



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Una experiencia de intervención didáctica a favor del autoconocimiento y la autorregulación emocional en estudiantes de sexto grado de primaria en tiempos de pandemia

AUTOR: Edgar Eduardo Huerta Villegas

FECHA: 7/22/2022

PALABRAS CLAVE: Educación socioemocional, Autoconocimiento, Autorregulación emocional, Intervención didáctica, Educación primaria, Formato híbrido

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN



2018

2022

**“UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA A FAVOR DEL
AUTOCONOCIMIENTO Y LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA”**

TESIS DE INVESTIGACIÓN

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA:

EDGAR EDUARDO HUERTA VILLEGAS

ASESOR:

DR. JUAN MANUEL GUEL RODRIGUEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DE 2022



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Edgar Eduardo Huerta Villegas
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

Una experiencia de intervención didáctica a favor del autoconocimiento y la autorregulación emocional
en estudiantes de sexto grado de primaria en tiempos de pandemia

en la modalidad de: Tesis

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2018-2022 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 07 días del mes de julio de 2022.

ATENTAMENTE.


Edgar Eduardo Huerta Villegas

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@becenesp.edu.mx
www.becenesp.edu.mx



OFICIO NÚM: BECENE-DSA-DT-PO-01-07
REVISIÓN 8
DIRECCIÓN: Administrativa
ASUNTO: Dictamen Aprobatorio

San Luis Potosí, S.L.P.; a 04 de Julio del 2022

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Titulación y asesor(a) del Documento Recepcional, tiene a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): HUERTA VILLEGAS EDGAR EDUARDO
de la Generación: 2018 - 2022

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Tesis de investigación.
Titulado:

"UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA A FAVOR DEL AUTOCONOCIMIENTO Y LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA"

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en **EDUCACIÓN PRIMARIA**

ATENTAMENTE

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MTRA. NAYLA VIMENA/TURRUBIARTES CERINO

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ

ENCARGADA DE TITULACIÓN

ASESOR(A) DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARTHA IBÁÑEZ CRUZ

DR. JUAN MANUEL GUEL RODRIGUEZ

Agradecimientos

Agradezco a:

Mis padres, Antonio y Silvia, que hicieron esto posible; a mis hermanos Juan, Liliana y Yadira por acompañarme; a mis tíos Luz y Celia, y mi prima Tania por estar.

Mis profesores Aarón, Horacio, Genaro, Reyna y Coquito por ser la inspiración durante mi infancia y adolescencia para convertirme en maestro. A los catedráticos, Dra. Concepción Ovalle, Mtro. Fernando González y Dr. Juan Manuel Guel de la Escuela Normal por su profesionalismo, enseñanza, empatía, confianza y acompañamiento mostrados, que influyeron en la culminación de esta licenciatura.

A quienes fueron mis alumnos durante la práctica docente y en especial a la maestra titular, Dra. Cosette Sierra, por el profesionalismo, aprendizaje, apoyo, motivación y por compartir este espacio en mi formación como docente.

A mis amigos y compañeros por apoyarme y ser parte de esta carrera.

Finalmente, a mí, por ser comprometido, responsable, resiliente y por disfrutar este proceso

Resumen

La presente tesis de investigación se titula: “Una experiencia de intervención didáctica a favor del autoconocimiento y la autorregulación emocional en estudiantes de sexto grado de primaria en tiempos de pandemia”; durante el ciclo escolar 2021 – 2022, dentro del área metropolitana de San Luis Potosí, México.

Corresponde a un estudio situado en la investigación-acción cuyo objetivo es proponer alternativas didácticas para abordar la Educación Socioemocional, desde un formato híbrido para el fortalecimiento del autoconocimiento y la autorregulación en estudiantes de sexto grado de primaria. La ruta metodológica constó de tres fases: 1) diagnóstico; 2) diseño y aplicación de intervenciones didácticas y 3) análisis de resultados y generación de alternativas didácticas.

Entre los principales hallazgos dentro de la fase diagnóstica se identificó que la pandemia por COVID-19 favoreció el retraimiento emocional de los estudiantes, así como la expresión de sentimientos y necesidades. Por otra parte, la modalidad híbrida trajo consigo retos y limitaciones en el abordaje de las emociones, no obstante, durante el proceso de intervención se reconoció la trascendencia de incluir ejercicios de escucha activa, de respiración controlada, del análisis de casos y el posicionamiento crítico como recursos didácticos de gran valor.

Dentro de las conclusiones se destaca la necesidad de favorecer dentro del espacio escolar, el abordaje de lo socioemocional como una práctica vivida, sentida y como un ejercicio permanente que posibilite el bienestar emocional de los estudiantes, lo cual implica considerarla como una asignatura dentro del currículo, pero sin un abordaje acartonado ni administrativo.

Palabras Clave: Educación Socioemocional; Autoconocimiento; Autorregulación emocional; intervención didáctica; Educación primaria; formato híbrido.

Abstract

This research thesis is entitled: "An experience of didactic intervention in favor of self-knowledge and emotional self-regulation in sixth grade elementary school students in times of pandemic"; during the 2021-2022 school year, within the metropolitan area of San Luis Potosí, Mexico.

It corresponds to a study located in action-research whose objective is to propose didactic alternatives to approach Socioemotional Education, from a hybrid format for the strengthening of self-knowledge and self-regulation in sixth grade primary school students. The methodological route consisted of three phases: 1) diagnosis; 2) design and application of didactic interventions and 3) analysis of results and generation of didactic alternatives.

Among the main findings within the diagnostic phase, it was identified that the COVID-19 pandemic favored the emotional withdrawal of students, as well as the expression of feelings and needs. On the other hand, the hybrid modality brought with it challenges and limitations in dealing with emotions, however, during the intervention process the importance of including active listening exercises, controlled breathing, case analysis and critical positioning was recognized. as valuable teaching resources.

Among the conclusions, the need to favor, within the school space, the socio-emotional approach as a lived, felt practice and as a permanent exercise that enables the emotional well-being of students, which implies considering it as a subject within the curriculum, but without a stiff or administrative approach.

Keywords: Socio-emotional Education; Self-knowledge; Emotional self-regulation; didactic intervention; Elementary School; hybrid format.

ÍNDICE GENERAL

Contenido

INTRODUCCIÓN	11
CONTEXTO ESCOLAR	16
Externo	16
Áulico	16
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
ESTADO DEL ARTE	24
Ámbito internacional	25
Ámbito Nacional	30
Ámbito local	31
MARCO TEÓRICO	37
Educación Socioemocional	37
Inteligencia emocional	41
Competencia emocional	44
Habilidades socioemocionales	46
La importancia de la Educación Socioemocional en el escenario local	48
Del Autoconocimiento a la autoconciencia	50
Autoconcepto	52
Autorregulación como una competencia emocional	53
Modalidades de enseñanza	56
Presencial	56
Virtual – A distancia	57

Híbrida	58
METODOLOGÍA	60
Fase diagnóstica	61
Fase de diseño e implementación	63
Fase de análisis	65
OBJETIVO GENERAL	67
Objetivos específicos	67
PREGUNTA GENERAL	67
Preguntas específicas	67
SUPUESTO	68
FASE DE DIAGNÓSTICO	69
En educación a distancia	71
Mis emociones	72
Mi trabajo escolar	76
Mi hogar	79
Mi vida social	80
Mis responsabilidades	82
En la presencialidad escolar	84
Alcances reales de los instrumentos de diagnóstico aplicados	94
CONDICIONES REALES DE OPERABILIDAD DE LA PROPUESTA	96
La Nueva normalidad desde la modalidad a distancia y en la presencialidad	96
FASE DE INTERVENCIÓN Y ANÁLISIS	100
Representaciones dramáticas	100

Martes 22 y miércoles 23 de febrero de 2022	100
Aprecio y gratitud	108
Miércoles 02 de marzo y jueves 03 de 2022	108
Bienestar	114
Miércoles 09 y jueves 10 de marzo de 2022	114
Reconocimiento de prejuicios asociados a las diferencias	119
Viernes 18 de marzo de 2022	119
Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación	124
Martes 22 de marzo de 2022	124
Expresión de las emociones	127
Martes 29 de marzo de 2022	127
COMPORTAMIENTO GENERAL DE LA PROPUESTA	133
Presencialidad escalonada	133
Presencialidad total	134
Aprendizaje en condiciones impredecibles	135
Evaluación de la propuesta	136
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	140
CONCLUSIONES	144
ANEXOS	157
Índice de figuras	
Figura 1: Mis emociones	72
Figura 2: Mi trabajo escolar	77

Figura 3: Mi hogar	79
Figura 4: Mi vida social	81
Figura 5: Mi vida social (número de alumnos)	82
Figura 6: Mis responsabilidades	83
Figura 7: Resultados de instrumento de evaluación de diagnóstico (1)	89
Figura 8: Resultados de instrumento de evaluación de diagnóstico (2)	90
Figura 9: Resultados de Test de Rosenberg de 6° A	93
Figura 10: Personajes asociados a las diferencias	121

Índice de tablas

Tabla 1: La Educación Socioemocional como asignatura	40
Tabla 2: Las cinco dimensiones de la Educación Socioemocional	47
Tabla 3: Indicadores de logro de Educación Socioemocional	64
Tabla 4: Reflexiones durante la plenaria	88
Tabla 5: Reflexiones durante la plenaria	91
Tabla 6: Reflexiones durante la plenaria	106
Tabla 7: La historia del Señor X	110
Tabla 8: Reflexiones durante la plenaria	113
Tabla 9: Reconstrucción de los cuestionamientos	115
Tabla 10: Reflexiones durante la plenaria	118
Tabla 11: Reflexiones durante la plenaria	123

INTRODUCCIÓN

La presente tesis de investigación lleva por título: “Una experiencia de intervención didáctica a favor del autoconocimiento y la autorregulación emocional en estudiantes de sexto grado de primaria en tiempos de pandemia”, la cual se desarrolló durante el Ciclo Escolar 2021 – 2022, teniendo como marco referencial histórico de la pandemia provocada por COVID-19.

