las reuniones de aula

Ya conocimos la estructura de las reuniones de aula y la utilidad de la agenda. Ahora solo falta que te decidas a dar el paso y poner en marcha las reuniones de aula.

Uno de los cambios más difíciles en este nivel es que puedas dedicarle entre 20 y 30 minutos a esta estrategia al menos una o dos veces por semana. A pesar de que muchos docentes pueden reconocer la importancia de la práctica constante de las habilidades que fortalezcan el desarrollo socioafectivo, es probable que encuentres excusas para no llevar a cabo las reuniones de aula de manera periódica; sin embargo, encontrarás grandes beneficios cuando tú y tus estudiantes comiencen a practicarla y disfrutar de la mejora en la convivencia dentro del aula.

Una sugerencia que te puede ayudar en la puesta en marcha de las reuniones de aula podría ser que la dividas en tres etapas. En el siguiente cuadro te explicamos cómo¹²⁶.

| Etapa | Propósito | Procedimiento |
|---|--|---|
| Discusiones informales | Proveer entrenamiento inicial en la toma de decisiones cooperativas. | <p>Discutir problemas de perfil bajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arreglo del aula - Compartir el trabajo con sentido dentro del aula - Planificar un paseo - El periódico mural <p>Luego, puedes pasar a problemas más complicados.</p> |
| Introducción a la solución de problemas | Brindar práctica en la solución grupal de problemas. | <p>Empezar con un problema general apelando a la “ayuda” de las y los estudiantes: “Tenemos un problema referente a...”, “Tengo un problema y necesito su ayuda”.</p> |

126 Adaptado de Dinkmeyer, D.; McKay, G. & Dinkmeyer, D. Jr. (2001). *STET Systematic Training for Effective Teaching*. Coral Spring: Circle Pines.

| Etapa | Propósito | Procedimiento |
|---|---|--|
| Establecer reuniones de aula de forma regular | <p>Involucrar a las y los estudiantes en el manejo del aula y la planificación.</p> <p>Proveerles un ambiente seguro para discutir problemas personales y grupales.</p> | <p>Discutir cómo organizar las reuniones de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normas y procedimientos - Haz la primera reunión de aula poco después de la reunión de planificación - Entrena a tus estudiantes en habilidades de liderazgo para que sean ellos los encargados de llevar la reunión de aula |

A continuación, te recordamos la estructura a seguir en cada reunión de aula.

1. Cumplidos y apreciaciones
2. Seguimiento de soluciones previas
3. Temas en la agenda
 - a. Compartir cómo se siente mientras los demás escuchan.
 - b. Debatir sin buscar solución del problema.
 - c. Pedir ayuda para solucionar el problema.
4. Planes futuros (paseos/ fiestas/ proyectos)

Antes de empezar cada reunión de aula con tus estudiantes, ten en cuenta lo siguiente:

- Ubicación** Tanto tú como tus estudiantes deben estar ubicados en círculo.
-
- Tiempo** El tiempo máximo de cada reunión de aula es de 30 minutos.
-
- Horario** Establece un día y un horario fijos (por lo menos una vez a la semana) y cúmplelo.

Agenda

Ubícala en un lugar que esté al alcance de todos y recuérdales a tus estudiantes que los problemas anotados serán abordados en la reunión de aula.

Objeto de la palabra

Ten a la mano un objeto para pasarlo alrededor del círculo. Cuando una o un estudiante tenga el objeto, recién podrá hablar.

Problemas

Empieza por problemas sencillos y generales apelando a la “ayuda” de tus estudiantes.

Soluciones

Ten en cuenta las 3R y la U de las soluciones (relacionadas, respetuosas, razonables y útiles). Las soluciones deben ser practicadas durante la siguiente semana.

Seguimiento

Siempre recuerda retomar los problemas previos en la agenda. Si la solución elegida no funcionó, escojan otra solución de la lluvia de ideas de la reunión anterior y practíquenla por una semana.

Recuerda que el aula es el espacio en el que tus estudiantes practicarán las habilidades que necesitarán para llevar una vida en democracia. Así, y para poder tener maestría en ellas, requieren de mucha práctica y de tu valioso acompañamiento.

Te deseamos los mayores éxitos en la construcción de la casa de la disciplina positiva en tu aula.

Parte 2

La familia



Capítulo

01

El valor de la familia



La familia es el escenario principal para el desarrollo de la persona. Así, la vida en familia es un eje estructurante de la mente infantil y adolescente. Madres, padres, o quienes hagan sus veces, juegan un rol protagónico en este desarrollo.

El desarrollo de niñas y niños se inicia en el ambiente familiar y “[...] requiere de un proceso sensible de crecimiento en compañía de otros seres humanos adultos, equipados para cuidar empáticamente de los pequeños, haciéndose aquellos responsables de estos” (Hartley, 2013)¹²⁷. Esto quiere decir que niñas, niños y adolescentes requieren de adultos emocionalmente competentes para cuidar de ellas y ellos. La escuela es el principal aliado en esta tarea y, en ese sentido, existe también el binomio escuela-familia.

Tal como se establece en el Marco del Buen Desempeño Docente (2014), uno de los cuatro dominios de la labor docente corresponde a su participación en la gestión de la

127 Artículo publicado con el título *El cuidado de la infancia: Paradigma necesario en la sociedad de hoy y mañana. A-la-semilla*. en la plataforma web <https://entremamasy papas.com>

escuela articulada a la comunidad¹²⁸, dentro de la cual la familia es una pieza clave. Este dominio considera la corresponsabilidad de las familias en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes, consideración que pone sobre la mesa la necesidad, por parte de las y los directivos y de las y los docentes, de establecer una alianza de trabajo con las madres, los padres y cuidadores con la intención de apoyar su desarrollo integral.

Asimismo, el MBDD establece que nuestro principal trabajo como docentes se orienta a facilitar los aprendizajes de las y los estudiantes mediante la preparación para su aprendizaje¹²⁹ y enseñanza¹³⁰, cuidando siempre que niñas, niños y adolescentes se desarrollen integralmente en todas las dimensiones del desarrollo humano y que de esta manera crezcan y logren el máximo de sus potencialidades¹³¹. En esta tarea, articular —a modo de bisagra— nuestro trabajo con las madres, los padres y cuidadores desde la corresponsabilidad es un aspecto clave, reconociendo que la escuela es un complemento del hogar y la vida familiar; no lo suple ni reemplaza, y menos aún lo supera.

Tal como se señala en el CNEB, esta articulación requiere de la promoción de “[...] espacios de comunicación y reflexión en la escuela con las familias para establecer lazos de confianza y compromiso conjunto, y así asegurar las mejores condiciones en casa y en la escuela para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes y su bienestar general”.¹³²

Un espacio de comunicación privilegiado son las reuniones con madres, padres y cuidadores, ya sea en talleres o jornadas.¹³³ Los talleres para familias permiten que estos agentes desarrollen herramientas para una crianza respetuosa que privilegie el buen trato y la conexión con los menores. En este sentido, tal como lo establece el MBDD, estos talleres son una forma de preservar los derechos de niños, niñas y adolescentes, de prevenir situaciones de riesgo y de velar por su bienestar.¹³⁴

En el Capítulo 5 te proponemos tres talleres para familias desde la disciplina positiva, cuyo objetivo es fortalecer las competencias parentales de madres, padres y cuidadores.

128 Dominio 3.

129 Dominio 1.

130 Dominio 2.

131 Página 11 del CNEB.

132 Orientaciones para las reuniones con madres y padres de familia del CNEB.

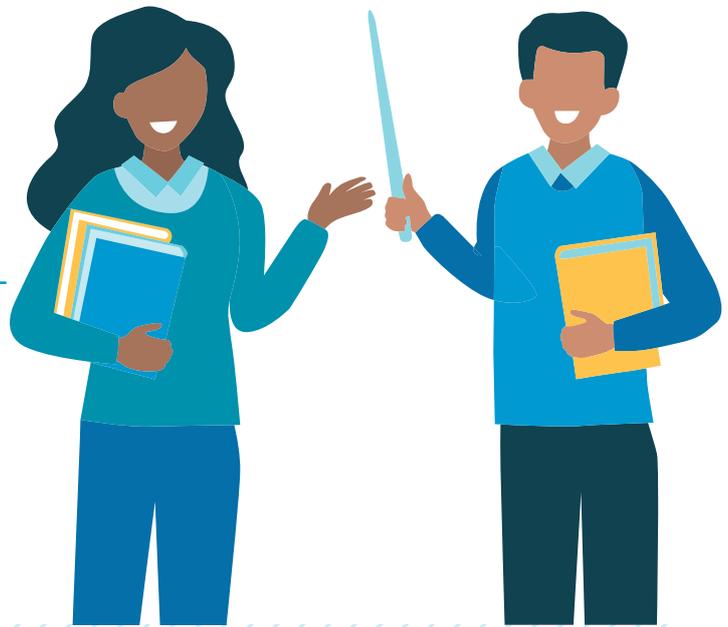
133 Ídem.

134 Así lo establece la Competencia 9 del Dominio 4: “Preservar el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional”.

Capítulo

02

Disciplina positiva aplicada a la familia



La disciplina positiva aplicada a la familia se orienta al desarrollo de relaciones de respeto mutuo, partiendo del reconocimiento de que todas las personas merecen ser tratadas con dignidad y respeto por igual. Asimismo, se orienta al desarrollo socioafectivo y de habilidades para la vida en niñas, niños, adolescentes y adultos a partir de la puesta en práctica de sus principios, criterios y herramientas. No se busca la modificación del comportamiento de niñas, niños y adolescentes, sino la transformación de las relaciones entre madres, padres, cuidadores e hijas/ hijos. Esto se logra cuando se toma en cuenta lo que ellas y ellos piensan, sienten y deciden.



Niñas, niños y adolescentes educados usando los principios, criterios y herramientas de esta estrategia educativa desarrollan un sólido sentido de pertenencia que los lleva a sentirse conectados con su comunidad (hogar y escuela). Además, les permite sentir que sus acciones son valiosas e importantes y, por lo tanto, son menos propensos al mal comportamiento y a las conductas de riesgo.

La disciplina positiva parte del entendimiento de que la disciplina debe enseñarse y que también enseña. Esto significa que mientras madres, padres y cuidadores van enseñando a sus hijas e hijos habilidades para la vida de una manera respetuosa y alentadora, ellas y ellos también van aprendiendo estas mismas habilidades con la práctica y la reflexión, generando una atmósfera de respeto en el hogar a partir de la construcción de relaciones positivas entre adultos, niñas, niños y adolescentes.

Esta estrategia educativa se basa en la idea de que las competencias parentales, como muchas otras habilidades, se enseñan, practican y desarrollan bajo un proceso constante de ensayos y errores, repetición y mucha práctica. Se espera que, como parte de este proceso de aprendizaje, madres, padres y cuidadores reemplacen viejas prácticas de crianza basadas en el castigo y el trato humillante por nuevas habilidades y herramientas basadas en el respeto mutuo.

Por lo tanto, desde la disciplina positiva, el trabajo con madres, padres y cuidadores tiene como propósito fortalecer sus competencias parentales, empoderándolos a fin de propiciar su involucramiento¹³⁵ pleno en la crianza de sus hijas e hijos. Asimismo, mediante la disciplina positiva, madres, padres y cuidadores aprenden herramientas que están estrechamente relacionadas con la sana convivencia escolar. Algunas de estas son las siguientes:

- Practicar la amabilidad y la firmeza al mismo tiempo.
- Practicar la cooperación basada en el respeto mutuo y la responsabilidad compartida.
- Desarrollar al máximo las potencialidades de sus hijas e hijos, dándoles aliento y aplicando el enfoque positivo.
- Involucrar a sus hijas e hijos en la búsqueda de soluciones.
- Manejar conflictos de manera asertiva.
- Manejar estrategias para comprender y gestionar las emociones.

La disciplina positiva invita a madres, padres y cuidadores a no dejarse engañar por los resultados inmediatos del control y el castigo. Es posible que esta práctica de crianza funcione a corto plazo, pero a largo plazo genera lo que Jane Nelsen (2009) denominó las “4R de los castigos”:

- Resentimiento
- Revancha
- Rebeldía
- Retraimiento

135 Revisar la página 40 del Decreto Supremo N.° 004--2018 sobre los “Lineamientos de gestión para la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes”.

En este sentido, madres, padres y cuidadores deben ejercer una crianza reflexiva, tomando conciencia de sus creencias, pensamientos, emociones y acciones en torno a la crianza y cómo estos influyen en el comportamiento de sus hijas e hijos. Además, deben ejercer una crianza con propósito, siempre tomando en cuenta la visión que tienen para sus hijas e hijos, y considerando las habilidades que desean que ellas y ellos desarrollen en el futuro.