El objetivo de esta investigación es proponer alternativas didácticas para el abordaje de la Educación Socioemocional, mediante la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje en un formato híbrido para el fortalecimiento del autoconocimiento y la autorregulación en estudiantes de sexto grado de primaria. El cual se cumple con base en las tres fases descritas en el apartado metodológico: 1) el diagnóstico; 2) el diseño y la aplicación de intervenciones didácticas situadas en la Educación Socioemocional y 3) el análisis de resultados que posibilite la generación de alternativas para futuras intervenciones en el aula.

En marzo de 2020 la cuarentena impuesta por las autoridades de salud propició que se adoptaran acciones en el ámbito educativo para evitar la propagación de contagios, la principal fue la de situar un modelo de intervención virtual. No obstante, la presencia en la escuela primaria que se refiere en este documento comienza en agosto del mismo año.

Desde el ciclo escolar 2020-2021 se dio inicio a la práctica docente bajo la modalidad a distancia. El aula virtual se consolidó bajo la reproducción de acciones ya establecidas por la intervención de la maestra titular con base en los acuerdos de convivencia que marcaban las pautas del desarrollo efectivo de las sesiones: mantener el orden de participación, comunicación constante, realización y entrega de tareas en tiempo y forma y la delimitación de horarios de atención.

Durante este lapso, el grupo se compuso de 28 alumnos de quinto grado de primaria, de los cuales se contó con la asistencia del 75% en las sesiones realizadas en la aplicación Google Meet. Con el 25% restante se buscó tener comunicación, sin embargo, se encontraron diversos obstáculos, para el desarrollo de las clases en línea, entre ellos: la mala conexión a Internet, fallas en el rendimiento de los dispositivos digitales y en general falta de atención por parte de los padres de familia para las actividades escolares de sus hijos.

Para realizar una atención oportuna a los alumnos mediante un monitor y un micrófono, se requería que estos tuvieran una calidad aceptable; aunque se contara con dichos aspectos, era casi posible ver a la mayoría de los estudiantes, si es que no estaba desactivada la cámara que en efecto provocaba la interrupción, además de que frecuentemente era interrumpido por aquellos sonidos emitidos que hacían interferencia al activarse el micrófono. A lo largo de este ciclo se intervino en diversas jornadas de práctica manteniendo la modalidad virtual con trabajos sincrónicos de lunes a jueves de 08:00 – 11:00 am y la realización y entrega de tareas por las tardes (los viernes se llevaban a cabo tareas u otras actividades de los alumnos). De este modo, se finalizó el ciclo escolar con la misma modalidad.

En cambio, para el comienzo del ciclo escolar 2021 – 2022 la situación pandémica permitió que la escolaridad cambiara a la modalidad híbrida, con la asistencia de los estudiantes (50%) de manera escalonada. Esto permitió la interacción con la mayoría de los alumnos y en este sentido, intervenir de acuerdo a las condiciones surgidas.

La incertidumbre de lo que ocurriría en las escuelas con respecto a la evolución de la pandemia generó cambios significativos en la organización, misma que para enero de 2022 ocasionó la transición de la modalidad híbrida a la virtual y viceversa, para después adoptar la presencialidad total a finales de febrero del año en curso.

Pensar un proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado a la educación socioemocional y además pensar en un formato híbrido ha implicado un reto considerable dado que, uno de sus elementos centrales es la posibilidad de generar espacios para la escucha activa y el poder comunicar necesidades, sentimientos, ideas y demás pensamientos de manera efectiva. La situación pandémica ha limitado considerablemente que estos espacios se puedan construir pues estar detrás de una pantalla y/o tener aforos presenciales inestables y rotativos no siempre facilita la comunicación ni permite estrechar los vínculos emocionales entre sus agentes.

Lo anterior, aunado a que el tiempo disponible para trabajar aspectos socioemocionales en el aula resultó un reto constante pues como tal no representaba una prioridad operativa sino discursiva que se traducía en acciones desarticuladas y/o lejanas a lo señalado en el enfoque didáctico plasmado en el plan y programas de estudio vigente.

En el presente trabajo de tesis se muestran los resultados obtenidos a partir del proceso didáctico efectuado en un escenario híbrido y su vinculación con dos categorías teóricas: el autoconocimiento y la autorregulación emocional. Con las cuales justamente recupero elementos para la discusión con respecto a llevar un proceso educativo en las condiciones operativas del ciclo escolar 2021-2022.

Dentro de este breve recorrido muestro ahora la estructura de la presente tesis, misma que, comienza con la recuperación del contexto escolar externo e interno a fin de ubicar al lector en el escenario donde tuvo lugar el proceso de intervención didáctico y recuperar algunos elementos que se consideraron cruciales para la toma de decisiones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se incluye además el planteamiento del problema donde doy cuenta de la necesidad de proponer acciones didácticas para atender la educación emocional como parte de un componente necesario en la formación integral de las niñas y los niños. El estado del arte donde a partir de una breve revisión bibliográfica hago un recorrido por trabajos de investigación en la línea de Educación Socioemocional en contextos internacionales, nacionales y locales, de los cuales también se destacan aquellos que surgieron en el transcurso de la pandemia.

En el marco teórico presentado se incluyen los conceptos centrales que dieron soporte al trabajo de investigación efectuado dentro del cual destaco la Educación Socioemocional, el autoconocimiento y la autorregulación. En el apartado metodológico se especifica que el presente trabajo de tesis se enmarca en la investigación acción considerando tres grandes fases: una diagnóstica, una de diseño e implementación y una de análisis de resultados con la posibilidad de generar alternativas para el abordaje didáctico de la Educación Socioemocional en escenarios híbridos. Cabe señalar que cada una de las fases señaladas consideró su encuadre a partir de la formulación de objetivos y preguntas de investigación y el planteamiento de un supuesto.

Posteriormente en el cuerpo de la tesis se muestra el desarrollo del plan de acción acompañado de una selección de evidencias como producciones de los estudiantes, diálogos que tuvieron lugar en el aula, instrumentos de evaluación y fragmentos recuperados en el diario de práctica profesional. Lo anterior mediante un ejercicio analítico en dos direcciones, por un lado, la recuperación diagnóstica a partir de la implementación de tres actividades y la aplicación de encuestas, así como el análisis de los alcances reales tras la aplicación de la propuesta didáctica diseñada a partir de seis sesiones de intervención en el aula y su entrecruzamiento con las categorías de análisis previamente expuestas.

Finalmente se incluye un apartado de conclusiones en donde muestro un ejercicio analítico con base en los objetivos y preguntas de investigación presentados, así como de los hallazgos generados y los que considero mis aportes al estado del conocimiento. Se incluyen además las referencias bibliográficas empleadas y los anexos que complementan lo enunciado a lo largo del cuerpo de la tesis.

CONTEXTO ESCOLAR

Externo

La Escuela Primaria “Plan de San Luis” se ubica en la Colonia “El Paseo” 5ta sección, en la calle Rafael Cepeda #500, con el C. P. 78328. Gran parte de quienes conforman el grupo habitan cerca del centro escolar, por lo que puedo inferir que las condiciones externas a la institución (mismas que son de la ubicación estipulada) son las que forman parte de la vida cotidiana de los mismos.

Asimismo, el lugar en que infiero que habitan los alumnos corresponde a uno con acceso terrestre variado en el cual se puede desplazar por medio de calles pavimentadas, con alumbrado público y sobre espacios de transporte de peatones (banquetas); de la misma manera, el lugar permite el paso del transporte urbano (rutas: 02, 06,16, 25, entre otras); y por las circunstancias de ubicarse en área metropolitana, el acceso de autos de servicio de transporte (taxi, Uber, InDriver, etc.) operan con facilidad.

La ubicación es cercana a considerarse céntrica por estar ubicada con accesos favorables tanto de vivienda (servicios básicos, luz eléctrica y agua) como de promoción por centros comerciales, clínicas médicas, espacios de esparcimiento.