Al igual que la disciplina positiva aplicada a la escuela, la disciplina positiva aplicada a la familia busca construir en la mente de niñas, niños y adolescentes siete creencias y habilidades empoderadoras de reconocimiento personal, autovalía, cooperación e influencia. Estas pueden observarse en la siguiente tabla:

Siete creencias y habilidades empoderadoras¹³⁶

| | |
|----------------------------------|---|
| | Soy competente. |
| Tres creencias empoderadoras | Contribuyo de formas significativas y soy realmente necesario. |
| | Utilizo mi poder personal para tomar decisiones que tienen influencia positiva en mí mismo y en mi comunidad. |
| | Tengo autodisciplina y autocontrol. |
| Cuatro habilidades empoderadoras | Puedo trabajar de forma respetuosa con los demás. |
| | Entiendo cómo mi comportamiento afecta a otros. |
| | Puedo desarrollar habilidades de sabiduría y juicio practicando todos los días. |

Para que niñas, niños y adolescentes puedan desarrollar estas creencias y habilidades empoderadoras necesitan la presencia de un adulto respetuoso y alentador que los acompañe en su proceso de crecimiento y aprendizaje.

A modo de orientación en la tarea de la crianza, los padres pueden guiarse de los cinco criterios para una disciplina positiva¹³⁷. Estos les permiten revisar sus prácticas de crianza para evaluar en qué medida promueven una mayor conexión familiar y el desarrollo de habilidades para la vida o, por el contrario, generan desconexión y no facilitan soluciones a los retos de la crianza. En este sentido, la disciplina positiva nos invita a aprender de los errores y a tener el coraje de ser imperfectos.

136 Nelsen, J. & Lott, L. (2015). *Disciplina positiva en el salón de clase*. México: Rondine.

137 Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva*. Naucalpan: Ediciones Ruz.

5 criterios para una disciplina positiva

1 ¿Es mutuamente respetuoso y alentador? (Es amable y firme al mismo tiempo).

2 ¿Permite que las y los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia (favorece la conexión) e importancia (favorece la contribución y la responsabilidad)?

3 ¿Es efectivo a largo plazo? (El castigo funciona en el corto plazo, pero no en el largo plazo).

4 ¿Enseña habilidades socioemocionales y habilidades para la vida? (Enseña habilidades personales y habilidades de cooperación y contribución orientadas al bien común).

5 ¿Invita a niñas, niños y adolescentes a descubrir cuán capaces son? (Alienta el uso constructivo del poder personal y de la autonomía).

Estos cinco criterios constituyen la hoja de ruta de la crianza, y ayudan a madres y padres a crear un ambiente familiar respetuoso, seguro y democrático en el que prime la conexión y que promueva la cooperación y la responsabilidad compartidas.

Capítulo

03



La importancia de los talleres para familias



Los talleres para familias están orientados a fortalecer las competencias parentales de madres, padres y cuidadores. Para que estos puedan ejercer su rol de manera más eficiente, necesitan equiparse con herramientas para la crianza y practicarlas, ya que las competencias parentales se aprenden y desarrollan con la práctica.

Es importante tener en cuenta que madres, padres y cuidadores llegan al taller con saberes previos sobre la crianza, los cuales han sido aprendidos de diversas formas: desde su propia experiencia con sus respectivas familias, como parte del saber cultural de lo que está “bien”, o aquellos aprendizajes que han ido construyendo por cuenta propia. Muchos de estos saberes pueden no ser los más adecuados y, en algunos casos, validan el castigo y el trato humillante para con niñas, niños y adolescentes como una forma de educarlos, algo que sin duda sabemos que es incorrecto y perjudicial. No obstante, en el proceso de enseñarles nuevas formas de educar es necesario establecer relaciones de respeto mutuo, valoración, colaboración y corresponsabilidad con las familias¹³⁸. Los talleres para

138 Dominio 3, Competencia 7 de la Resolución Viceministerial N.° 005-2020 del Marco del Buen Desempeño Docente del Ministerio de Educación del Perú. Revisar página 29.

familias, por tanto, son también una forma de proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes, de preservar su bienestar y de prevenir la violencia¹³⁹.

En el Decreto Supremo N.° 004-2018 del Ministerio de Educación del Perú sobre los “Lineamientos de gestión para la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” se señala que las estrategias más eficaces para prevenir la violencia en las instituciones educativas tienen un enfoque integral e incluyen a todos los integrantes de la comunidad educativa, pero ubican en el centro de la atención a las y los estudiantes y a madres y padres de familia, a quienes es necesario concientizar sobre la problemática y las consecuencias de la violencia. La escuela, por tanto, tiene un papel relevante en el trabajo conjunto que lleva a cabo con las familias; se anticipa a las situaciones de riesgo o violencia que pudieran presentarse y promueve, de este modo, hogares que se conviertan en entornos seguros y de bienestar, y que apoyan el desarrollo integral de las y los estudiantes¹⁴⁰.

En los talleres para familias es fundamental que madres, padres y cuidadores se involucren de manera activa en su proceso de aprendizaje. Eso quiere decir que, en lugar de que estén sentados escuchando charlas cargadas de teorías o conceptos abstractos, se les invita a que participen de manera vivencial en las actividades. Este tipo de metodología de enseñanza-aprendizaje que privilegia las propias vivencias de las y los participantes ayuda a que los conceptos abstractos sean de fácil entendimiento. Las y los participantes tal vez no recuerden lo que escucharon en los talleres, pero sí recordarán lo que “sintieron”, y esa vivencia emocional les permitirá estimular la reflexión sobre sus prácticas de crianza y construir nuevos entendimientos que, a su vez, serán la base para la adquisición de nuevos conocimientos y herramientas para una crianza respetuosa.

Podemos decir que se trata de un aprendizaje que parte de la intuición y recorre las emociones para, finalmente, llegar al entendimiento de sus hijas e hijos y de sus prácticas de crianza. Los talleres para familias, por lo tanto, constituyen un espacio de construcción compartida entre las y los participantes y la o el facilitador como guía. Lo que se busca es que madres, padres y cuidadores desarrollen un sentido de autoeficacia, que se sientan más competentes en la crianza y, adicionalmente, que valoren su sabiduría interior, en lugar de depender de la opinión o consejo del facilitador o facilitadora, porque “solamente podemos ser expertos de nuestras propias vidas”¹⁴¹.

En los talleres de disciplina positiva para familias se busca apoyar el sentido de comunidad educativa, y que madres, padres y cuidadores sientan que no están solos en la crianza, pues los acompañan familias con similares retos y también la escuela, como corresponsable y aliada en la coeducación de sus hijas e hijos.

139 Dominio 4, Competencia 9, de la Resolución Viceministerial N.° 005-2020 del Marco del Buen Desempeño Docente del Ministerio de Educación del Perú, el cual establece que una de las capacidades es preservar el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes demandados por su práctica profesional. Revisar página 34.

140 Decreto Supremo N.° 004-2018 sobre los “Lineamientos de gestión para la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes”.

141 Nelsen, J. (24 de octubre del 2019). Comunicación personal.

Capítulo

04



Equipando a las y los docentes en la facilitación de talleres para familias



Generar condiciones para aprender implica que la o el docente asuma el rol de tutor(a), es decir, que aplique un acompañamiento socioafectivo a las y los estudiantes de manera permanente en todo el proceso educativo para el logro de sus aprendizajes, la toma de decisiones responsables, y el ejercicio de sus derechos como ciudadanas y ciudadanos.

La labor tutorial implica trabajar de manera coordinada con las familias para llevar a cabo una labor conjunta entre padres y madres de familia o tutor(a). Esta acción contribuye a la mejora de la convivencia en los diferentes espacios de las y los estudiantes, así como a generar un compromiso activo de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos. Asimismo, el diálogo y el trabajo permanente con la familia respecto a los avances de sus hijas e hijos contribuye a disminuir la probabilidad de que se generen situaciones que ponen en riesgo el desarrollo de las y los estudiantes respecto a sus aprendizajes y, si la situación lo amerita, la orienta con la información correspondiente para una atención especializada (CNEB, 2017).

Para tu equipamiento como facilitador(a) de talleres para familias, te invitamos primero a ubicarte en el rol de acompañante. Probablemente surge en ti la pregunta “¿cómo acompañar a madres, padres y cuidadores en su tarea de educar a sus hijas e hijos?”.

El MBDD establece que las y los docentes deben ser competentes en desarrollar relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones, aprovechando sus saberes y recursos¹⁴². En este sentido, el MBDD propone la importancia de incorporar una serie de pautas en la relación que las y los docentes establecen con las familias, que, sin duda, exige de ellas y ellos un trabajo de desarrollo personal.

1. Valorar sus características e identidades.
2. Sostener una comunicación permanente, propiciando un diálogo honesto, respetuoso, horizontal, oportuno y relevante.
3. Alentar y canalizar su involucramiento de forma empática.¹⁴³

Otras pautas complementarias son:

1. Acoger a madres y padres de familia, a pesar de las diferencias y los desacuerdos, evitando juzgarlos, criticarlos y/o desvalorizarlos.
2. Establecer una alianza de trabajo con ellas y ellos desde sus fortalezas, teniendo en cuenta aquellos aspectos que hacen bien.

4.1 Habilidades de facilitación para los talleres con familias

Como facilitador(a) de talleres para familias te conviertes en un(a) facilitador(a) de procesos de aprendizaje y crecimiento personal. Para que puedas transferir algunos principios básicos de la disciplina positiva a las familias y contribuir con su crecimiento, es necesario que tú mismo(a) vivas estos principios en tu práctica cotidiana con tus estudiantes, colegas de trabajo y, por supuesto, en tu vida personal.

Muéstrate frente a las familias con sencillez y respeto. En vez de dar consejos como un(a) experto(a) o tratar de que hagan lo que les dices, te recomendamos que:

- Tengas un trato horizontal, respetuoso y acogedor.
- Valores los conocimientos y aportes de las familias y mantengas una permanente actitud de curiosidad por conocerlas mejor.
- Te pongas en su lugar y valides sus emociones. Recuerda que la conexión es

142 Competencia 7 del Dominio 3.

143 Páginas 29 y 30 de la Resolución Viceministerial N.° 005-2020 del Marco del Buen Desempeño Docente del Ministerio de Educación del Perú.

fundamental. Utiliza frases como “debe ser difícil lidiar con un problema así” o “yo también me sentiría igual en su lugar”.

- Alientes su participación y valores sus aportes, involucrándolos y comprometiéndolos en los procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos.
- Construyas un ambiente seguro y de confianza que propicie el aprendizaje de las familias.
- Recuerdes que no todas las personas aprenden al mismo ritmo.
- No trates de controlar lo que las familias “deben” aprender; cada una tomará lo que le es útil y posible en ese momento de su vida.
- Agradezcas su apoyo. Coméntales que todos estamos en el mismo “barco” y que buscamos objetivos comunes.
- Hagas saber a las familias que cualquiera puede aprender y desarrollar las competencias parentales orientadas a mejorar las prácticas de crianza (padres, abuelos, profesores, etc.).
- Enfatices la importancia de la práctica constante para que puedan implementar lo aprendido en el taller.

Recuerda que los errores son parte de tu proceso como facilitador(a). Cometerás errores, ¡pero así se aprende!

4.2. Estructura sugerida de los talleres para familias

Los talleres para familias pueden ser muy enriquecedores si tomas en cuenta las 4C del facilitador: Conectar, Conceptualizar, Concretar y Concluir.¹⁴⁴ Cada una de las C está vinculada a un proceso de enseñanza-aprendizaje que debe ser incluido en los talleres para familias. Al ser implementadas en conjunto y de manera articulada, definen una estructura.

La estructura del taller que aquí te sugerimos te ayudará a convertirte en un(a) facilitador(a) de procesos de aprendizaje y crecimiento personal.¹⁴⁵

144 Bowman, S. L. (2008). *Training From the Back of the Room*. San Francisco: Pfeiffer.

145 Adaptado de Bowman, S. L. (2008). *Training From the Back of the Room*. San Francisco: Pfeiffer.

Las 4C del facilitador

CONECTAR

Momento en que madres, padres y cuidadores establecen conexión con sus emociones, sus saberes previos y sus propias experiencias.

Momento en que te conectas con madres, padres y cuidadores como un facilitador no experto.

Puedes ofrecer una actividad rompehielo.

CONCEPTUALIZAR

Introducción breve al tema a tratar. También puedes ofrecer información sobre crianza o desarrollo infantil y del adolescente.

Recuerda que no se trata de “poner”, sino de “sacar” la sabiduría de madres, padres y cuidadores. No te demores más de 10 minutos en la conceptualización.

CONCRETAR

Madres, padres y cuidadores participan activamente en las actividades vivenciales y se conectan con sus pensamientos, emociones y decisiones.

Puedes hacer una o más actividades vivenciales.

Las actividades orientadas a concretar pueden tomarte 30 minutos.

CONCLUIR

Madres, padres y cuidadores afianzan los conocimientos adquiridos a partir de la pregunta “¿qué estamos aprendiendo?” y lo relacionan con su vida diaria.

La conclusión no es del facilitador, sino una creación individual y/o colectiva por parte de madres, padres y cuidadores.

Puede tomarte 10 minutos.

4.3. Características del espacio físico en los talleres para familias

Te sugerimos que prepares el espacio físico en el que desarrollarás los talleres para familias de la siguiente manera:

- Distribuye las sillas de manera que formen una U; así, las y los participantes se ubicarán al mismo nivel y podrán verse las caras.
- Decora el salón con carteles que lleven mensajes claves sobre la crianza, como por ejemplo:

“ESTAMOS AQUÍ PARA AYUDARNOS, NO PARA JUZGARNOS”.

Jane Nelsen

“LOS NIÑOS ACTÚAN MEJOR CUANDO SE SIENTEN BIEN”.