Áulico

Para situar la contextualización con la que dirijo la presente, en los primeros acercamientos de la labor educativa, pude determinar aspectos de descripción ante la generalidad del grupo; este se conforma de 28 alumnos (15 niñas y 13 niños, respectivamente), de los cuales un alumno presenta barreras de aprendizaje: Trastorno de Espectro Autista; sin embargo, no asistió a la escuela durante todo el Ciclo Escolar 2021 – 2022 (que contuvo el periodo de práctica docente) porque la madre del mismo así lo decidió, resaltando los siguientes motivos: evitar contraer contagio y la necesidad de una atención focalizada en

otro centro educativo, en ese sentido tampoco se logró tener seguimiento en línea ni mediante la realización de actividades asíncronas. Ante tal hecho, la docente titular intentó sensibilizar a la madre de familia sobre la importancia de que su hijo recibiera atención educativa como parte del grupo que ambos atendimos, sin embargo no lo logró.

Para las sesiones de la modalidad a distancia, se consideró la posesión de herramientas digitales por parte del alumnado. En su mayoría (aproximadamente un 75% del total de educandos) existe la presencia de por lo menos un dispositivo móvil (smartphone) que es prestado por algún miembro de su familia o, en algunos casos, les pertenece. El porcentaje se redujo a la mitad en cuestión de la presencia de algún ordenador (de escritorio o laptop) que facilitó las tareas y conexiones a sesiones a través de Google Meet. En efecto, gran parte cuenta con servicio de internet por contrato y el resto hace uso de la conexión de datos proporcionado por alguna compañía telefónica.

En su mayoría, comparten gustos sobre las tendencias contemporáneas recurrentes entre los diversos temas originarios de redes sociales y/o televisión, los cuales son: videojuegos (afición constante por Fortnite, Free Fire, FIFA, etc.); consumo de contenido en las plataformas YouTube, Twitch, e inclusive desde Facebook y TikTok, el cual consiste en diversas temáticas con los creadores de contenido populares de dichos sitios (streaming de videojuegos, tutoriales, etcétera.); así también sobre intereses específicos de las individualidades presentes del grupo: convivencia familiar y/o social, practicar deporte, leer, escuchar música, dibujar, tocar un instrumento, etc. .

Destaco que los educandos son niños cuya transición a la adolescencia es muy notoria en los cambios físicos (crecimiento de estatura, cambios de voz, etc.) y en las actitudes e intereses (caracterizadas por tendencias sociales). El grupo no es conflictivo en lo absoluto, salvo a situaciones comunes que pueden ocurrir por la interacción cotidiana en el aula y que se solucionan a través del diálogo. Los

estudiantes son respetuosos, responsables, atentos, empáticos, tolerantes, participativos y honestos, lo cual favorece la interacción entre pares; además es un grupo unido que carece de segmentación marcada, del mismo modo, mantienen relación fuera del entorno escolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Diversos acontecimientos han sido rescatados durante mi práctica (explícitos en mis escritos del diario de observación), que he trasladado a procesos reflexivos que permiten cuestionarme para mejorar la misma. En estas narrativas he explicado de manera generalizada los momentos significativos, los cuales requirieron acciones puntuales, emanadas de actividades inducidas por cursos correspondientes a mi formación, pero que en gran medida han determinado un espacio específico para profundizar en lo sucedido durante los momentos de práctica educativa.

Además de lo ocurrido con mi grupo durante las jornadas de práctica, también experimenté las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE), específicamente en espacios de intercambio de comentarios con base en lo que pasaba en las clases desde los testimonios de docentes titulares del mismo grado, en donde las maestras que intentan abordar la Educación Socioemocional lo hacen desde un enfoque reduccionista (empleando hojas con dibujos para iluminar), es decir, cuyo proceso de aprendizaje pareciera no representar una prioridad como sí ocurre con español, matemáticas o ciencias. De este modo, en la praxis, no implica un reconocimiento previo de las condiciones emocionales de los alumnos, asimismo, tampoco sabía el diseño didáctico y de planeación de las intervenciones áulicas y, por ende, los constantes procesos de análisis y reflexión de la práctica docente.

El fenómeno antes descrito puede estar relacionado con diversos motivos, tales como: la carga administrativa, la priorización del rezago académico ocasionado por la enseñanza a distancia o como señala Bisquerra (2009): “La puesta en práctica de la educación emocional requiere de una formación previa del profesorado. (...) el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática, en general, está ausente en la mayoría de programas de formación del profesorado” (p. 169).

La falta de formación docente en el área de la Educación Socioemocional, también representa una causa para no considerarse “*en el primer nivel de prioridad*”; como evidencia de una concepción errónea de este proceso de aprendizaje, los escasos 30 minutos semanales para su abordaje según la malla curricular de educación primaria conducen a efectuar actividades de manera aislada y sin un propósito específico que se vincule al favorecimiento del enfoque didáctico de la Educación Socioemocional, es decir, se incluyen actividades que implican lectura de cuentos pero no bajo una mirada formativa en lo socioemocional, sino en la recuperación de contenido al contestar preguntas como: ¿qué te pareció el cuento?, ¿qué fue lo que más te gustó del cuento?, entre otras, y/o realizar productos que no llegan a vincularse con procesos analítico-reflexivos, de escucha activa o de construir estrategias para el manejo efectivo de emociones.

Por lo anterior, en la práctica áulica se destaca una ausencia didáctica de los elementos curriculares referidos en el programa de estudio vigente para este grado (SEP, 2017). En este momento, me parece pertinente precisar que lo aquí señalado no necesariamente refleja una generalidad sino más bien es un ejercicio reflexivo que se sitúa en la escuela primaria donde se efectuaron mis prácticas profesionales.

Con base en diálogos llevados a cabo en los momentos de interacción del CTE, donde indagué las concepciones de la Educación Socioemocional, es posible suponer que la postura que asumen las maestras con las que comparto grado, ante la atención de las condiciones emocionales del alumnado se debe a dos restricciones: la primera refiere al cumplimiento o no del Plan y programa de estudio de la asignatura (SEP, 2017) y cómo este se plasma distintamente con el enfoque pedagógico y con respecto a las acciones en la intervención escolar.

Por otro lado, la segunda limitante de esa postura podría deberse (lo que se menciona en líneas anteriores) a la ausencia de una formación académica en

esta área de desarrollo personal y social, pues un programa de estudios “(...) debería de dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 169), que repercute en la implicación cotidiana con los alumnos. Sin embargo, la formación profesional constante, en contextos operativos reales, la aplicación de 30 minutos de la Educación Socioemocional pareciera seguir siendo un elemento discursivo, pues dentro de la escuela de práctica no se ha identificado el cumplimiento en tiempo y forma según lo señalado en el Plan de estudios (SEP, 2017).

Considero que mi formación como docente se caracteriza por contar con bases teórico-metodológicas para la enseñanza, así como formación para la enseñanza y el aprendizaje en el área socioemocional, por ese motivo pretendo realizar acciones didácticas que atiendan esta asignatura como parte de la formación integral que deben tener las niñas y los niños de la escuela primaria

Rockwell (2018) señala que en los tiempos actuales prevalece la denominada reproducción escolar, como la forma en que se ejecutan los procesos educativos en el aula, mismos que se encuentran caracterizados por la naturalidad con que se presentan a no ser de una interposición de algo o en su defecto de alguien, en ese sentido, se ha priorizado el trabajo con asignaturas como español y matemáticas, ya que de acuerdo a los resultados de la evaluación diagnóstica propuesta por MEJOREDU (SEP, 2021), determinan la presencia del rezago educativo.

Pareciera entonces que materias como las enunciadas en el párrafo anterior tienen mayor presencia en la carga horaria escolar, originando que la Educación Socioemocional se aborde de manera desarticulada a partir de diversos materiales, que si bien, la Secretaría de Educación Pública ha editado y ha enunciado discursivamente que abordar las emociones forman parte central del abordaje docente en el aula, aun así no existen condiciones reales para situarse como una asignatura dentro de la jornada escolar con similitud de

condiciones a otras asignaturas y/o que en el mejor de los casos se diluya su abordaje de manera transversal como parte de otras asignaturas como Formación Cívica y Ética.

Otro de los aspectos que destaco es la edad de los estudiantes que he atendido durante el ciclo escolar 2021-2022, la cual oscila entre los 11-12 años, en ese sentido Erikson (1988, citado en Soto, 2004, p. 11) ratifica que la vida de una persona está dividida en etapas, mismas que, presentan características específicas y diferenciadas entre sí. Por tanto, al hablar de los estudiantes de 6ºA puedo referir que se encuentran en la “Niñez y preadolescencia” (comprendida de los 6 a los 13 años). Asimismo, en un par de años (cuando estén en secundaria y posteriormente en bachillerato) afrontarán la transición a la adolescencia (de los 13 a 19 años).

Por lo anterior, resulta de gran relevancia el abordaje socioemocional con las niñas y los niños de este grado dado que representa un momento coyuntural tanto por su edad, pero también por el contexto de pandemia que les ha tocado experimentar, en relación con eso, desde mi papel como docente puedo incidir desde lo didáctico para favorecer su formación integral como seres humanos.