Jane Nelsen

“DEBEMOS DARNOS CUENTA DE QUE NO PODEMOS CONSTRUIR EN DEFICIENCIAS, SOLO EN FORTALEZAS. NO PODEMOS AYUDAR A NUESTROS NIÑOS —NI A NADIE— A TENER FE EN ELLOS MISMOS MIENTRAS NOSOTROS NO TENGAMOS FE EN ELLOS”.

Rudolf Dreikurs

“NUNCA HAGAS POR UN NIÑO LO QUE PUEDE HACER POR SÍ MISMO”.

Rudolf Dreikurs

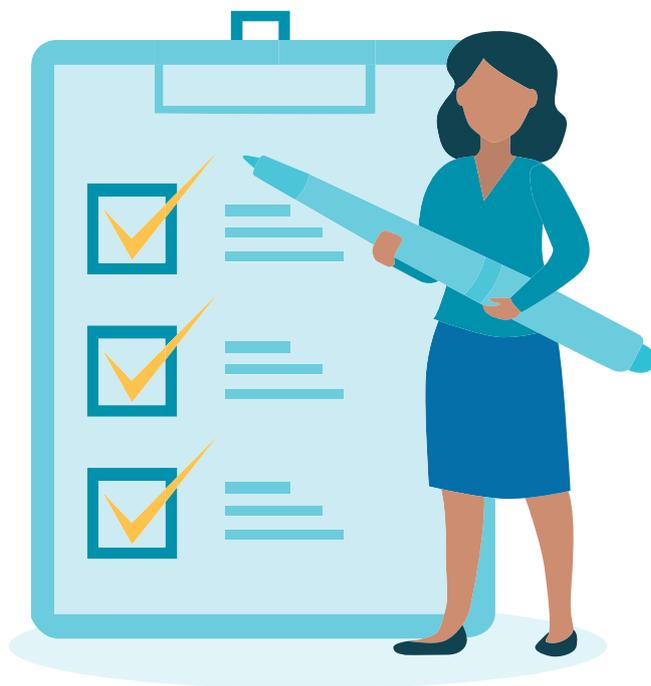
“UN NIÑO NECESITA ALIENTO, ASÍ COMO UNA PLANTA NECESITA SOL Y AGUA”.

Rudolf Dreikurs

- Cuando tengas actividades que involucren juego de roles, ubícate a un lado, observa y diviértete. Recuerda que, desde la disciplina positiva, pasarla bien es un ingrediente esencial en los talleres para familias.

Capítulo 05

Talleres sugeridos para familias



5.1. Taller para familias 1

Objetivo general

Que las familias conozcan los pasos a seguir para generar un clima de confianza, seguridad y trato horizontal en el hogar mediante la disciplina positiva.

Objetivos específicos

- Generar conexión con las familias mediante un trato horizontal que propicie el diálogo respetuoso.
- Involucrar activamente a madres, padres y cuidadores en la construcción del taller, destacando la importancia de su participación para el éxito de este.
- Modelar las habilidades de disciplina positiva a través de la facilitación del taller.
- Presentar la disciplina positiva.
- Reconocer la importancia de la conexión en todas las relaciones.
- Elaborar una hoja de ruta para la crianza.

En este primer taller se pretende crear el ambiente para que las familias presentes logren involucrarse y puedan participar de los siguientes dos talleres. Para esto, se busca comprometerlos en las tareas y darles ese sentido de pertenencia e importancia en el taller. También se busca que los padres, madres y cuidadores se den cuenta de que no están solos en este proceso de crianza y que todas las familias tienen desafíos comunes.

Una de las estrategias que se usa durante todas las sesiones es la lluvia de ideas, ya que permite recoger los saberes de madres, padres y cuidadores, y les devuelve ese sentido de importancia y protagonismo en la tarea de la crianza. Con esta lluvia de ideas se empieza a elaborar una hoja de ruta para la crianza, que será el punto de partida que los ayudará a practicar y desarrollar habilidades que puedan modelar a sus hijas e hijos.

Luego de que las madres, padres y cuidadores se sientan en confianza y se den cuenta de que todas las familias tienen retos similares, se presenta la disciplina positiva como alternativa para ayudarlos a desarrollar en sus hijas e hijos las habilidades necesarias para alcanzar el éxito en la vida y que puedan ser ciudadanos capaces de contribuir con su sociedad.

Mediante la actividad “Conexión antes que corrección” se busca crear consciencia en las familias. La conexión con los demás requiere que estemos atentos a lo que nos está pasando a nivel interno, y a lo que nuestro cuerpo, voz, gestos y postura están transmitiendo. Todos estos elementos pueden generar cercanía o distancia.

Guion metodológico del Taller 1

| Duración | Actividad | Objetivo y procedimiento | Recursos y materiales | Precisiones/ sugerencias |
|----------|---|--|---|---|
| 20 min | ACTIVIDAD PARA CONECTAR: Presentación | <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Generar una atmósfera segura y de confianza. ➤ Conocerse y encontrar puntos en común. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preséntate brevemente (2 minutos). Haz énfasis en que eres un aprendiz y que vas a facilitar un proceso personal. 2. Pide a los padres y madres que formen grupos de cuatro personas (de preferencia, con personas que no conozcan) y que conversen sobre estos cuatro temas: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre ➤ Pasatiempo ➤ ¿Qué los motivó a venir al taller? ➤ ¿Qué esperan aprender del taller? 3. Luego, en plenaria y de manera voluntaria, pídeles que comenten cómo se sintieron en los grupos. Pregúntales qué aprendieron y si encontraron intereses comunes. 4. Hazles saber que durante estos tres talleres van a descubrir herramientas prácticas que los ayudarán en la crianza de sus hijas e hijos. | | Recuerda decorar el espacio físico con los carteles sugeridos en el Capítulo 4. |
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONECTAR: Colaboradores para el taller | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Definir responsabilidades y promover la participación de madres y padres. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presenta el papelógrafo que preparaste por adelantado, titulado “Colaboradores”. 2. Dile a las y los participantes que durante los tres talleres vas a necesitar que algunos colaboradores asuman funciones importantes que ayudarán a todos. Algunas de las funciones que desempeñarán pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> ➤ 2 personas que hagan de “escribanos” para que ayuden a escribir en los papelógrafos cuando lo solicites ➤ 4 “decoradores” que ayuden a colocar los papelógrafos de los trabajos llevados a cabo en grupos en las paredes del salón ➤ 2 encargados de la lista de asistencia ➤ 2 encargados del tiempo ➤ 2 encargados que tomen fotos ➤ Algunas madres o padres encargados de ayudar a la hora del descanso ➤ Varios voluntarios para que colaboren con el orden del salón al finalizar la jornada 3. Una vez que has detallado todas las funciones, pide voluntarios para que las asuman. Puedes invitarlos para que ellos mismos se anoten, o tú mismo puedes pedirles que levanten la mano y colocas sus nombres según la función que escogieron. 4. Pregunta a las y los participantes qué otra función necesitarán durante las sesiones. Recoge sus ideas y continúa pidiendo voluntarios. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Papelógrafo titulado “Colaboradores” ➤ Plumones gruesos de colores ➤ Cinta adhesiva | Por adelantado, prepara un papelógrafo con el título “Colaboradores”. |
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONECTAR: Ingredientes clave para un gran taller | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaborar de manera conjunta las normas de convivencia del taller. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Genera una lluvia de ideas con las y los participantes, preguntándoles qué ingredientes clave creen necesarios para que cada taller sea uno de los mejores a los que han asistido. 2. Pide a un voluntario que anote todas las ideas en el papelógrafo. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Papelógrafo titulado “Ingredientes clave para un gran taller” ➤ Cinta adhesiva | |

| Duración | Actividad | Objetivo y procedimiento | Recursos y materiales | Precisiones/ sugerencias |
|----------|---|--|---|--------------------------|
| 25 min | ACTIVIDAD PARA CONCRETAR: "Las dos listas" ¹⁴⁶ | <p>Objetivo</p> <p>➤ Elaborar una hoja de ruta de la crianza.</p> <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Muestra el papelógrafo titulado "Habilidades que deseamos que nuestros hijos e hijas desarrollen" o simplemente "Habilidades". 2. Invita a los padres a hacer una lluvia de ideas diciéndoles que juntos van a hacer una lista de todo aquello que quieren que sus hijas e hijos desarrollen. Algunos de los aspectos que normalmente pueden incluir los padres son autocontrol, empatía, resolución de problemas, colaboración, tolerancia, orden, entre otros. 3. Ahora, muestra el papelógrafo titulado "Retos" y diles a los padres que hagan una lluvia de ideas de todos los retos a los que se enfrentan en la crianza, como por ejemplo: berrinches, peleas entre hermanos, desorden, etc. Pide al voluntario que escriba las ideas en el papelógrafo. 4. Pregunta a los padres de qué se han dado cuenta con esta actividad. | <p>➤ Papelógrafo titulado "Habilidades"</p> <p>➤ Papelógrafo titulado "Retos"</p> <p>➤ Cinta adhesiva</p> | |
| 15 min | Descanso | | | |
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONCEPTUALIZAR: ¿Qué es disciplina positiva? Cinco criterios para una disciplina positiva | <p>Objetivo</p> <p>➤ Presentar los cinco criterios para una disciplina positiva.</p> <p>Procedimiento</p> <p>La disciplina positiva es un estilo de crianza que se enfoca en las fortalezas, y que une la amabilidad y la firmeza a la vez. Hace énfasis en el tipo de relación que se establece entre adultos, niñas, niños y adolescentes e invita a todas las personas a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reemplazar las relaciones verticales por relaciones horizontales basadas en el valor de la equidad. 2. Reemplazar las herramientas de poder y control por las herramientas de cooperación orientadas al bien común. 3. Reemplazar los premios y castigos por el enfoque en soluciones. 4. Priorizar la conexión social y el sentido de comunidad. 5. Tomar en cuenta lo que las niñas, niños y adolescentes están pensando, sintiendo y decidiendo¹⁴⁷. 6. Confiar en las niñas, niños y adolescentes, y promover su autonomía, responsabilidad y empoderamiento. 7. Confiar en el proceso de aprendizaje y crecimiento de cada persona. 8. Valorar los errores como fuentes de aprendizaje. 9. Tener el coraje de ser imperfectos¹⁴⁸. <p>Una disciplina positiva es aquella que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ayuda a niñas y niños a tener un sentido de PERTENENCIA e IMPORTANCIA (conexión). 2. Es respetuosa, AMABLE y FIRME al mismo tiempo. 3. Es EFECTIVA a largo plazo. Considera lo que la niña o el niño piensa, siente y decide. 4. Enseña HABILIDADES sociales, emocionales y cognitivas para la vida. 5. Invita a niñas y niños a descubrir sus CAPACIDADES y a usar su poder de forma constructiva. <p>Estos son los cinco criterios para una disciplina positiva y serán tu brújula para la crianza de tus hijas e hijos.</p> | | |

146 Adaptado de Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva*. Naucalpan: Ediciones Ruz.

147 Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva*. Naucalpan: Ediciones Ruz.

148 Dreikurs, R. & Soltz, V. (1990). *Children: The Challenge*. New York: Plume.

| Duración | Actividad | Objetivo y procedimiento | Recursos y materiales | Precisiones/ sugerencias |
|----------|---|---|--|--|
| 20 min | ACTIVIDAD PARA CONCRETAR: Conexión antes que corrección | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> > Ser conscientes de cuáles son las actitudes que generan conexión con nuestras hijas e hijos, y cuáles nos alejan y generan desconexión. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explica brevemente la importancia de la conexión antes que la corrección para lograr la cooperación de hijas e hijos. "La conexión se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar de niñas, niños y adolescentes, validando sus emociones y sentimientos. La corrección viene después y tiene que ver con la habilidad que queremos que aprendan". La conexión tiene que ver con una serie de elementos: palabras, tono de voz, gestos, postura corporal. 2. Diles que muy a menudo y con sutileza perdemos la conexión con nuestros hijos. 3. Cuando la conexión falla es porque a veces nuestras palabras, gestos, tono de voz o postura corporal demuestran desconexión; por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> > Palabras: cuando no comunican lo mismo que nuestros gestos > Gestos: fruncir el ceño > Tono de voz: gritar > Postura corporal: señalar con el dedo 4. Divide a las y los participantes en cuatro grupos y entrégales un papelógrafo. Diles que hagan una lluvia de ideas de cómo nos desconectamos de nuestras hijas e hijos utilizando: <ul style="list-style-type: none"> > Palabras > Gestos > Tono de voz > Postura corporal Colocarán sus ideas en el lado izquierdo del papelógrafo, correspondiente a la columna DESCONEJÓN. Luego, completarán la columna de la derecha titulada CONEXIÓN con ideas generadas en el grupo que ayuden a reestablecer la conexión con sus hijas e hijos utilizando: <ul style="list-style-type: none"> > Palabras > Gestos > Tono de voz > Postura corporal 5. En plenaria, pide a un integrante de cada grupo que comparta con todos lo creado con su equipo. 6. Solicita que se pongan en el lugar de sus hijas e hijos. 7. Lee las palabras y representa los gestos, tonos de voz y posturas corporales de la columna de la izquierda, referida a la DESCONEJÓN. 8. Pregúntales lo que estaban pensando, sintiendo y decidiendo mientras leías las palabras. 9. Ahora, lee las palabras y representa los gestos, tonos de voz y posturas corporales de la columna de la derecha, referida a la CONEXIÓN. 10. Pregúntales lo que estaban pensando, sintiendo y decidiendo mientras leías las palabras. 11. Pregunta "¿qué estamos aprendiendo?". | <ul style="list-style-type: none"> > 4 papelógrafos > Plumones gruesos de colores > Cinta adhesiva | <p>Por adelantado, prepara cuatro papelógrafos que tengan dos columnas: en la de la izquierda dirá DESCONEJÓN y en la de la derecha dirá CONEXIÓN.</p> |
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONCLUIR: Estacionamiento de preguntas Cierre y despedida | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> > Despejar dudas y compartir lo aprendido de manera grupal. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recoge las preguntas de las y los participantes, y pregunta al grupo si alguien, con lo aprendido en el día, sugiere alguna solución. 2. Finalizadas las preguntas y respuestas, pide a las y los participantes que compartan en pares lo que aprendieron de esta jornada. 3. Si hay tiempo, pide a algunos voluntarios que compartan sus aprendizajes con todo el grupo. | | |

5.2. Taller para familias 2

Objetivo general

- Identificar cómo las emociones y las acciones de madres, padres y cuidadores impactan en la relación que establecen con sus hijas e hijos, y en lo que ellas y ellos piensan, sienten y deciden.

Objetivos específicos

- Identificar la importancia de nuestras emociones, y cómo estas influyen en la crianza de niñas, niños y adolescentes.
- Reflexionar sobre los estilos de crianza y cómo estos impactan en lo que piensan, sienten y deciden sus hijas e hijos.
- Desarrollar prácticas de autocuidado como aspecto clave para una crianza respetuosa.
- Modelar las habilidades de disciplina positiva a través de la facilitación del taller.

En este segundo taller, madres, padres y cuidadores comparten su puesta en práctica de lo aprendido en el taller anterior con la finalidad de alentarlos y generar un sentido de autoeficacia en ellas y ellos. Este ejercicio también permite que amplíen su capacidad reflexiva, aspecto fundamental para una crianza respetuosa. Luego, se explica de manera sencilla cómo funciona el cerebro humano y cómo esto impacta en nuestra autorregulación emocional, entendiéndola como un aspecto fundamental para establecer relaciones respetuosas y empáticas. Después, se equipa a madres, padres y cuidadores con una herramienta esencial para la autorregulación emocional: la respiración consciente. Con el acróstico CALMA©, madres, padres y cuidadores desarrollan mayor conciencia emocional y tienen un mejor manejo de emociones, habilidades socioafectivas que promueven la autorregulación emocional. En un siguiente momento, madres, padres y cuidadores reflexionan sobre los estilos de crianza y cómo estos impactan en lo que piensan, sienten y deciden sus hijas e hijos. Finalmente, desarrollan sus propias prácticas de autocuidado, aspecto clave para una crianza respetuosa.

Guion metodológico del Taller 2

| Duración | Actividad | Objetivo y procedimiento | Recursos y materiales | Precisiones/ sugerencias |
|----------|--|--|-----------------------|--------------------------|
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONECTAR: Terremoto | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Romper el hielo y crear un clima positivo, propicio para el aprendizaje. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pide a las y los participantes que formen tríos. En cada trío, dos serán “la casa” y el otro, “el inquilino”. Las dos personas que conforman la casa se tomarán de las manos y el inquilino se colocará al centro de las dos. 2. Diles a las y los participantes lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuando digas la palabra “¡casa!”, las y los participantes que la conforman deberán separarse y desplazarse por la sala hasta formar otra casa con otro participante. ➤ Cuando digas la palabra “¡inquilino!”, los inquilinos deberán moverse y buscar otra casa. ➤ Cuando digas la palabra “¡terremoto!”, todos dejarán sus lugares y se ubicarán como casas o inquilinos con otros participantes. 3. Repite estas consignas de manera alternada cuantas veces consideres convenientes. | | |
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONECTAR: Compartiendo nuestra puesta en práctica | <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alentar a madres, padres y cuidadores a practicar nuevas herramientas de crianza. ➤ Promover en ellas y ellos un sentido de autoeficacia. <p>Procedimiento</p> <p>Invita a las y los participantes a que compartan cómo les fue durante la semana en su puesta en práctica de lo aprendido en la sesión anterior. Limitate a escuchar y no dar consejos.</p> | | |
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONCEPTUALIZAR: El cerebro en la palma de la mano | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentar el modelo del cerebro en la palma de la mano, desarrollado por el Dr. Daniel Siegel¹⁴⁹, para favorecer una mayor comprensión de lo que pasa en el cerebro cuando “perdemos la cabeza”. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presenta la imagen del cerebro, y hazles saber a las y los participantes que les enseñarás cómo funcionan nuestro cerebro y las emociones. Para esto, utilizarás el modelo del cerebro en la palma de la mano, desarrollado por el Dr. Daniel Siegel. 2. Empieza la explicación de la siguiente manera: <p>En primer lugar, el Dr. Siegel nos invita a levantar una mano y hacer un puño. Este representa nuestro cerebro. En segundo lugar, el Dr. Siegel nos invita a abrir la mano. El área del antebrazo representa la columna vertebral, dentro de la cual se encuentra la médula espinal, que se encarga de transmitir la información de todo el cuerpo hacia el cerebro. La médula se conecta con el tronco cerebral¹⁵⁰, el cual está representado por la muñeca y la base de la palma de la mano. Este se conoce como cerebro reptiliano y es responsable de regular funciones del organismo vitales para la supervivencia como, por ejemplo, la respiración, la frecuencia cardíaca, la presión arterial, la temperatura corporal, el sueño y la vigilia, entre otras. Además, participa en la regulación de los llamados instintos de supervivencia, como la respuesta de “ataque, huida y congelamiento”, y la conexión social¹⁵¹.</p> | | |

149 Siegel, D. y Payne, T. (2012). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba. El Dr. Siegel es profesor clínico de psiquiatría en la facultad de Medicina de la UCLA y codirector fundador del *Mindful Awareness Research Center* en UCLA. También es director ejecutivo del Mindsight Institute, una organización educativa que ofrece aprendizaje en línea y seminarios presenciales orientados a integrar la ciencia con aplicaciones prácticas para cultivar habilidades para la capacidad mental y para el bienestar.

150 También se conoce como tronco encefálico o tallo cerebral.

151 El concepto conexión social (*social engagement* en inglés), entendido como un instinto de supervivencia primordial del ser humano, ha sido desarrollado por el Dr. Porges: Porges, S. (2016). *La teoría polivagal*. Madrid: Pléyades S. A.

| Duración | Actividad | Objetivo y procedimiento | Recursos y materiales | Precisiones/sugerencias |
|----------|--|--|-----------------------|---|
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONCEPTUALIZAR: El cerebro en la palma de la mano | <p>En tercer lugar, el Dr. Siegel nos invita a doblar el pulgar sobre la palma de la mano. En este modelo, el pulgar representa el sistema límbico, cuya función principal es integrar la memoria y las emociones. En el sistema límbico se ubica la amígdala, que actúa como el sistema de alarma o “detector de humo” del organismo que nos alerta sobre el peligro. Cada vez que nuestro cerebro identifica una amenaza (real o percibida), la amígdala envía inmediatamente señales al cuerpo para que este responda y active los instintos de supervivencia gracias a su permanente comunicación con el tronco cerebral.</p> <p>En cuarto lugar, el Dr. Siegel nos invita a doblar los dedos sobre el pulgar, de tal manera que formemos un puño. Toda la superficie exterior del puño representa la corteza cerebral. La parte posterior de la corteza, representada por la parte posterior de la mano, es el área receptora de toda la información de nuestros sentidos como el oído, la vista, el tacto, etc. La parte del cerebro donde se da el pensamiento está representada por la parte anterior del puño. Específicamente, el área llamada corteza prefrontal¹⁵² está representada por la punta de los dedos y las uñas. Esta es la parte del cerebro que regula nuestras emociones y nuestras relaciones interpersonales, la flexibilidad de nuestra respuesta, nuestra intuición, conciencia, manejo de temores, la moralidad, la compasión, la representación de uno mismo y de los demás”.</p> <p>3. Pregunta a las y los participantes: “¿Qué pasa cuando hemos tenido un día difícil o estamos cansados? Perdemos la cabeza y nos destapamos (abre tu mano levantando los dedos y manteniendo el pulgar en su lugar). En estos momentos, nuestra corteza prefrontal no está funcionando. Entonces, no podemos regular nuestras emociones, ser apropiados en nuestras relaciones interpersonales, intuitivos ni conscientes de lo inapropiado de nuestro comportamiento en ese momento”.</p> <p>4. Continúa: “Necesitamos volver a integrarnos para permitir que nuestro cerebro piense de nuevo”. Menciona la importancia del autocuidado para nuestra regulación emocional y nuestro sentido de bienestar.</p> | | |
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONCRETAR: Actividad de respiración consciente | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Vivenciar los beneficios de la respiración consciente. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explica brevemente que la respiración consciente, al igual que la observación consciente, escaneo corporal consciente y escucha consciente, es una acción positiva respaldada por la evidencia científica. La atención plena impacta en nuestras emociones, bienestar psicológico y salud, y reduce los niveles de ansiedad y depresión.¹⁵³ 2. Pide a las y los participantes que se coloquen en una posición cómoda y sigue las indicaciones del acróstico CALMA¹⁵⁴. <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>C Conscientemente respiro A Acojo y Acepto mis sensaciones, emociones y pensamientos; los noto y los dejo pasar L Llevo toda mi atención a mi respiración y Logro enfocarme en el aquí y el ahora M Me cuido y se siente bien A Actúo desde la calma</p> </div> <p>Al finalizar esta práctica, pide a las y los participantes que compartan su experiencia.</p> | | Puedes poner música suave para acompañar la práctica. |

152 La corteza prefrontal es la última parte del cerebro en desarrollarse.

153 Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. (2009); Weiss, L. A. Westerhof, G. J. & Bohlmeijer, E. T. (2016). En Positive Actions. Evidence-based positive psychology intervention cards. By Dr. Ilona Boniwell.

154 Acróstico creado por Gina Graham y Joan Hartley (2019)©.

| Duración | Actividad | Objetivo y procedimiento | Recursos y materiales | Precisiones/ sugerencias | | | | | | |
|--|--|---|-----------------------|----------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 30 min | ACTIVIDAD PARA CONCRETAR: Estilos de crianza | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprender que muchas de las decisiones que niñas, niños y adolescentes toman pueden estar influenciadas por el estilo de crianza de madres, padres y cuidadores. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> Invita a un voluntario a que te ayude a demostrar tres estilos comunes de crianza. Dile que hará de tu hijo(a) y tú harás de madre o padre. Pídele a tu "hijo(a)" que simule que juntos llegaron al acuerdo de que a determinada hora tenía que barrer la cocina; sin embargo, en vez de estar barriendo, el hijo se pone a ver televisión. Serán tres rondas y él actuará de la misma manera en cada una de ellas. Primera ronda: actúa como una madre/padre autoritario (grita, amenaza, regaña, castiga). Después de la actuación, pregúntale a tu "hijo(a)" lo que sentía, pensaba y decidía mientras tú actuabas de esa manera. Segunda ronda: actúa como madre o padre permisivo. Pídele a tu "hijo(a)" que por favor barra bien. Ofrece recompensas o dile que tú barrerás esta vez y que la próxima le tocará a ella o él. Después de la actuación, pregúntale a tu "hijo(a)" lo que sintió, pensó y decidió mientras tú actuabas de esa manera. Tercera ronda: en esta última, actúa como madre o padre democrático (disciplina positiva). Coloca tu brazo alrededor de los hombros de tu "hijo(a)" y dile de manera amable que es hora de barrer. Si se reusa, pregúntale qué ideas tiene para que esa tarea esté lista en este momento. Si el "hijo(a)" sigue poniendo peros, puedes preguntarle "¿cuál fue nuestro acuerdo?" y guardar silencio, limitándote a hacer señales no verbales amables y a guiarlo hacia la tarea. Después de la actuación, pregúntale a tu "hijo(a)" lo que sintió, pensó y decidió mientras tú actuabas de esa manera. Ahora, pide a las y los participantes que formen parejas; uno será de madre o padre y el otro, de hijo(a). Diles que actuarán de acuerdo a cada una de las situaciones ya planteadas. Diles que cada una de las actuaciones no deberá tomar más de un minuto. Finalizado el tiempo, pregunta a algunos participantes cuáles fueron sus sentimientos, pensamientos o decisiones como hijos(as), madres, padres y cuidadores en cada una de las actuaciones. Pregunta a todo el grupo: ¿De qué se han dado cuenta? ¿Qué están aprendiendo con esta actividad? | | | | | | | | |
| 15 min | Descanso | | | | | | | | | |
| 25 min | ACTIVIDAD PARA CONCRETAR: Autocuidado: Mi desafío personal | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisar las prácticas de autocuidado e identificar nuevas prácticas para una vida de mayor bienestar. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> Pide a las y los participantes que formen parejas (de preferencia, con una persona que no conozcan mucho) y que conversen durante 5 minutos sobre sus nombres, cómo se llaman sus hijas(os) y qué edades tienen, qué les divierte más y qué los hace sentirse más orgullosos de sí mismos. Luego, entrega a cada participante una hoja impresa de la actividad "Autocuidado: Mi desafío personal" y pídeles que completen los cuatro cuadrantes. Ejemplo de la hoja de la actividad "Autocuidado: Mi desafío personal": <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Dimensión física</th> <th style="width: 50%;">Dimensión mental-emocional</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente.</td> <td>Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente.</td> </tr> <tr> <td>Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida.</td> <td>Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida.</td> </tr> </tbody> </table> | Dimensión física | Dimensión mental-emocional | Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente. | Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente. | Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida. | Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida. | <ul style="list-style-type: none"> Papelógrafos Plumones gruesos Cinta adhesiva Una hoja impresa por participante de la actividad "Autocuidado: Mi desafío personal", que se encuentra al final de este taller | |
| Dimensión física | Dimensión mental-emocional | | | | | | | | | |
| Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente. | Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente. | | | | | | | | | |
| Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida. | Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida. | | | | | | | | | |