De acuerdo a lo anterior, el abordaje de la asignatura de Educación Socioemocional supone una ruta de acción para el favorecimiento del desarrollo emocional para los estudiantes del 6º “A”. Atribuyo esto porque SEGOB (2021) señala que de acuerdo a la condición sanitaria (presente desde marzo del 2020) por la pandemia de COVID-19 provocó en los niños de edades escolares el confinamiento, las restricciones a la movilidad, la suspensión de clases y otros factores, generando afectaciones graves en las niñas y niños, tales como: interferencia en las etapas de desarrollo y salud mental por falta de convivencia comunitaria y por segregación social; así también, afectación en su proyecto de vida por la deserción escolar y por el incremento de la desigualdad; la

vulnerabilidad ante la violencia familiar, el incremento en homicidios y embarazos en menores de edad.

Como parte de este planteamiento del problema, también puede referirse a la condición de aislamiento, para efectos exclusivos de esta investigación, experimentada por todos los agentes educativos: alumnos, maestros, directivos, etc. Se debe entender que esta restricción se retoma por cuestiones preventivas de contagios durante la situación pandémica, en donde las personas se mantienen alejados (en casa) de la gente.

A pesar de la índole en cuestión, se han efectuado las actividades educativas con base en el calendario escolar que emite la SEP para cada periodo educativo, sin embargo, estas se desarrollaron mediante la educación a distancia durante el lapso de marzo de 2020 a julio de 2021 y, con una modalidad híbrida desde el inicio del presente ciclo escolar en agosto de 2021. En ese tenor, es posible señalar que ya existen antecedentes de cómo se debe intervenir en el aula con la forma operativa presencial, no obstante, ha hecho falta la adaptación de ese conocimiento a una realidad híbrida o virtual.

ESTADO DEL ARTE

Una de las principales tareas para la presente tesis de investigación fue la de acudir a repositorios digitales como REDALyC, SciELO, APA PsycNet y Repositorio BECENE, así también a través del motor de búsqueda Google Académico, con la finalidad de encontrar documentos que avalen un precedente del tema en cuestión. De acuerdo con Vargas y Calvo (1987 citado en Molina, 2005) el estado del arte es un estudio analítico del conocimiento acumulado que hace parte de la investigación documental (la cual se basa en el análisis de documentos escritos) y que tiene como objetivo inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento, ejercicio que no debe quedarse tan solo en el inventario, sino que debe trascender más allá, porque permite hacer una valoración del estado del conocimiento, así como una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área específica .

Los documentos aquí presentados (artículos académicos y trabajos de tesis de nivel licenciatura y posgrado) forman parte de investigaciones realizadas en diversos contextos, los cuales permiten identificar cuál es el panorama respecto al objeto de estudio dentro de la presente tesis. En ese sentido los hallazgos apuntan a las aproximaciones áulicas orientadas al abordaje del autoconocimiento y la autorregulación, en diferentes escenarios, sin embargo, resulta apremiante la documentación a partir de procesos educativos generados en el contexto de la pandemia.

A continuación, se hará un recorrido partiendo de un macroescenario, es decir el contexto internacional, pasando por el contexto nacional y finalmente lo local (microescenarios), en todos ellos se muestra información referente a procesos de intervención didáctica donde se involucran el concepto de sí mismo (autoconocimiento) y la regulación de las emociones (autorregulación).

Ámbito internacional

En Europa, surge en España un artículo (Fueyo et al., 2009 pp. 671), que consta en la creación de un formulario, con base en dos cuestionarios de Personalidad Eficaz para adolescentes y adultos, los cuales se validaron en alumnos de Formación Profesional y de Bachillerato, así como en adultos y estudiantes universitarios.

Los autores seleccionaron ítems de ambos cuestionarios, los cuales sintetizaron, adaptando al lenguaje empleado por los participantes (con edades de entre 8-12 años). Cabe resaltar que el cuestionario consta de 22 ítems, que se comprenden en cuatro factores teóricos: 4 de autoestima, 7 de autorrealización académica, 4 de autorrealización social y 7 de autoeficacia resolutiva.

En cuanto a la metodología, los participantes de esta investigación pertenecen a instituciones académicas que fueron elegidos aleatoriamente de acuerdo a la lista de centros privados o públicos de educación primaria del Principado de Asturias. En la aplicación, el formato de respuesta consistió en una escala de tipo Likert con cinco alternativas, resaltando cinco factores obtenidos: Autoestima académica, autorrealización social, autoestima personal, popularidad y solución de problemas.

De esta evaluación, los autores descubrieron a través de los resultados que se obtiene un coeficiente alfa de fiabilidad de 0.79, considerando una validez factorial adecuada (se obtienen cinco factores que coinciden aproximadamente con los cuatro factores teóricos, apareciendo uno nuevo) y una correlación significativa con dos de los factores del CPQ. Asimismo, se obtiene una correlación de 0.39 (significativa al 99%) con el rendimiento académico de los alumnos (Fueyo, 2009, p. 672).

Entre los hallazgos que se desprenden de este estudio se encuentra la personalidad eficaz como un constructo central y trascendental en la formación de los seres humanos, en ese sentido, de dicho constructo se desprenden cuatro componentes: a) autoestima, b) autorrealización académica, c) autorrealización social y d) autoeficacia resolutive. A partir de la aplicación del cuestionario se identificó que, entre los niños y niñas del nivel primaria, el componente de mayor presencia es la autorrealización académica misma que repercute en la autoestima, por lo tanto, se pone de manifiesto la trascendencia e influencia que tiene el contexto escolar de la escuela primaria para los niños, a diferencia de la escuela secundaria en los adolescentes.

Otro componente presente para hablar sobre la autorrealización académica se asocia con el rendimiento, en ese sentido se destaca que éste último es un indicador medible a partir de cuestionarios como el presentado en este trabajo de investigación. Lo anterior permite identificar que la escuela no sólo debe entenderse en términos académicos asociados con procesos de enseñanza aprendizaje, sino que se encuentran inmersos otros componentes que deben ser atendidos con el mismo valor de importancia, tal es el caso de la autoestima y/o la autorrealización, para ello se destaca la importancia de emplear instrumentos cuantificables como una alternativa que permita identificar necesidades específicas en los estudiantes.

El siguiente trabajo proviene del Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Clerici y García, 2010); titulado: "Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Aproximaciones teóricas". En este se presentan aspectos referidos al marco teórico del proyecto de investigación.

Es necesario resaltar que el objetivo de la investigación expuesta en este artículo, consiste en explorar las relaciones entre los modos en que se perciben y autovaloran los niños, así como también la percepción que tienen de las pautas

de crianza de sus padres y de las personas que los cuidan. Este proyecto de investigación destaca por la muestra constituida por niños y niñas de zonas urbanas de entre 8 y 12 años, pertenecientes a dos niveles socioeconómicos diferentes (medio y bajo), determinados por el tipo de ocupación y nivel educativo de sus padres.

Los autores evocan la importancia de mencionar trabajos que preceden a su investigación en Latinoamérica (Argentina y Brasil), mismos que orientan a la consolidación de esta; con base en instrumentos de medición del autoconcepto caracterizados por aprobaciones y aplicaciones previas. El marco conceptual es representado por los trabajos de investigación sobre el autoconcepto de Piers (1967, 1976, 1984, 2002) y las atribuciones de Baumrind (1967, 1971) y Maccoby y Martin (1983). Los instrumentos empleados fueron dos:

- 1) La adaptación castellana de PEPPE (“Pratiques Éducatives Parentales Percues par l’Enfant”) de Fortín, Cyr y Chénier (1997), siendo esta una versión francesa del PPI (“Parental Perception Inventory”) de Hazzard, Christensen y Margolin de 1983, que se emplea en el proyecto UBACyT P003; (que consiste en 18 ítems, 9 positivos y 9 negativos. Los positivos se refieren a comportamientos parentales de recompensa, afecto, apoyo, etc. Los negativos en cambio, a diversos modos de control y punición parentales. Para cada ítem el niño debe evaluar la frecuencia de la conducta parental en cuestión, con base en una escala Likert de 5 puntos (0: nunca; 4: siempre). Este cuestionario admite ser administrado a niños de entre 5 y 13 años).
- 2) La “Piers-Harris Children’s Self-concept Scale”, de Piers (1984). Se basa en una serie de supuestos acerca del autoconcepto. Esto posibilita la creación de hipótesis sobre las áreas de fortaleza o vulnerabilidad de los niños.

De acuerdo al texto, un antecedente al mismo se situó en Brasil, Brandenburg y Viezzer (2003) – 260 niños de entre 9 y 12 años (Clerici y García, 2010). Por otra parte, García y Sánchez (2003; 2005 citado en Clerici y García, 2010) señalan que los resultados arrojaron que la interacción entre padres e hijos caracterizada por el afecto y el apoyo emocional por parte de la madre puede ser tomada como un importante predictor de comportamientos prosociales en los adolescentes. Hallaron que la percepción de los niños del estilo parental “equilibrado” que posee altos valores tanto en afecto como en control se asocia con un mayor nivel de autoestima en los niños. Esto nos puede decir que probablemente en el grupo exista una relación similar con respecto al nivel en que se encuentran los alumnos, porque en gran medida influye la relación entre padres e hijos (estudiantes).

Continuando en el entorno sudamericano, en Chile (Aguilera y Bolgueri, 2021) se destaca el estudio en donde se evaluó el impacto del Programa Instruccional Educativo para la liberación Emotiva (PIELE). Se resalta este artículo porque surge durante la pandemia.