| Duración | Actividad | Objetivo y procedimiento | Recursos y materiales | Precisiones/ sugerencias | | | | | | |
|--|---|---|-----------------------|--------------------------|--|--|--|--|--|--|
| | | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimensión social</th> <th>Dimensión espiritual</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente.</td> <td>Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente.</td> </tr> <tr> <td>Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida.</td> <td>Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida.</td> </tr> </tbody> </table> <p>3. Seguidamente, pídeles que, en parejas, compartan sus respuestas y aquello que han notado al desarrollar la hoja de trabajo. 4. En plenaria, pide voluntarios para que compartan lo que han aprendido con esta actividad.</p> | Dimensión social | Dimensión espiritual | Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente. | Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente. | Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida. | Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida. | | |
| Dimensión social | Dimensión espiritual | | | | | | | | | |
| Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente. | Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente. | | | | | | | | | |
| Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida. | Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida. | | | | | | | | | |
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONCLUIR: Estacionamiento de preguntas Cierre y despedida | Objetivo > Despejar dudas y compartir lo aprendido de manera grupal. | | | | | | | | |
| | | Procedimiento Recoge las preguntas de las y los participantes, y pregunta al grupo si alguien sugiere alguna solución a partir de lo aprendido en la actividad. Finalizadas las preguntas y respuestas, pide a las y los participantes que compartan en pares lo que aprendieron en la jornada. Si hay tiempo, pide a algunos voluntarios que compartan sus aprendizajes con todo el grupo. | | | | | | | | |

AUTOCUIDADO: MI DESAFÍO PERSONAL

| Dimensión física | Dimensión mental-emocional |
|--|--|
| Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente. | Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente. |
| Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida. | Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida. |

| Dimensión social | Dimensión espiritual |
|--|--|
| Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente. | Escribe dos prácticas de autocuidado que realizas actualmente. |
| Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida. | Escribe dos prácticas de autocuidado que te gustaría incorporar a tu vida. |

5.3. Taller para familias 3

Objetivo general

- Profundizar en cómo la manera de educar y relacionarnos con nuestras hijas e hijos impacta en su desarrollo.

Objetivos específicos

- Reforzar el entendimiento de madres, padres y cuidadores sobre los estilos de crianza y cómo estos impactan en sus hijas e hijos.
- Reconocer las consecuencias a largo plazo de los castigos.
- Descubrir el poder del enfoque positivo en la crianza.
- Modelar las habilidades de disciplina positiva a través de la facilitación del taller.

En este tercer taller, madres, padres y cuidadores comparten primero su puesta en práctica de lo aprendido en el taller anterior con la finalidad de alentarlos y generar un sentido de autoeficacia en ellas y ellos. Este ejercicio también permite que amplíen su capacidad reflexiva, aspecto fundamental para una crianza respetuosa. Luego, reflexionan sobre los estilos de crianza y cómo estos impactan en sus hijas e hijos, haciendo énfasis en las ventajas de un estilo de crianza democrático. Después reflexionan sobre las consecuencias a largo plazo del castigo y, finalmente, se introduce a madres, padres y cuidadores el valor que tiene educar a sus hijas e hijos con un enfoque positivo.

Guion metodológico del Taller 3

| Duración | Actividad | Objetivo y procedimiento | Recursos y materiales | Precisiones/ sugerencias | | | | | | |
|-------------------------------|--|--|-------------------------------|---|-----------------------------|---|-------------------------------|---|---|--|
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONECTAR: Saludándonos ¹⁵⁵ | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Crear un clima de armonía en el grupo y vivenciar el poder que tiene la conexión humana. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pide a las y los participantes que se paren y empiecen a caminar alrededor del aula. Tú haz lo mismo y acompáñalos participando activamente de esta actividad. Luego de unos segundos, si notas que están caminando en círculo, diles “pueden usar cualquier parte del aula y eviten caminar en círculos”. Seguidamente, diles que se miren a la cara y que se saluden con un gesto amable (sin contacto físico). 2. Cuando varias personas se hayan saludado, pídeles que sigan caminando y ahora diles que se saluden haciendo contacto codo con codo; sigue el mismo proceso del paso anterior. 3. Varía la forma del saludo. Algunas alternativas pueden ser: hombro con hombro, rodilla con rodilla, cadera con cadera, espalda con espalda y finalmente con un abrazo (o un apretón de manos). 4. Invita a las y los participantes a sentarse. Notarás que todos tienen una gran sonrisa en el rostro. 5. Para terminar, puedes pedir que un par de voluntarios comparta cómo se sienten. | | | | | | | | |
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONECTAR: Compartiendo nuestra puesta en práctica | <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alentar a madres, padres y cuidadores en la práctica de las nuevas herramientas de crianza. ➤ Promover en ellas y ellos un sentido de autoeficacia. <p>Procedimiento</p> <p>Invita a las y los participantes a que compartan cómo les fue en su puesta en práctica de lo aprendido en la sesión anterior durante la semana. Limitate a escuchar y no dar consejos.</p> | | | | | | | | |
| 30 min | ACTIVIDAD PARA CONCRETAR: Resultados de los estilos de crianza | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflexionar sobre las consecuencias de los estilos de crianza. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pide a las y los participantes que formen tres grupos. 2. Entrega a cada grupo un papelógrafo con los siguientes títulos: <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>Grupo 1:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Estilo de crianza autoritario</td> <td style="width: 50%;">Características que promueve en sus hijas e hijos</td> </tr> </table> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>Grupo 2:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Estilo de crianza permisivo</td> <td style="width: 50%;">Características que promueve en sus hijas e hijos</td> </tr> </table> </div> </div> <div style="margin-top: 10px; margin-left: 100px;"> <p>Grupo 3:</p> <table border="0" style="width: 60%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Estilo de crianza democrático</td> <td style="width: 50%;">Características que promueve en sus hijas e hijos</td> </tr> </table> </div> | Estilo de crianza autoritario | Características que promueve en sus hijas e hijos | Estilo de crianza permisivo | Características que promueve en sus hijas e hijos | Estilo de crianza democrático | Características que promueve en sus hijas e hijos | <ul style="list-style-type: none"> ➤ 3 papelógrafos rotulados ➤ Plumones gruesos de colores | |
| Estilo de crianza autoritario | Características que promueve en sus hijas e hijos | | | | | | | | | |
| Estilo de crianza permisivo | Características que promueve en sus hijas e hijos | | | | | | | | | |
| Estilo de crianza democrático | Características que promueve en sus hijas e hijos | | | | | | | | | |

155 Actividad aprendida en un taller con la psicóloga Ana Gabriela del Busto Guerin.

| Duración | Actividad | Objetivo y procedimiento | Recursos y materiales | Precisiones/sugerencias |
|----------|--|---|--|---|
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONCRETAR: Resultados de los estilos de crianza | <ol style="list-style-type: none"> Solicita que debajo de la columna de la izquierda, titulada “Estilos de crianza (autoritario, permisivo, democrático)”, escriban cuáles son las características de cada estilo. Después de terminar de escribir en esta columna, pide que, en la columna de la derecha, escriban qué características promueven en sus hijas e hijos estos estilos de crianza (incluir aspectos positivos y negativos). Cuando los grupos hayan terminado, pide a un voluntario que lea lo trabajado en grupo. Pregunta: ¿Qué habilidades para la vida desarrolla este estilo de crianza (autoritario, permisivo, democrático)? Nota que en el estilo autoritario y permisivo suelen ser muy pocas las habilidades que se desarrollan; sin embargo, en el estilo democrático se desarrollan muchas habilidades. ¿Qué relación encuentran entre esta actividad y la que realizaron en el segundo taller sobre el mismo tema. En ella se presentaban tres estilos de crianza: uno orientado a los castigos, otro a los premios y otro a una disciplina positiva? ¿Qué están aprendiendo con esta actividad? | | |
| 15 min | Descanso | | | |
| 10 min | ACTIVIDAD PARA CONCRETAR: Las consecuencias de los castigos ¹⁵⁶ | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre las consecuencias de los castigos. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> Pide a las y los participantes que cierren los ojos y que recuerden un episodio de su infancia en el que fueron castigados. Pregunta: ¿Quién los castigó? ¿Qué pensaron, sintieron y decidieron como niñas, niños y adolescentes ante el castigo? Pídeles que abran los ojos y solicita que algunas personas voluntarias compartan su experiencia. Pregúntales: ¿La persona que los castigaba era consciente de lo que ustedes pensaban, sentían y decidían? Presenta las cuatro consecuencias de los castigos: <ul style="list-style-type: none"> Resentimiento Revancha Rebeldía Retraimiento Pregúntales: ¿De qué se están dando cuenta? Concluye con la idea de que podemos hacer las cosas diferentes y enseñar habilidades basadas en el respeto mutuo. | | Esta actividad puede movilizar emocionalmente a las y los participantes. Es importante que estés atenta(o) a las emociones que puedan emerger para acogerlas y contenerlas de manera respetuosa, sensible y empática. |
| 15 min | ACTIVIDAD PARA CONCRETAR: Cambiando nuestra mirada | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar un enfoque positivo en nuestras hijas e hijos que nos permita tener una mirada bondadosa hacia ellas y ellos. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> Prepara por anticipado un papelógrafo dividido por una línea en el centro. Pide a las y los participantes que hagan una lluvia de ideas con los adjetivos que suelen usar para describir el “mal comportamiento” de sus hijas e hijos (por ejemplo, “contestón”, “llorón”, “rebelde”, etc.). Pide a un voluntario que escriba esas ideas al lado izquierdo del papelógrafo. Invita a las y los participantes a colocarse simbólicamente “los lentes de la bondad”¹⁵⁷, que nos ayudan a mirar a las personas de manera positiva. Aliéntalos a mirar de manera bondadosa a sus hijas e hijos y sus “malos comportamientos”. | <ul style="list-style-type: none"> 1 papelógrafo Cinta adhesiva Plumones gruesos de colores | |

156 Adaptación de una actividad desarrollada por Jane Nelsen.

157 Concepto desarrollado por Joan Hartley (2020).

| Duración | Actividad | Objetivo y procedimiento | Recursos y materiales | Precisiones/ sugerencias |
|----------|--|---|---|--------------------------|
| | | <p>4. Pregúntales con qué adjetivos podrían reemplazar los de la lista anterior. El voluntario debe copiar cada palabra al lado derecho del papelógrafo; por ejemplo, al lado de “contestón” podría escribir “cuestionador”; al lado de “llorón” podría escribir “sensible”; al lado de “rebelde” podría escribir “decidido”.</p> <p>5. Haz las siguientes preguntas a las y los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo cambia nuestra percepción cuando tenemos una mirada positiva de nuestras hijas e hijos? ➤ Desde esta nueva mirada, ¿cómo cambia nuestro entendimiento de su comportamiento? ➤ Desde esta nueva mirada, ¿cómo cambia nuestra relación con ellas y ellos? ➤ ¿Qué están aprendiendo sobre el poder de nuestras percepciones e interpretaciones? ➤ ¿De qué manera las palabras impactan en el concepto que nuestras hijas e hijos desarrollan de sí mismos? | | |
| 20 min | <p>ACTIVIDAD PARA CONCRETAR: El desarrollo de todas mis posibilidades</p> | <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reforzar una visión positiva de sí mismos y de sus posibilidades. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reparte a cada participante la hoja titulada “El desarrollo de todas mis posibilidades”. 2. Pide que cada uno escriba en la hoja todo lo que ha descubierto en este taller sobre sí mismo y sus competencias parentales. 3. Solicita que formen grupos de tres y que elaboren una lista de todo lo que han aprendido a lo largo de estos talleres. 4. Luego, en plenaria, invita a un voluntario de cada grupo a compartir la lista que elaboraron. 5. Pregunta cómo se sienten al tomar consciencia de todo lo aprendido. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Una hoja por cada participante de la actividad “El desarrollo de todas mis posibilidades”, que se encuentra al final de este taller ➤ 1 lapicero por cada participante | |
| 10 min | <p>ACTIVIDAD PARA CONCLUIR: Un brindis por todos</p> | <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar una oportunidad para que las y los participantes den y reciban retroalimentación. ➤ Permitir que cada persona reciba una validación de los otros miembros del grupo. <p>Procedimiento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrega a cada participante un vaso descartable vacío. 2. Diles que llenarán simbólicamente el vaso con algún aspecto positivo que hayan percibido de los demás. Pide que vean todo el espacio y que decidan qué les gustaría capturar de cada uno de sus compañeros de taller. 3. Pide un voluntario o voluntaria; le dirán los aspectos positivos que han percibido en ella o él. Así continúan hasta que todos los participantes hayan pasado como voluntarios. 4. Invita al grupo a levantar su vaso y a brindar por todo lo compartido y aprendido durante el taller. | Un vaso descartable por cada participante | |

Sería interesante que el encargado de tomar las fotos pueda compartir todo el proceso de los talleres para que madres, padres y cuidadores puedan visualizarse. Contar con un álbum virtual les permitirá apreciar cómo iniciaron los talleres y cómo terminan el proceso.