En dos colegios de la ciudad de La Serena, en estudiantes de quinto grado de primaria se abordó el desarrollo socioemocional y el fortalecimiento de la autoestima. El tipo de investigación fue mixta, donde se empleó un diseño cuasi experimental pre-post con grupos de tratamiento (n=30) y control (n=26).

El artículo señala que las variables se midieron en tres lapsos, usando los siguientes instrumentos: Test de autoestima Escolar (TAE) y Auto-reporte del Bienestar Socioemocional (ASE). De este modo, los resultados señalan una mejora significativa en las medidas de autoestima y desarrollo socioemocional en los educandos que participaron, en contraste con el grupo de control.

Dentro de los hallazgos, los autores concluyen que al principio del estudio los grupos de alumnos se situaban equivalentes entre sí, esto afirmó que las

diferencias posteriores se deban a la intervención. Es decir, que existe un efecto positivo cuando se interviene con el programa PIELLE.

En este mismo escenario (Chile), surgió un artículo (Acevedo et al., 2021) donde se muestra la experiencia de la propuesta educativa “Recreo en Casa” con la que se busca el desarrollo socioemocional a través del juego (involucrando niñas, niños y adolescentes).

Se menciona que el programa consistió en la capacitación de 200 acompañantes educativos (directivos, docentes y paradocentes) para la adquisición de herramientas concretas que les permitan construir una cultura de juego en la comunidad escolar y facilitar experiencias lúdicas en el contexto de educación a distancia, producida por la pandemia de COVID-19.

La metodología trabajada fue lúdica y práctica, empleada en catorce centros educativos de Chile. Los autores señalan que se diseñó un programa de ocho talleres para cada establecimiento, en los que se realizaron actividades desde la conciencia del cuerpo y la voz, y se estableció una relación con la propia infancia. Estos talleres se llevaron a cabo de forma remota por medio de la plataforma virtual “Zoom”.

Los resultados señalan que hubo un incremento en la capacidad de adaptación y flexibilidad de los equipos educativos para continuar con su labor educativa a distancia. Durante el taller se recogieron las emociones experimentadas durante pandemia, se menciona que predominaron las siguientes: incertidumbre, ansiedad, angustia, miedo, estrés, tristeza, entre otros; los autores destacan que después de las actividades lúdicas los estudiantes mencionaron emociones como alegría, relajación, diversión, felicidad, entre otras.

Ámbito Nacional

En este escenario se encuentran aquellos documentos situados en México que refieren a la temática en cuestión, el primero referido en este apartado fue realizado en Oaxaca por Castillejos (2019). Esta investigación se caracteriza por basarse en un método cualitativo mixto, en la cual se aplicaron cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y la utilización de una bitácora de observación. Contó con una participación de 215 estudiantes universitarios a los que se les aplicó una encuesta, luego, se entrevistaron a 30.

Los resultados de las encuestas de este estudio arrojaron hallazgos en dos escalas, en la primera de acuerdo al autoconcepto, se detalla que las fortalezas en el aprendizaje de los estudiantes se relacionan con seis de las inteligencias múltiples (kinestésico, lógica-matemática, lingüística, espacial, intrapersonal e interpersonal); en cambio entre las debilidades resaltan la distracción, déficit de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal, la falta de competencias digitales avanzadas, así como la pérdida de interés. Los autores concluyen que estas fortalezas y debilidades son el reflejo de la falta de hibridación entre los aprendizajes, perciben la demanda de experimentar con cosas nuevas e interesantes

En la segunda escala se aborda la autorregulación por el aprendizaje permanente, donde se redujeron los datos mediante el análisis factorial exploratorio (AFE), con el método de componentes principales con rotación *varimax*. En la dimensión de autorregulación cognitiva, destacan la planificación y el control del tiempo en actividades de aprendizaje, la reflexión sobre la experiencia de aprendizaje y el control de la atención. Se recalca que el direccionamiento del educando de la generación *millennial* en el mercado laboral supone formar profesionales capaces de gestionar conocimiento en espacios formales, no formales e informales de aprendizaje.

En cuanto a los resultados de las entrevistas y observación participante se efectuaron dos categorías, en la primera que refiere a la autorregulación cognitiva, cuyas subcategorías destacan la planificación y control del tiempo en actividades de aprendizaje, reflexión sobre la experiencia de aprendizaje, control de atención, mantenimiento de la participación activa en el aprendizaje permanente y las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

La segunda categoría, llamada construcción del conocimiento y motivación hacia el aprendizaje permanente también se acentúan cinco subcategorías: disfrutar aprender y manifestar interés y curiosidad, apertura y flexibilidad ante los cambios formativos, relacionar información nueva con conocimientos previos, motivación por tareas novedosas y, por último, bibliografía, oferta formativa y demás recursos para actualización.

Ámbito local

En el ámbito local existen dos ejemplos muy cercanos a la BECENESLP; en primer lugar, la tesis de investigación de Cobos (2018) la cual se construyó a partir de un enfoque cualitativo.

Esta se centró en el favorecimiento de la autoconciencia emocional de los estudiantes de un tercer grado de primaria, mediante la aplicación de estrategias didácticas para mejorar la sana convivencia en el aula. El trabajo se desarrolló en la Escuela Primaria “San Luis de la Patria” perteneciente al municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí.

Al principio de esta tesis se enmarca la problemática de convivencia áulica; después se muestra el análisis de la evaluación diagnóstica que se realizó a los alumnos durante dos momentos de intervención: de la primera surgió un sociograma, la segunda etapa constó en realizar el test TMMS-24 (procedente de la Universidad de Málaga) para conocer el nivel de desarrollo en competencias emocionales en las que se encontraban los estudiantes.

Posterior a esto, la autora ejecutó un Plan de intervención, para el cual diseñó tres estrategias didácticas, estas tuvieron la finalidad de desarrollar la autoconciencia emocional con base en tres contenidos del Bloque II de la materia “Formación Cívica y Ética”. Mediante tablas da cuenta en cómo se dividieron dichas estrategias y la relación con el plan y el programa de estudios de tercer grado (SEP, 2011), caracterizadas por contener cinco columnas: Etapas del plan de intervención, la estrategia, el contenido, el aprendizaje esperado de la actividad y, por último, la competencia a desarrollar.

Se menciona que se optó por dividir el Plan de intervención en dos etapas con la intención de que los alumnos logran identificar las emociones y a partir de esto reconocerlas estableciendo un vocabulario emocional, para después desarrollar la capacidad de ser conscientes de sus propios sentimientos y poder comprenderlos. Por otra parte, en cuanto a la evaluación de las estrategias didácticas se consideró utilizar diversas Rúbricas como instrumento de evaluación. Estas se caracterizaron por contener cuatro indicadores de competencia: Muy bueno, Bueno, Regular y No aplica, los cuales se basaron en la adquisición del aprendizaje esperado.

En este texto el hallazgo alude a la inteligencia emocional, siendo este un tema fundamental en el desarrollo de los niños porque otorga a los educandos a conocer sus propias emociones, autorregularlas, ser empáticos y, en este sentido, a mejorar sus habilidades sociales. Asimismo, se destaca que este tema no puede abordarse en su totalidad en un ciclo escolar ya que forma parte de un proceso a fortalecerse a lo largo de varios años.

Otro documento al cual recurrí fue el de Gil (2020). Se trata de un artículo de investigación aplicada, el cual buscaba dar solución a un problema concreto de la práctica, desde un enfoque cualitativo a partir de la comprensión de la realidad para su transformación. Con base en la lectura realizada, cabe resaltar

que el contexto se sitúa en una escuela (internado) pública ubicada en el centro histórico de la ciudad de San Luis Potosí.

Se empleó la metodología de investigación-acción, la cual contempla cuatro fases; planificación, acción, observación y reflexión. Con base en lo que expresa la autora se efectuó en una “institución total”, misma que se caracteriza Así también, ser un sitio donde los educandos habitan, interactúan y por lo tanto, es común que se generen conflictos. Se detalla que los participantes fueron 345 estudiantes, 168 niños y 177 niñas de doce grupos de primero a sexto grados que conforman la institución, sucedido durante el mes de septiembre del ciclo escolar 2018-2019.

Cabe resaltar que esta investigación se efectuó en dos grandes momentos, siendo la primera de diagnóstico de las condiciones emocionales de los estudiantes de los tres ciclos de educación primaria (seis grados). Durante la valoración diagnóstica de los educandos de primero y segundo grado, la docente investigadora requirió apoyo de los maestros de grupo, para que con base en el formato “Cómo piensan, sienten y actúan” y partiendo de observaciones identificaran el nivel de logro con respecto a los indicadores señalados; en cambio, para los grupos de tercero a sexto se aplicó una encuesta (donde los docentes solo observaron), titulada “Pienso, siento y hago” que fue adaptada del instrumento de Gálvez-Sobral (2014).