EL DESARROLLO DE TODAS MIS POSIBILIDADES

Escribe lo que has descubierto sobre ti mismo(a) y tus competencias parentales.

Referencias y bibliografía



Adler, A. (1994). *What life could mean to you*. Massachusetts: Oneworld Publications.

Ainsworth, M. D. S.; Bell, S. & Stayton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development: 'Socialisation' as a product of reciprocal responsiveness to signals. In Richards, M. P. M. (Ed.), *The integration of a child into a social world*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ainsworth, M. D. S. (1977). Social development in the first year of life: maternal influences on infant-mother attachment. En Tanner, J. M. (Ed.), *Developments in psychiatric research: Essays based on the Sir Geoffrey Vickers Lectures of the Mental Health Foundation*. London: Hodder & Stoughton.

Ainsworth, M. D. S.; Blehar, M.C.; Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N. J: Erlbaum.

Banco Mundial (2018). Step by Step- Toolkit Promoting Social and Emotional Learning (SEL). *Children and Teens*. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula>

Bard, E. (s. f.). 45 simple self-care practices for a healthy mind, body, and soul. Tiny Buddha. Recuperado de <https://tinybuddha.com/blog/45-simple-self-care-practices-for-a-healthy-mind-body-and-soul/>

Bisquerra, R. (2019). Palabras de Rafael Bisquerra, catedrático de la Universidad de Barcelona, durante la conferencia inaugural del Congreso de Educación Emocional de la PUCP, 16 de agosto.

Bisquerra, R. (s. f.). Bienestar emocional en *Competencias para la vida*. Recuperado el 30 de enero del 2020 de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencias-para-vida-bienestar.html>

Bona, C. (2015). *La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Penguin Random.

- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, pp. 350-373.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (1980). Caring for children. En Bowlby, J., *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge, 1989.
- Bowlby, J. (1984). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment (2nd ed.)*. Harmondsworth: Penguin.
- Bowlby, J. (1989). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (1989). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowman, S. L. (2008). *Training From the Back of the Room*. San Francisco: Pfeiffer.
- Brazelton, T. B.; Koslowski, B. & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. In Lewis, M. & Rosenblum, L. A. (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver* (pp. 49-76). New York: Wiley.
- Brazelton, T. B., Yogman, M., Als, H. & Tronick, E. (1979). The infant as a focus of family reciprocity. In Lewis, M. & Rosenblum, L. A. (Eds.), *The child and its family*. New York: Plenum Press.
- Brown, B. (2012). *Los dones de la imperfección. Líbrate de quien crees que deberías ser y abraza a quien realmente eres*. Madrid: Gaia.
- Brown, B. *The call to courage*. Conferencia en Netflix.
- Cataldo, C. (1991). *Aprendiendo a ser padres*. Madrid: Visor Dis. S.A.
- CASEL: *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Recuperado de <https://casel.org>
- Chadsey, T. & McVittie, J. (2006). *The Positive Discipline School. Using solution focused discipline to build a powerful learning community that models mutual respect and supports academic excellence*. Positive Discipline Association. www.positivediscipline.org
- Covey, S. (2009). *Los 7 hábitos de las familias altamente efectivas*. Ciudad de México: Debolsillo.
- Decreto Supremo N.º 004-2018-ED (2018). Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes. *Diario Oficial El Peruano*, Normas legales. Lima, 12 de mayo.
- Dinkmeyer, D.; McKay, G. & Dinkmeyer, D. Jr. (2001). *STET Systematic Training for Effective Teaching*. Coral Spring: Circle Pines.

- Dinkmeyer, D. Sir; McKay, G. & Dinkmeyer, D. Jr. (2001). *Guía para los padres: preparación sistemática para educar bien a los hijos*. Step Publishers 1998.
- Dreikurs, R. (1971). *Social Equality: The Challenge of Today*. Chicago: Adler School of Professional Psychology.
- Dreikurs, R. & Cassel, P. (1974). *Discipline Without Tears. A Reassuring and Practical Guide to Teaching Your Child Positive Behavior* (2nd. ed.). New York: Plume.
- Dreikurs, R. & Soltz, V. (1990). *Children: The Challenge*. New York: Plume.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: La actitud del éxito*. Málaga: Sirio S. A.
- Echo Training (s. f.). Curso virtual *Trauma & Resilience*. Recuperado de <https://www.echotraining.org>
- Fraga, A. I. (2015). *Cuentos Iceberg*. Madrid: Mandala Ediciones.
- Goleman, D. (2015). *La fuerza de la compasión. Las enseñanzas del Dalái Lama para nuestro mundo*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2016). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Bruns, B. & Luque, J. (2014). *Great Teachers. How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington D.C.: World Bank Group.
- Hartley, J. (2019). *Enfoques transversales para promover relaciones de respeto mutuo y un acompañamiento orientado al empoderamiento y el desarrollo de habilidades socioemocionales*. Conferencia magistral facilitada en la capacitación nacional a los especialistas de convivencia escolar del Ministerio de Educación del Perú del mes de mayo.
- Healing the Trauma* de Starr Commonwealth. Recuperado de www.starr.org
- Hill, D. (2018). *Teoría de la regulación del afecto: Un modelo clínico*. Barcelona: Eleftheria.
- Josefsson, T.; Lindwall, M. & Archer, T. (2014); Petruzzello, S. J., Landers, D. M., Hatfield, B. D. Kubitz, K. A. & Salazar, W. (1991); Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. (2009). En *Positive Actions. Evidence-based positive psychology intervention cards*. By Dr. Ilona Boniwell.
- Knobben, S. (2013). En *Positive Actions. Evidence-based positive psychology intervention cards*. By Dr. Ilona Boniwell.
- Koch, S.; Kunz, T.; Lykou, S. & Cruz, R. (2014). En *Positive Actions. Evidence-based positive psychology intervention cards*. By Dr. Ilona Boniwell.
- Levine, P. (2018). *Trauma y memoria. Cerebro y cuerpo en busca del pasado vivo*. Barcelona: Eleftheria.

- Ley N.° 30403 (2015). *Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes*. Diario Oficial *El Peruano*, Normas legales. Lima, 16 de diciembre.
- McVittie, J.; La Sala, T. & Smitha, S. (2012). *Disciplina Positiva en la escuela y salón de clase. Guía del líder: Recursos y actividades*. Guía basada en *Positive Discipline in the Classroom Teacher's Guide* de Jane Nelsen y Lynn Lott (1992)©.
- McVittie, J.; La Sala, T. & Smitha, S. (2012). *Disciplina Positiva en la escuela y salón de clase. Guía del maestro: Actividades para estudiantes*. Guía basada en *Positive Discipline in the Classroom Teacher's Guide* de Jane Nelsen y Lynn Lott (1992)©.
- Madson, P. R. (2013). *La sabiduría de la improvisación. No te prepares, sólo hazte presente*. México: Teatrika.
- Máiquez, M.; Rodrigo, M.; Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana, un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor Dis. S. A.
- Minero, E. (14 de febrero del 2017). *Social and Emotional Learning. Habits, Community and Culture: Laying the Foundation for Emotional Intelligence*. Edutopia. Recuperado de <https://www.edutopia.org/article/13-powerful-sel-activities>
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación del Perú (2018a). *Desarrollo de habilidades socioemocionales para la gestión de la convivencia en la residencia en los COAR (curso formativo virtual)*.
- Ministerio de Educación del Perú (2018b). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación del Perú (2020). *Resolución Viceministerial N.° 005-2020*. Diario Oficial *El Peruano*, Normas legales. Lima, 7 de enero de 2020.
- Murray, L. & Trevarthen, C. (1986). The infant's role in mother-infant communications. *Journal of Child Language*, 13, 15-29.
- Murray, L. (1989). Winnicott and the developmental psychology of infancy. *British Journal of Psychotherapy*, Vol. 5, 3, 333-348.
- Murray, L. & Stein, A. (1989). The effects of postnatal depression on the infant. *Baillière's Clinical Obstetrics and Gynaecology*, Vol. 3, 4, 921-933.
- Murray, L. (1992). The impact of postnatal depression on infant development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 33, 3, 543-561.

- Murray, L.; Kempton, C.; Woolgar, M. & Hooper, R. (1993). Depressed mother's speech to their infants and its relation to infant gender and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 34, 7, 1083-1101.
- Nelsen, J. & Lott, L. (1999). *Disciplina con amor: cómo pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas*. Bogotá: Planeta.
- Nelsen, J. & Lott, L. (2015). *Disciplina positiva en el salón de clase*. México: Rondine.
- Nelsen, J. & Lott, L. (2008). *Facilitación de talleres de disciplina positiva para padres. Manual para el facilitador*. Positive Discipline Association.
- Nelsen, J. (2008). *Serenity. Simple steps for Recovering Peace of Mind, Real Happiness, and Great Relationships*. San Francisco. Red Wheel/Welser.
- Nelsen, J. (2009). *Disciplina positiva*. Naucalpan: Ediciones Ruz.
- Nelsen, J.; Lott, L. & Glenn, S. (2013). *Positive Discipline in the Classroom*. New York: Random House.
- Nelsen, J. y Gfroerer, K. (s. f.). Herramientas de disciplina positiva para maestros: 52 herramientas para la gestión de la clase. Recuperado de www.positivediscipline.org
- Nelsen, J. (24 de octubre del 2019). Comunicación personal.
- Oberst, U. (2010). *El trastorno del niño consentido: manual para padres y maestros desorientados*. Lleida: Milenio.
- Ogden, P.; Minton, K. & Pain, C. (2011). *El trauma y el cuerpo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Paramtej, S. (enero del 2017). Happiness Program del Arte de Vivir. Recuperado de <https://www.artofliving.org/pe-es>
- PBIS Newsletter. *Engaging Students in Meaningful Work*. Recuperado de <https://hestories.info/pbis-newsletter-engaging-students-in-meaningful-work.html>
- Perry, B. D. (1997). *Incubated in Terror: Neurodevelopmental Factors in the Cycle of Violence*, citado en Solihull Approach Resource Pack. The First Five Years. (2016) Cambridge: Jill Rogers Associates Ltd.
- Perry, B. (2018). Curso en línea *Neurosequencial Model in Education*.
- Porges, S. (2009). Reciprocal Influences Between Body and Brain in the Perception and Expression of Affects: A Polyvagal Perspective. In Fosha, D.; Siegel, D. & Solomon, M. (Eds.) *The Healing Power of Emotion: Affective Neuroscience, Development & Clinical Practice* (27-54). New York: W. W. Norton.
- Porges, S. (2016a). *La teoría polivagal*. Madrid: Pléyades S. A.
- Porges, S. (2016b). Influencias recíprocas entre el cuerpo y el cerebro en la percepción y la expresión del afecto. In Fosha, D.; Siegel, D. & Solomon, M. (Eds.), *El poder curativo de las emociones. Neurociencia afectiva, desarrollo y práctica clínica* (pp. 33-66). Barcelona: Eleftheria S.L.

Porges, S. (2018). *Guía de bolsillo de la teoría polivagal*. Barcelona: Eleftheria S. L.

Resolución Viceministerial N.º 005-2020 del Marco del buen desempeño docente del Ministerio de Educación del Perú, establece que una de las capacidades es preservar el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes demandados por su práctica profesional.

Rodrigo, M. y Palacios, J. (2014). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez, E.; Chernicoff, L.; Jiménez, A.; Labra, D. y Barkovich, M. (2020). *Educación desde el bienestar. Competencias socioemocionales para el aula y la vida*. Ciudad de México: McGraw Hill.

Rosenberg, M. (2013). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

Sandefur, L. (2018). *Courage to Grow. How Acton Academy Turns Learning Upside Down*. Acton Press.

Schore, A. (1994). *Affect regulation and the origin of the self*. Laurence Erlbaum Associates.

Siegel, D. y Payne, T. (2011). *The Whole - Brain Child*. New York. The Random House Publishing Group.

Siegel, D. y Payne, T. (2012). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba.

Siegel, D. (2016). *Guía de bolsillo de neurobiología interpersonal*. Barcelona: Eleftheria S. L.

Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. (2009); Weiss, L.A. Westerhof, G.J. & Bohlmeijer, E. T. (2016). In *Positive Actions. Evidence-based positive psychology intervention cards*. By Dr. Ilona Boniwell.

Spitz, R. (1947). *Grief, a Peril in Infancy*. Film, New York Film Library.

Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Karnac Books.