Por consecuente, la segunda fase constó de intervención didáctica, en la que se empleó el programa de Educación Socioemocional (SEP, 2017), con la especificidad de la dimensión relacionada con el “Autoconocimiento”. Ante esto, se adecuaron las fichas didácticas para cada ciclo, caracterizadas por los siguientes elementos: tres filas que detallan la dimensión y la habilidad (para los seis grados) y el indicador de logro para cada ciclo; luego, una celda que contiene diez elementos representantes de cada sesión: 1) el título de la actividad, 2) los materiales a utilizar, 3) los rituales de bienvenida y saludo, 4) fase de activación

que incluyó música, movimiento, y ejercicios de gimnasia cerebral, 5) postura cuerpo de montaña, el silencio y diversos tipos de respiración, 6) compartir: frases nuevas con apoyo de distintos tipos de conversación, 7) prácticas, historias, juegos, experiencias, videos, cortometrajes, 8) comunidad de diálogo consistente en evidencias de lo aprendido y como tarea el compromiso para replicar y compartir en casa, 9) agradecimiento y despedida, y 10) pistas.

En el artículo consultado se detalla que en la intervención hubo *ajustes razonables*, los cuales fueron desde el montaje de cosas que les interesaban a los alumnos, tales como juguetes, libros, imágenes llamativas, un tapete multicolor, juegos de mesa, una bocina y un proyector, esto quiere decir que existió un lugar que se modificó específicamente para que los estudiantes se relacionarán; también se adecuó la planificación para cambiar la progresión de actividades con base en los intereses y necesidades de los diferentes grupos, del mismo modo, llevar a cabo rutinas para activar a los educandos cuyas sesiones fueron durante la mañana y, por el contrario volver a la calma mediante la respiración y relajación después de receso.

El artículo demuestra resultados parciales, refiriendo que, para desarrollar las habilidades asociadas a la dimensión socioemocional del autoconocimiento, es necesario que el docente cuente con la formación inicial o continua y participe activamente produciendo ambientes armoniosos en el salón de clase, que considere los pensamientos y sentimientos de los estudiantes con la finalidad de enlazar los aspectos emocionales y cognitivos para la adquisición sólida y duradera de aprendizajes.

Por otra parte, analicé el Informe de prácticas profesionales de Fraga (2021). En este se expone el proceso educativo a distancia que se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2020 – 2021, en el cual se da cuenta de las acciones didácticas emprendidas como parte de la formación como docente en educación primaria.

El autor considera en los presupuestos metodológicos el ciclo reflexivo de Carr y Kemmis (1986), el cual permitió reflexionar el proceso didáctico por medio de cuatro fases: Planificación, Acción, Observación y Reflexión.

Posteriormente, se destaca la intervención didáctica a través de la plataforma Google Meet, donde abordó sincrónicamente las actividades. Estas contaron con la planificación previa con base en tres aspectos: 1) propiciar la vinculación de experiencias entre los estudiantes y el contenido abordado; 2) determinar un momento para la producción escrita y 3) conectar lo escrito en un ejercicio de verbalización.

En efecto mismo de la intervención, detalla que la evaluación de dichas actividades se efectuó por medio de un instrumento de elaboración propia denominado: “El semáforo de las emociones”, mismo que permite ubicar el avance del educando con respecto al indicador de logro propuesto por la SEP (2017). Este instrumento consta de una escala que contiene tres indicadores de logro que permitían identificar en qué nivel se encontraban los estudiantes, siendo el indicador de color verde el que señalaba que había consolidado el indicador, el de color amarillo señalaba que faltaba alguna o algunas características para consolidarlo, ya sea de manera escrita o verbal y el de color rojo era para señalar que no mostraba ningún indicio de consolidar el indicador.

Dentro de los hallazgos de esta investigación el autor reconoce los siguientes: las actividades sincrónicas arrojaron información valorada en lo real porque las acciones las realizaron los alumnos al; el uso de música durante las sesiones propició un desenvolvimiento genuino; el manejo y expresión de las emociones en niños de 8 y 9 años es un gran campo de estudio debido a que las condiciones que integran los individuos influyen en gran medida.

Con base en el recorrido realizado a lo largo de las investigaciones presentadas es posible identificar esfuerzos importantes para el abordaje de la

educación socioemocional a través del reconocimiento de las propias emociones y el autoconocimiento, de igual forma existen numerosos instrumentos que permiten una medición cuantitativa como recurso que coadyuve en el reconocimiento de los factores presentes en la construcción y regulación de la identidad personal.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se dará cuenta de los conceptos básicos, así como demás ideas que se consideran necesarias para la profundización del tema en cuestión, los cuales son los siguientes: Educación Socioemocional, Modalidades de enseñanza, Autoconcepto, Autoconocimiento y Autorregulación.

Educación Socioemocional

La Educación Socioemocional puede comprenderse como una de las asignaturas perteneciente al “Área de desarrollo personal y social”, que, con base en el plan de estudios vigente, Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) forma parte de las innovaciones pedagógicas en México y que considera la:

Utilización de las facultades derivadas de los desarrollos cognitivo, físico y emocional para la construcción de una personalidad autónoma y solidaria que pueda alcanzar objetivos individuales, y participar al mismo tiempo en la cimentación de una sociedad justa, democrática y libre (SEP, 2017, p. 660)

Sin embargo, más allá de considerarse una nueva asignatura, debe entenderse una definición que englobe los distintos aspectos que le competen. Constantemente nos encontramos en contacto con la palabra educación, incluso desde nuestros primeros años de vida esta forma parte de la cotidianeidad. Según Bisquerra (2009, p. 158): “la educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar”, de este modo, la educación debe formarte para la vida con una perspectiva integral, que te prepare física, social, intelectual, emocionalmente, etc.

Algunos conceptos se construyen por diversas ideas, es valioso tomar en cuenta para esta investigación a uno de los exponentes más importantes de este tema; Rafael Bisquerra quien alude a “Educación emocional” como un: “proceso

educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarlos para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p. 243). Se evoca la continuidad y permanencia de este conjunto de operaciones porque debe permanecer durante toda la vida, o, dicho de otro modo, la Educación emocional “adopta un enfoque de ciclo vital” (Bisquerra, 2009, p. 159).

En cambio, Vivas (2003) también recupera ideas de Rafael Bisquerra para definir (en este caso) a la “Educación emocional” como un proceso que lo categoriza en lo educativo, pero con las cualidades de continuidad y permanencia; señala entonces que esta pretende potenciar, a lo que llama, “desarrollo emocional” como: “complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000). Entendiendo nuevamente a ese aspecto integral, como la presencia en todos los ámbitos de desenvolvimiento humano previamente mencionados. Ante esto, para el favorecimiento del desarrollo emocional se enfatiza en: “(...) el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p. 243).

Por otro lado, Gil (2020, p. 173) destaca que para Bisquerra: “La educación emocional contribuye al desarrollo integral de la persona (...) que debe estar presente desde el nacimiento, en los niveles de educación primaria, secundaria y superior, así como a lo largo de toda la vida”. Considerando la amplia correspondencia entre las ideas plasmadas por estos autores, relacionando así la presencia que se busca dar a la Educación Socioemocional con respecto a este grado escolar; atribuyo que nos encontramos en buen punto para comenzar a educar con respecto a estos planteamientos y poder proceder para futuros niveles educativos.

Por otra parte, Álvarez (2020, p. 388) evoca que la Educación Socioemocional es un proceso formativo que: “se centra en el desarrollo y la práctica de la inteligencia emocional y de las habilidades identificadas como competencias emocionales o competencias blandas”.

Uno de los autores corporativos que considero indispensable para recurrir en esta parte del documento es la Secretaría de Educación Pública (SEP). Con base en Aprendizajes Clave para la Educación Integral, se concibe a la Educación Socioemocional como un transcurso de aprendizaje donde:

[...] los niños y adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones; y a través de estas poder construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017, p. 434).

Existen elementos para categorizar de manera general, con respecto a las ideas de Rafael Bisquerra, a la Educación Socioemocional. En un primer momento, en los escenarios locales esta podrá identificarse como una asignatura de la malla curricular de educación básica, sin embargo, debe concebirse a esta como un procedimiento permanente y continuo que debe existir durante todo el trayecto académico con la intención que siga en la etapa adulta. Esta debe ser intencionada en capacitar integralmente a los individuos para la vida y con el fin de potenciar el bienestar propio y en sociedad, a través del desarrollo de habilidades emocionales.

Otro aspecto importante a destacar en esta discusión teórica de Educación Socioemocional tiene que ver con su designación como asignatura dentro del plan de estudios de educación básica. En ese sentido, es importante efectuar una

reflexión en torno a las implicaciones de este “pequeño cambio”, por ello muestro a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 1: La Educación Socioemocional como asignatura

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Aseguramiento en el abordaje didáctico dentro del plan de estudios como parte de la agenda política educativa. • Aseguramiento en la formación docente y formación continua para el abordaje didáctico dentro del aula. • Generación de un enfoque didáctico y materiales educativos en la línea de Educación Socioemocional. • Favorecimiento de habilidades y competencias emocionales en estudiantes de educación básica. • Fortalecimiento de la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. • Reconocimiento humano del alumnado en la cuestión socioemocional. • Rutas de intervención para el abordaje de contenido y tratamiento de situaciones. • Acompañamiento del alumnado durante el proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar la Educación Socioemocional como asignatura implica un riesgo en que su abordaje sea emparejado al tratamiento escolarizado de matemáticas, lengua o ciencias. • Fragmentar la asignatura en contenidos aislados y/o el enfoque transversal se pierda. • El tiempo reducido que se le adjudica en el Plan de estudios podría implicar que su abordaje adquiera un enfoque reduccionista asociado a la producción de evidencias sin que ello represente un abordaje desde el enfoque didáctico de la asignatura. • La formación profesional docente (inicial y/o continua) para intervenir en esta área se conviertan en una “carga” administrativa y curricular. • Las concepciones culturales en torno a que las emociones son temas secundarios y/o que le corresponde a la familia abordarlas.