Stress. Harvard Health Publishing. Harvard Medical School. Recuperado el 24 de enero del 2020 de <https://www.health.harvard.edu/topics/stress>

Stress Basics. Por el staff de Mayo Clinic. Recuperado el 27 de enero del 2020 de <https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/stress-management/basics/stress-basics/hlv-20049495>

The Groove Method. Recuperado de www.thegroovemethod.com

Tough, P. (2013). *How Children Succeed: Grit, curiosity and the hidden power of character*. New York: Mariner.

- Trevarthen, C. (1974). The psychobiology of speech development. In Lenneberg, E. H. (Ed.), *Language and brain: Developmental aspects: Neurosciences Research Program. Program Bulletin*, Vol. 12 (pp. 570-585). Boston, MA: Neuroscience Research Program.
- Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding, and acts of meaning in the first year. In Locke, A. (Ed.), *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. San Diego, CA: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. In Bullowa, M. (Ed.), *Before speech: The beginning of human communication* (pp. 321-347). London: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. & Aitken, K. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 42, 1, 3-48.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112-119.
- Tronick, E. (2007). *The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and Children*. New York: WW Norton & Co.
- Harvard Medical School (1 de mayo de 2018). Harvard Health Publishing. Understanding the stress response. Recuperado el 8 de mayo de <https://www.health.harvard.edu/staying-healthy/understanding-the-stress-response>
- Van der Kolk, B. (2019). Seguridad y reciprocidad: la teoría polivagal como marco para entender y tratar el trauma del desarrollo (57-64). En Porges, S. y Dana, D. (Eds.) (2019). *Aplicaciones clínicas de la teoría polivagal. El nacimiento de las terapias influenciadas por la teoría polivagal*. Barcelona: Eleftheria S. L.
- Van der Kolk, B. (2017). *El cuerpo lleva la cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Barcelona: Eleftheria.
- Willard, Ch. (2016). *Mindfulness para padres e hijos. Prácticas esenciales para ayudar a niños, adolescentes y familias a encontrar equilibrio, calma y resiliencia*. Málaga: Sirio.
- Winnicott, D. (1949). The ordinary devoted mother. In Davis, M. & Wallbridge, D. (Eds.), *Boundary and space* (pp. 125-130). New York: Brunner/Mazel.
- Winnicott, D. (1956). Primary maternal preoccupation. In *Through paediatrics to psychoanalysis* (pp. 300-306). London: Hogarth Press.
- Winnicott, D. (1960). The relationship of a mother to her baby at the beginning. In *The family and individual development* (pp. 15-20). London: Tavistock.
- Winnicott, D. (1967). Mirror-role of mother and family in child development. In *Playing and reality* (pp. 111-118). New York: Basic Books, 1971.
- Winnicott, D. (1993). *El hogar, nuestro punto de partida*. Paidós.

ANEXO

1

Anexo 1:

EL ESTRÉS Y SU IMPACTO EN LA VIDA



La docencia es considerada una de las profesiones que generan niveles más elevados de estrés.¹⁵⁸

“El estrés es una reacción psicológica y física normal a las demandas de la vida. El estrés en pequeña medida puede ser positivo, como, por ejemplo, cuando nos motiva a desempeñarnos bien”.¹⁵⁹ No obstante, los múltiples retos que enfrentamos día a día, como estar “atorados” en el tráfico, culminar los pendientes de trabajo y cumplir con los plazos establecidos, pagar las cuentas, atender las responsabilidades domésticas y familiares, entre otros, pueden sobrepasar nuestra capacidad de afrontamiento.¹⁶⁰ “El estrés no es lo que te pasa, sino cómo reaccionas a eso”.¹⁶¹

“No importa qué lo cause; el estrés lleva a la mente y el cuerpo al límite. Inunda el cuerpo con hormonas del estrés (adrenalina y cortisol). El corazón golpea. Los músculos se tensionan. La respiración se acelera. El estómago se revuelve”.¹⁶²

Para entender mejor el estrés, es necesario que conozcas cómo funciona nuestro sistema nervioso ante él.

158 Bisquerra, R. (2019). Palabras de Rafael Bisquerra, catedrático de la Universidad de Barcelona, durante la conferencia inaugural del Congreso de Educación Emocional de la PUCP, 16 de agosto.

159 Stress Basics. Por el staff de Mayo Clinic. Recuperado el 27 de enero del 2020 de <https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/stress-management/basics/stress-basics/hlv-20049495>

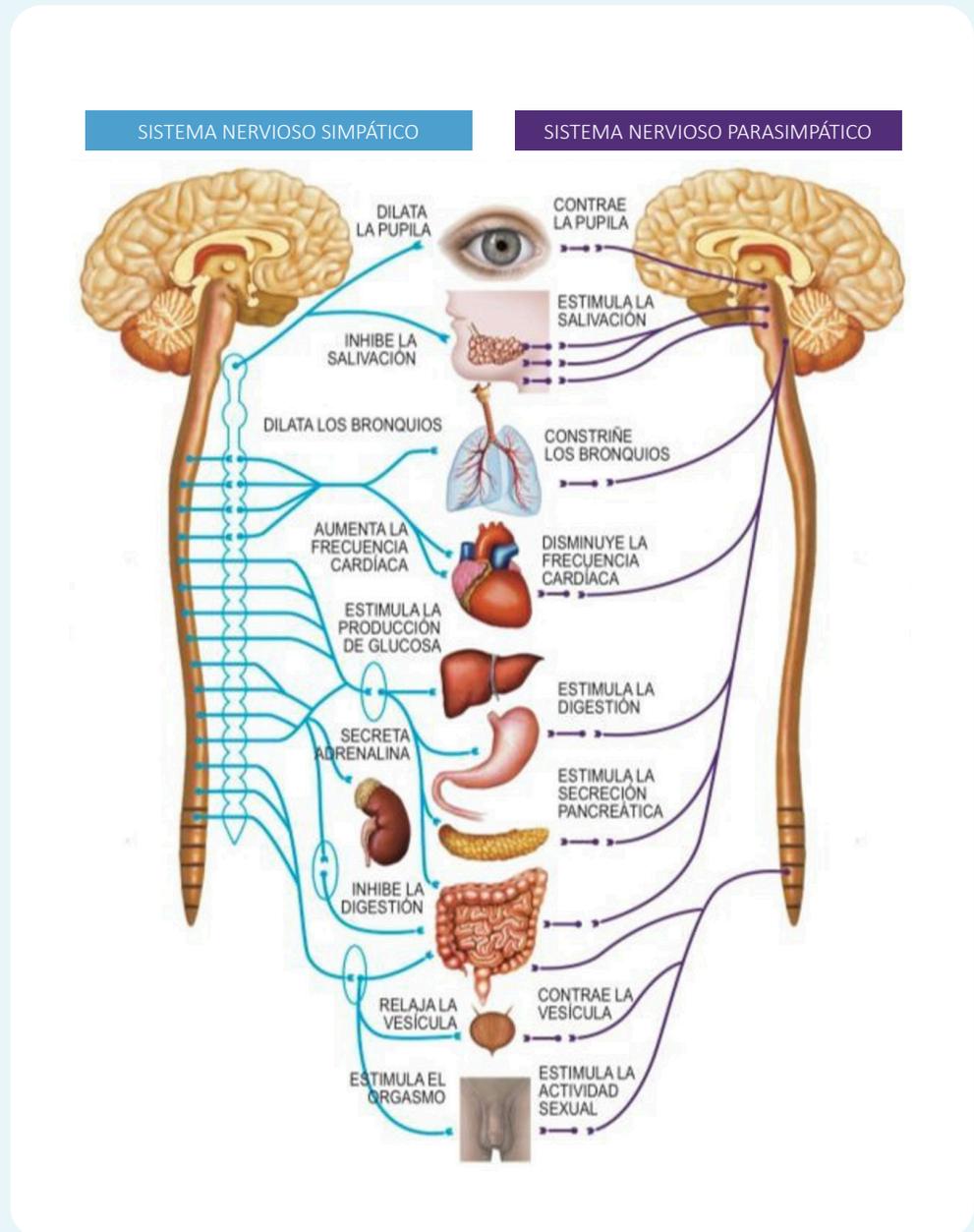
160 Íbid.

161 Selye (1974). Autor citado en el Programa de Educación Socioemocional Paso a Paso (2018) del Banco Mundial©.

162 Stress. Harvard Health Publishing. Harvard Medical School. Recuperado el 24 de enero del 2020 de <https://www.health.harvard.edu/topics/stress>

El sistema nervioso y la respuesta al estrés

Nuestro sistema nervioso está conformado por el sistema nervioso central (SNC) y por el sistema nervioso periférico (SNP). El SNC está compuesto por el cerebro y la médula espinal, mientras que el SNP está conformado por todos los nervios que se encuentran fuera del SNC, y se divide en el sistema nervioso somático (SNS) y el sistema nervioso autónomo (SNA). En la siguiente imagen pueden apreciarse ambos sistemas.



Fuente: Vía Pinterest
<https://www.pinterest.com/pin/86>

El sistema nervioso autónomo (SNA) responde a las sensaciones del cuerpo y a las señales del entorno, y aprende a partir de la experiencia (Porges, 2016).¹⁶³ Una de sus funciones es responder de manera instintiva para defendernos cuando no nos sentimos seguros. El SNA se divide en dos ramas: simpática y parasimpática. De manera específica, ante la sensación de peligro, el SNA simpático activa nuestra respuesta de “ataque o huida” y nos prepara para la acción, liberando en el torrente sanguíneo una explosión de hormonas —“las hormonas del estrés”— que, a modo de combustible, generan los cambios fisiológicos necesarios para ayudarnos a afrontar la amenaza.¹⁶⁴ El SNA simpático actúa como el acelerador de un auto que provee al cuerpo la energía y foco para atacar o huir cuando se encuentra en peligro (Rodríguez, Chernicoff, Jiménez, Labra y Barkovich, 2020).¹⁶⁵

“Bajo estrés, el cuerpo y el cerebro funcionan como lo harían cuando vemos que un autobús está a punto de atropellarnos o que un depredador hambriento fija la mirada en nosotros: actuamos en modo supervivencia” (Rodríguez et. al, 2020, p. 39)¹⁶⁶. Mientras se perciba la amenaza, “[...] el cuerpo se mantiene ‘acelerado’ y en alerta máxima para encarar el peligro” (íbid.).

“Cuando la amenaza pasa, el sistema nervioso parasimpático entra en acción, ‘mete el freno’ y amortigua la respuesta al estrés. Una cebra, por ejemplo, reacciona con estrés mientras es perseguida por un león; pero, una vez que escapa, descansa y vuelve a la normalidad” (íbid.).

Lamentablemente, el cuerpo no solo pone en marcha la respuesta al estrés ante situaciones que ponen en riesgo la vida, como el ejemplo de la cebra que acabamos de dar, sino que esta puede ser provocada por peligros percibidos o imaginarios: “Cualquier situación que percibes como amenazante, o que requiere que te ajustes a un cambio, puede ponerla en marcha”.¹⁶⁷ Más aún, las complicaciones diversas que trae consigo la vida moderna generan que algunas personas se mantengan en un estado de alerta permanente y que sus sistemas de alarma rara vez se apaguen.¹⁶⁸ La activación repetida de la respuesta al estrés se transforma en estrés crónico.

Estrés crónico

La evidencia científica sugiere que el estrés crónico, al elevar la actividad o reactividad del tronco cerebral, se convierte en un factor que incrementa la agresividad, la impulsividad y la capacidad de una persona para desplegar violencia.¹⁶⁹ Así también, la sobrecarga de estrés impacta en la corteza prefrontal del cerebro y trae efectos negativos en la regulación de las emociones y/o de los pensamientos.¹⁷⁰ Adicionalmente, trae consecuencias en el cuerpo, tales como la elevación de la presión arterial, la obstrucción de las arterias y la consecuente enfermedad coronaria, así como cambios cerebrales que pueden generar ansiedad, depresión y adicción.¹⁷¹ Esta situación también puede perjudicar el sistema

163 Íbid.

164 Stress Basics. Por el staff de Mayo Clinic. Recuperado el 27 de enero del 2020 de <https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/stress-management/basics/stress-basics/hlv-20049495>

165 Rodríguez, E.; Chernicoff, L.; Jiménez, A.; Labra, D. y Barkovich, M. (2020). Educar desde el bienestar. Competencias socioemocionales para el aula y la vida. Ciudad de México: McGraw Hill.

166 Íbid.

167 Stress. Harvard Health Publishing. Harvard Medical School. Recuperado el 24 de enero del 2020 de <https://www.health.harvard.edu/topics/stress>

168 Stress Basics. Por el staff de Mayo Clinic. Recuperado el 27 de enero del 2020 de <https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/stress-management/basics/stress-basics/hlv-20049495>

169 Perry, B. D. (1997). Incubated in Terror: Neurodevelopmental Factors in the Cycle of Violence, citado en Solihull Approach Resource Pack. The First Five Years. (2016) Cambridge: Jill Rogers Associates Ltd.