<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo transversal con todas las asignaturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir que la Educación Socioemocional supla la intervención de especialistas de la psicología. La Educación Socioemocional no busca ser una herramienta interpretativa o terapéutica, ni parte del diagnóstico clínico
--	---

Fuente: Construcción propia

Inteligencia emocional

Primeramente, debe entenderse que la inteligencia: “implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural” (Gardner, 1995). De este modo, concebir a la inteligencia involucra dos aspectos, siendo el primero la resolución de problemas cuyo significado es que: “la actividad mental siempre tiene una meta: resolver dicho problema, y persiguiendo este propósito establece unas estrategias o mecanismos para alcanzarlos” (Macías, 2002, p. 33). En este sentido la creación de un producto cultural contempla:

Creaciones cuya importancia están demarcadas por las culturas, (...) van desde productos rudimentarios pero útiles, pasando por tecnologías sociales, hasta el desarrollo de la llamada tecnología dura, todas ellas en función del mejoramiento de la calidad de vida de las sociedades humanas (Macías, 2002, p. 34).

Las implicaciones reales o hipotéticas que convengan resolver problemas de manera adecuada tienden a ser consideradas en la Educación Socioemocional, puesto que conlleva acciones para un bien no tangible; es por esto que el primer

aspecto atribuido por Macías (2002) en cuanto a la resolución de problemas se encuentra relacionado con la inteligencia emocional.

La Teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1995), que propone los siguientes tipos de inteligencia: Lingüística, musical, lógico-matemática, kinestésico-corporal, espacial, intrapersonal, interpersonal. Siendo estas dos últimas las que desembocarán en la inteligencia emocional.

Cabe resaltar que la inteligencia intrapersonal corresponde a la capacidad que poseen las personas para el conocimiento de sí mismo, de sus emociones y la capacidad de regularlas:

[...] acceso a la propia vida sentimental, la gama propia de afectos o emociones: la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y, con el tiempo, darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, de utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia (Gardner, 1995, p. 189).

Por el contrario, la inteligencia interpersonal denota la capacidad para reconocer las emociones y los sentimientos que se originan de las relaciones con otras personas, o como lo atribuye Gardner: “la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones” (1995, p. 189).

De acuerdo con la definición de Inteligencia Emocional (Emotional Intelligence) de Salovey y Mayer: “es un tipo de inteligencia social que implica la capacidad de monitorear las emociones propias y de los demás, discriminar entre ellas y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (1990), por considerarse como un tipo de inteligencia social, debe referirse a esta como un “modelo de personalidad y comportamiento” (Bisquerra, 2009, p. 122)

Que a su vez se encuentra compuesta por aspectos de trascendencia social que durante la interacción con otras personas o grupos requiere de elementos como:

[...] sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial, empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y los grupos, llevarse bien con la gente, ser cálido y cuidadoso con los demás, estar abierto a nuevas experiencias e ideas, habilidad para tomar perspectiva, conocimiento de las normas sociales, adaptabilidad social, etc. (Bisquerra, 2009, p. 122).

Esta inteligencia emocional determina la manera de actuar y la personalidad de una persona; según Goleman (1995) esta consta de cinco aspectos: el conocimiento y regulación de las propias emociones, la motivación a sí mismo, el reconocimiento de las emociones de los demás y el establecimiento de las relaciones. Esta no se relaciona con los saberes académicos porque es independiente, Oliveros señala que la inteligencia emocional es: “la capacidad de sentir, comprender, manejar y modificar estados emocionales propios y en otras personas, de tal modo que la convivencia y el entendimiento sean los mejores posibles” (2018, p. 95).

Se integra al concepto de inteligencia emocional en este apartado por el valor que posee, como lo atribuye Bisquerra: “es un aspecto importante de la psicopedagogía de las emociones por distintas razones: como fundamentación de la intervención, como base de las competencias emocionales, como referente de la Educación Socioemocional, etc.” (2009, p. 117).

Con base en lo anterior, la Educación Socioemocional al tratarse de un proceso continuo y permanente en el que se capacita integralmente a los individuos para la vida mediante el desarrollo de habilidades emocionales y con

la finalidad de potenciar el propio bienestar y en sociedad, se interrelaciona con el término “Inteligencia Emocional” como un factor clave, porque en las prácticas (de una educación basada en las emociones) potencian a esta.

Poseer cierto grado de Inteligencia Emocional supone actuar de acuerdo a las capacidades previamente adquiridas para el afrontamiento de situaciones en las cuales el favorecimiento del aspecto socioemocional sea la premisa de la actividad educativa. En este sentido, se pueden vincular ambos conceptos puesto que la relación cercana para dirigirse al mismo tópico supondrá contemplar las competencias y habilidades del ámbito emocional para actuar en las situaciones requeridas desde una postura intrapersonal que, en su defecto, repercute en las relaciones con otros individuos.

Competencia emocional

El término competencia es polisémico, sin embargo, la concepción que se le otorga en este ámbito corresponde a: “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 63). Puede señalarse que una persona competente es apta o adecuada para un rol en específico, en el que pondrá en práctica las acciones para desempeñar de manera efectiva una tarea específica.

Bisquerra menciona que aún no existe una delimitación clara de qué es la competencia emocional, no obstante, pluraliza este concepto porque consiste en un proceso constructivo, a lo que llama “competencias emocionales”, las cuales: “(...) se basan en la inteligencia emocional, pero pueden abarcar más elementos. (...) algunos prefieren denominarlos competencias socioemocionales, competencias sociales y emocionales o al revés” (Bisquerra, 2009, p. 145).

Al abordar las competencias emocionales, surge la definición para entenderse a estas como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 146). No obstante, se replantea esta definición como el: “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y sus efectos e interrelación con el ámbito de la convivencia y las relaciones interpersonales” (Bisquerra y Chao, 2021, p. 15), añadiendo el elemento en que se involucra el contacto con otras personas.

Existen diversas propuestas para referir a las competencias emocionales. Bisquerra plantea un modelo pentagonal en donde contempla las siguientes: “conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar” (Bisquerra, 2009, p. 147). Siendo las competencias de conciencia y regulación emocional las que se relacionan directamente con lo que se busca favorecer en esta investigación.

Con base en la organización curricular propuesta por la SEP (2017), la Educación Socioemocional propone cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. El documento señala que los fundamentos de este modelo se basan en trabajos previos del ámbito socioemocional, considerando que: “estas dimensiones dinamizan las interacciones entre los planos individual y social-ambiental, creando y sosteniendo la posibilidad de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir” (SEP, 2017, p. 445).

Atribuir a las dimensiones propuestas como elemento valioso para el abordaje efectivo en el aula, supone intervenciones didácticas que permitan un progreso simultáneo de estas: “Si bien, las dimensiones de la Educación Socioemocional se pueden comprender y trabajar de manera independiente, es

la interrelación entre ellas las que potencia el desarrollo integral de los estudiantes” (SEP, 2017, p. 446). Se puede actuar en pro de alguna dimensión, por ejemplo: la colaboración y, del mismo modo se puede favorecer a la autorregulación; el diseño didáctico de las intervenciones permitirá así encontrar los espacios en que surja esa interrelación de las dimensiones. Este aporte resulta de manera sustantiva a fin de tomar decisiones en el proceso de intervención que tendrá lugar en apartados posteriores.

De acuerdo al modelo de dimensiones anterior, Bisquerra y Chao destacan que: “Estos ejemplos de modelos de competencias emocionales y socioemocionales ilustran el panorama sobre el cual se propone se debería investigar una práctica de la Educación Socioemocional fundamentada y eficiente” (2021, p. 18), al cual se le adjudican las intervenciones didácticas en Educación Socioemocional en México de la actualidad, por la vigencia del plan de estudios.

Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales son entendidas como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales propios y ajenos” (Aranda y Caldera, 2018, p. 41).

De acuerdo con García: “Referirse a ellas como habilidades tiene la connotación de la posibilidad de su educabilidad o entrenamiento” (2018, p. 5). Resaltar el ordenamiento que se sigue para el entendimiento de lo que se aborda en esta investigación, supone una jerarquía que está en la organización curricular de Educación Socioemocional (SEP, 2017).

Se encuentra el modelo de cinco dimensiones (que se muestra a continuación), cada una cuenta con cinco habilidades socioemocionales con las

cuales se pretende consolidar dichas competencias a través de un indicador de logro para cada habilidad.