170 Tough, P. (2013). How Children Succeed: Grit, curiosity and the hidden power of character. New York: Mariner.

171 Understanding the stress response. (2018, 1.º de mayo). Harvard Health Publishing. Harvard Medical School. Recuperado el 8 de mayo de <https://www.health.harvard.edu/staying-healthy/understanding-the-stress-response>

inmunológico, contribuir al asma, motivar desórdenes digestivos, cáncer y otros problemas de salud. Recientes investigaciones incluso indican que los niveles elevados de estrés, de alguna manera, aceleran el proceso de envejecimiento.¹⁷²

El estrés crónico impacta negativamente también en nuestras relaciones interpersonales y en nuestro desempeño laboral. Al respecto, en el plano laboral puede causar fatiga emocional¹⁷³, la cual trae como consecuencia la falta de motivación para trabajar, agotamiento, impaciencia y desconexión social.¹⁷⁴ “[...] a causa de ese estado mental y emocional es más fácil caer en dinámicas que generan hostilidad en el aula, y afectan el desempeño y el bienestar de los estudiantes” (Schonert y Greenberg, 2011, citados en Rodríguez et. al, 2020, p. 40).¹⁷⁵

Hasta acá hemos hablado del sistema nervioso y la respuesta al estrés. A continuación, veremos de manera más específica lo que pasa en nuestro cerebro.

Conociendo nuestro cerebro

Como parte de nuestro equipamiento para la supervivencia como especie, contamos con un cerebro que permanentemente está evaluando el peligro y la seguridad de nuestro entorno (Porges, 2016).¹⁷⁶ Así, el cerebro humano está dotado de un “sistema de alarma” que cumple la finalidad de protegernos y mantenernos a salvo.¹⁷⁷ Este “sistema de alarma” activa la respuesta al estrés, que de manera popular se conoce como la respuesta de “ataque, huida y congelamiento”.

El cerebro humano comprende tres estructuras, desde la más básica hasta la más evolucionada, que actúan de manera integrada: el tronco cerebral, el sistema límbico y la corteza cerebral.¹⁷⁸ La respuesta al estrés (o de “ataque, huida y congelamiento”) es orquestada, principalmente, por los sistemas de menor evolución, como el tronco cerebral y el sistema límbico.

Para conocer cómo se organiza y funciona el cerebro humano, utilizaremos el modelo del cerebro en la palma de la mano, desarrollado por el Dr. Daniel Siegel¹⁷⁹.

172 Stress. Harvard Health Publishing. Harvard Medical School. Recuperado el 24 de enero del 2020 de <https://www.health.harvard.edu/topics/stress>

173 La fatiga emocional es uno de los síntomas asociados al síndrome de agotamiento profesional, también denominado síndrome de burnout.

174 Rodríguez, E.; Chernicoff, L.; Jiménez, A. Labra, D. y Barcovich, M. (2020). *Educar desde el bienestar. Competencias socioemocionales para el aula y la vida*. Ciudad de México: McGraw Hill.

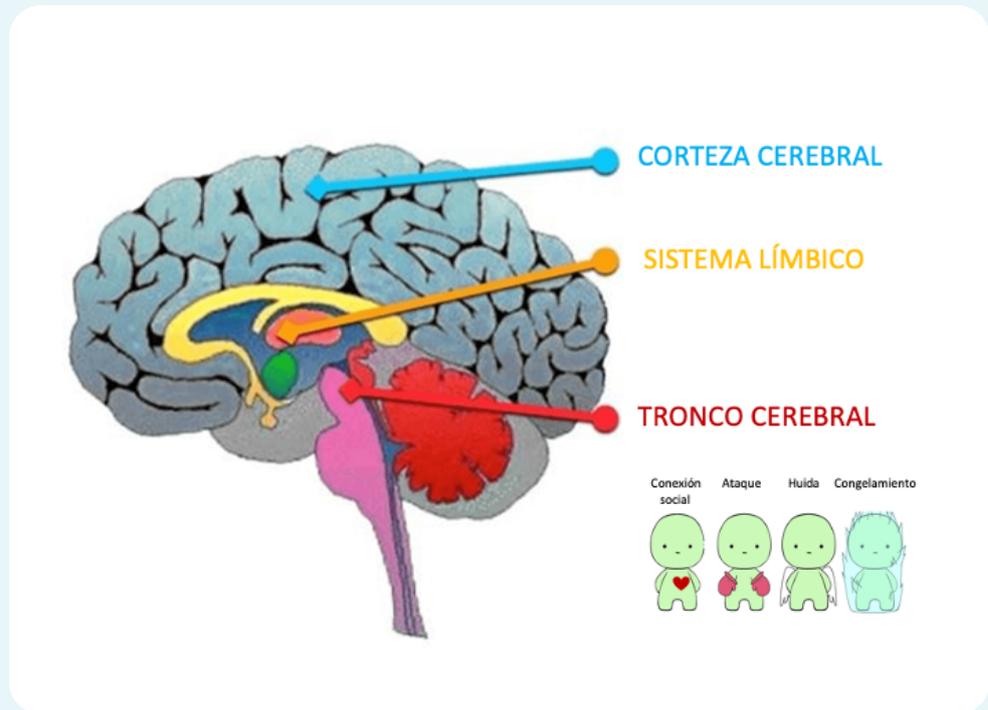
175 Íbid.

176 Porges, S. (2016). *La teoría polivagal*. Madrid: Pléyades S.A.

177 Stress Basics. Por el staff de Mayo Clinic. Recuperado el 27 de enero del 2020 de <https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/stress-management/basics/stress-basics/hlv-20049495>

178 El tronco cerebral, el sistema límbico y la corteza cerebral representan lo que algunos conocen como cerebro triuno, término acuñado por Paul McLean.

179 Siegel, D. y Payne, T. (2012). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba. El Dr. Siegel es profesor clínico de psiquiatría en la facultad de Medicina de la UCLA y codirector fundador del Mindful Awareness Research Center en UCLA. También el director ejecutivo del Mindsight Institute, una organización educativa que ofrece aprendizaje en línea y seminarios presenciales orientados a integrar la ciencia con aplicaciones prácticas para cultivar habilidades para la capacidad mental y para el bienestar.



Fuente: Imagen del cerebro de acceso libre, adaptada por Graham, G. & Hartley, J. (2020)

En primer lugar, el Dr. Siegel nos invita a levantar una mano y hacer puño; este representa nuestro cerebro. En segundo lugar, el Dr. Siegel nos invita a abrir la mano. El área del antebrazo representa la columna vertebral, dentro de la cual se encuentra la médula espinal, que se encarga de transmitir la información de todo el cuerpo hacia el cerebro. La médula se conecta con el tronco cerebral¹⁸⁰, el cual está representado por la muñeca y la base de la palma de la mano. Este se conoce como cerebro reptiliano y es responsable de regular funciones del organismo vitales para la supervivencia, como la respiración, la frecuencia cardíaca, la presión arterial, la temperatura corporal, el sueño y la vigilia, entre otras. Además, participa en la regulación de los llamados instintos de supervivencia, como la respuesta de “ataque, huida y congelamiento”, y la conexión social¹⁸¹.

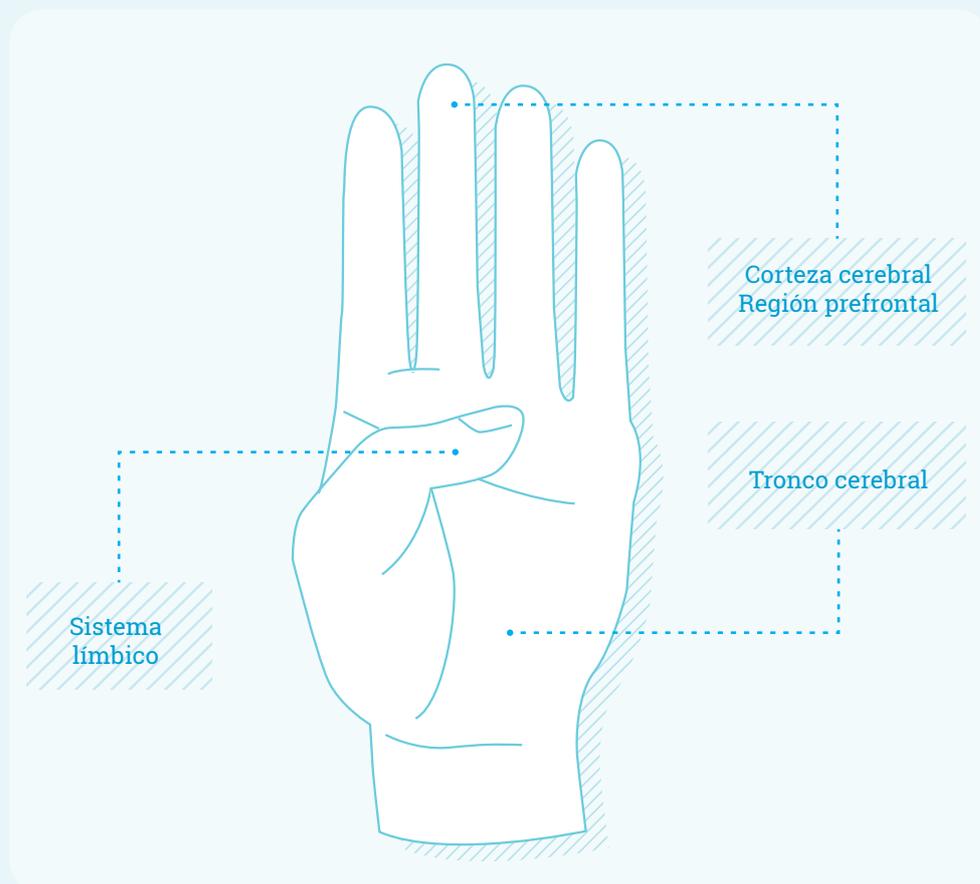
En tercer lugar, el Dr. Siegel nos invita a doblar el pulgar sobre la palma de la mano. En este modelo, el pulgar representa el sistema límbico, cuya función principal es integrar la memoria y las emociones. En el sistema límbico se ubica la amígdala, que actúa como el “sistema de alarma” o “detector de humo” del organismo y que nos alerta del peligro. Cada vez que nuestro cerebro identifica una amenaza (real o percibida), la amígdala envía inmediatamente señales al cuerpo para que este responda y active nuestros instintos de supervivencia gracias a su permanente comunicación con el tronco cerebral.

En cuarto lugar, el Dr. Siegel nos invita a doblar los dedos sobre el pulgar, de tal forma que ahora tengamos un puño. Toda la superficie exterior del puño representa la corteza cerebral. La parte posterior de la corteza, representada por la parte posterior

180 También se conoce como tronco encefálico o tallo cerebral.

181 El concepto de conexión social (*social engagement* en inglés), entendido como un instinto de supervivencia primordial del ser humano, ha sido desarrollado por el Dr. Porges: Porges, S. (2016). *La teoría polivagal*. Madrid: Pléyades S.A.

de la mano, es el área receptora de toda la información de nuestros sentidos como el oído, la vista, el tacto, etc. La parte del cerebro donde se da el pensamiento está representada por la parte anterior del puño. Específicamente, el área llamada corteza prefrontal¹⁸² está representada por la punta de los dedos y las uñas. Esta es la parte del cerebro que regula nuestras emociones y relaciones interpersonales, la flexibilidad de nuestra respuesta, nuestra intuición, consciencia, manejo de temores, la moralidad, la compasión, la representación de uno mismo y de los demás.¹⁸³



Fuente: Siegel, D. y Payne, T. (2012). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba

Cuando nos encontramos bajo estrés, por ejemplo, cuando hemos tenido un día difícil o estamos cansados, “perdemos la cabeza” y nos “destapamos”.

El doctor Siegel nos invita a abrir la mano levantando los dedos y manteniendo el pulgar en su lugar para representar cómo perdemos momentáneamente las funciones de nuestra corteza prefrontal y nos desconectamos. ¿En estos momentos crees que somos capaces de regular nuestras emociones, ser apropiados en nuestras relaciones interpersonales, respetuosos, intuitivos, empáticos y conscientes de lo inapropiado de nuestro comportamiento? La respuesta es NO. Necesitamos volver a integrarnos para permitir que nuestro cerebro nuevamente pueda hacer uso de sus habilidades de razonamiento.

182 La corteza prefrontal es la última parte del cerebro en desarrollarse.

183 Siegel, D. (2016). *Guía de bolsillo de neurobiología interpersonal*. Barcelona: Eleftheria S. L.

Dado el impacto negativo que el estrés tiene en la vida de las personas, es importante que tomes acción hoy. No permitas que el estrés dañe tu salud, tus relaciones, tu calidad de vida y, por lo tanto, tu bienestar. Empieza tomando conciencia del estrés en tu vida. Recuerda que la toma de conciencia es el primer paso para el cambio. Para iniciar este proceso de toma de conciencia, puedes responder las preguntas que te presentamos a continuación:

Punto de reflexión: De la reflexión al autodescubrimiento

Si tu cuerpo hablara¹⁸⁴,

- ¿Qué te diría tu cabeza?
- ¿Qué te diría tu cuello?
- ¿Qué te dirían tus hombros?
- ¿Qué te diría tu espalda?
- ¿Qué te dirían tus brazos?
- ¿Qué te dirían tus manos?
- ¿Qué te diría tu pecho?
- ¿Qué te diría tu abdomen?
- ¿Qué te dirían tus piernas?
- ¿Qué te dirían tus pies?



Calle Del Comercio 193, San Borja
Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800
www.gob.pe/minedu