Tabla 2: Las cinco dimensiones de la Educación Socioemocional

Dimensiones socioemocionales	Habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales
Autoconocimiento	Atención
	Conciencia de las propias emociones
	Autoestima
	Aprecio y gratitud
	Bienestar
Autorregulación	Metacognición
	Expresión de las emociones
	Regulación de las emociones
	Autogeneración de emociones para el bienestar
	Perseverancia
Autonomía	Iniciativa personal
	Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones
	Liderazgo y apertura
	Toma de decisiones y compromisos
	Autoeficacia
Empatía	Bienestar y trato digno hacia otras personas
	Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto
	Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad

	Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación
	Cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza
Colaboración	Comunicación asertiva
	Responsabilidad
	Inclusión
	Resolución de conflictos
	Interdependencia

Fuente: SEP (2017, p. 538).

Relacionar a las habilidades socioemocionales es necesario, estas especificarán el proceso para el favorecimiento de las competencias emocionales que le correspondan. Las habilidades socioemocionales son imprescindibles: “para lograr un desarrollo integral en los estudiantes ya que estas son determinantes en la formación de su personalidad y el establecimiento de relaciones sociales, elementos que facilitan el éxito académico, profesional y personal” (Aranda y Caldera, 2018, p. 55).

La importancia de la Educación Socioemocional en el escenario local

Para efectos de los procesos de Enseñanza – Aprendizaje, se coloca al estudiante al centro, sin embargo, Bisquerra (2009, p. 157) adjudica que: “El primer destinatario de la educación emocional es el profesorado, (...) porque necesita las competencias emocionales para el ejercicio de su profesión. (...) para poder contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de sus alumnos”. Denotando la necesidad de una formación inicial y permanente de los profesionales de la educación para que actúen de manera apropiada con esta tendencia emocional: “Solamente un profesorado bien formado podrá poner en

práctica programas de educación emocional de forma efectiva” (Bisquerra, 2009, p. 157).

Álvarez (2017, p. 388), destaca que la educación socioemocional tiene como propósito: “el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros.” Tratándose de un proceso que no es aislado, sino que se genera a través de las interacciones con otros.

Resulta relevante vincular la Educación Socioemocional (como aspecto de innovación psicopedagógica en México) con el Informe Delors de 1996, porque de acuerdo con Bisquerra (2009) la educación del Siglo XXI debe responder a las necesidades sociales.

Según los cuatro pilares de la educación que alude la UNESCO, nos dice que la educación formal: “tiende a favorecer determinados tipos de conocimiento en detrimento de otros que son primordiales para el desarrollo humano” (2015, p. 39). De este modo, aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos, forman parte de los “cuatro pilares de la educación”. Si bien, los cuatro se relacionan ampliamente con el modelo educativo actual, los dos últimos pueden considerarse fundamentales de la Educación Socioemocional porque se pretende lo siguiente: “Aprender a ser: desarrollar la propia personalidad y ser capaz de actuar cada vez con más autonomía, juicio y responsabilidad personal. Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro y el aprecio de la interdependencia” (UNESCO, 2015, p. 39).

Con base en lo anterior, existe la correspondencia entre lo que propone Delors (1996) en el replanteamiento de la educación y, dos de los once rasgos de perfil de egreso que propone la SEP en el Plan de estudios vigente: “Colaboración y trabajo en equipo: Trabaja de manera colaborativa. Identifica sus

capacidades y reconoce y aprecia a los demás” (2017, p. 70) con respecto a aprender a hacer, a conocer y a vivir juntos; y “Convivencia y ciudadanía: Desarrolla su identidad como persona. Conoce, respeta y ejerce sus derechos y obligaciones. Favorece el diálogo y contribuye a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia” (2017, p. 71) aunado a aprender a ser y a vivir juntos.

Posterior a la definición recuperada de la SEP, se destaca que la Educación Socioemocional tiene como propósito que los alumnos: “desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares” (SEP, 2017), en este sentido, resultan relevantes las fichas didácticas en toda la malla curricular que se proponen para el cumplimiento de este propósito.

Del Autoconocimiento a la autoconciencia

Para definir al autoconocimiento, es necesario referir a otras ideas como la “teoría de la autoconciencia objetiva” desarrollada por Duval y Wicklund (1972); en este sentido se refiere a esta para: “explicar diversos fenómenos comportamentales que afectan a diferentes áreas de la psicología (personalidad, social, clínica...)” y la define como “un estado en que el sujeto se toma a sí mismo como objeto de atención” (Jiménez, 2005, p. 46).

Jiménez resume a la teoría de la autoconciencia objetiva de la siguiente manera: “se considera a la atención consciente como dicotomizada, con la propiedad de estar dirigida bien hacia el “self”, bien hacia el entorno” (2005, p. 50). Cabe resaltar que una persona que se encuentra: “bajo autoconciencia objetiva experimenta afectos positivos o negativos, dependiendo de sí la atención está dirigida hacia una discrepancia negativa o positiva” (2005, p. 50).

Siendo una competencia emocional, el autoconocimiento se vincula con la “conciencia emocional”, de acuerdo con Bisquerra: “Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un concepto determinado” (Bisquerra, 2009, p. 148).

La conciencia emocional, siendo una competencia también posee habilidades. En ese sentido Bisquerra (2009) las retoma como una serie de aspectos como los siguientes: en primera instancia se da lugar a una implicación personal de ser capaz de concebir las emociones y sentimientos y, hacer uso del lenguaje propio de la materia para comunicarlo:

a) Toma de conciencia de las propias emociones. Es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. (...) b) Dar nombre a las emociones. Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2009, p. 148).

Posteriormente, en la interacción con otras personas la: “c) Comprensión de las emociones de los demás. Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 148).

Bisquerra atribuye que: “Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional” (2009, p. 148), aludiendo al aspecto siguiente: “d) Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia)” (Bisquerra, 2009, p. 148).

Recuperando el programa de estudios correspondiente para esta asignatura y grado; en Aprendizajes Clave (2017) la Educación Socioemocional propone la intervención a partir de cinco dimensiones: Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía y Colaboración.

En esta tesis de investigación se pretende favorecer las primeras dos, es por esto que el autoconocimiento involucra: “conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno” (SEP, 2017, p. 447). Por consecuencia, también supone: “reconocer en uno mismo fortalezas, limitaciones y potencialidades, adquirir la capacidad de apreciar y agradecer, e identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar” (SEP, 2017).

Hasta el momento, se sitúa otro término (Autoconcepto) que implica una relación, porque en gran medida se relaciona con las habilidades de Autoestima y Atención, propuestas en el modelo pentagonal de la SEP (2017). No obstante, dichos conceptos no son considerados sinónimos, sino que consolidar el autoconcepto forma parte de la competencia del autoconocimiento emocional de cualquier individuo.

Autoconcepto

De acuerdo con Núñez y González (1994), el autoconcepto: “no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente”.

Paralelamente, Cazalla-Luna y Molero (2013, p. 44) refiere que, en atención al autoconcepto general o global, según Harter (1986) se establece por el rango de importancia que se les otorgue a los componentes específicos; plantea que: “Si al autodescribirnos nuestros juicios de valor son satisfactorios, entonces obtendremos un autoconcepto global positivo. En el caso contrario,

generamos sentimientos negativos y, por tanto, repercutirá en un autoconcepto global negativo”

Por otro lado, el mismo autor cita a Vera y Zebadúa (2002), con respecto a que el autoconcepto se considera: “una necesidad humana profunda y poderosa, básica para la vida sana, con un buen funcionamiento y para la autorrealización. Está relacionado con nuestro bienestar en general.”

Autorregulación como una competencia emocional

Con base en los tipos de autorregulación, Pereira alude a la autorregulación en el aprendizaje como: “la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta” (2005. p. 6), como parte de un proceso complejo ligado a lo psicológico.

Mientras que Pérez (et al, 2009) se adjudica que en el aprendizaje autorregulado: “(...) los estudiantes intervienen activamente para lograr sus objetivos de aprendizaje, se proponen metas o propósitos y trabajan para conseguirlos, supervisándose constantemente y modificando sus acciones y pensamientos en un proceso autodirectivo”, en este sentido, la autorregulación implica momentos activos del alumnado para consolidar logros específicos a través de actividades propuestas a sí mismos. Por destacar a esta en el aprendizaje, las concepciones asumidas forman parte de una autorregulación cognitiva.

No obstante, a la par de lo cognitivo, Rodríguez señala que se debe trabajar con la autorregulación emocional, la cual es entendida como: “la capacidad de dirigir y manejar las emociones en forma eficaz, dando lugar a la homeostasis emocional y evitando respuestas poco adecuadas en situaciones de ira, provocación o miedo” (et al., 2009, p. 27), contemplando a la “homeostasis” como aquel: “Estado de equilibrio entre todos los sistemas del cuerpo que se necesitan para sobrevivir y funcionar correctamente” (NIH, s/f).

En la regulación emocional y procesos relacionados, Gross (1998) refiere a “dar forma a las emociones que uno tiene, cuándo las tiene y cómo experimenta o expresa estas emociones” Asimismo, Gross destaca que la regulación emocional: “se ocupa de cómo se regulan las emociones en sí mismas (regulación de las emociones), más que de cómo las emociones regulan otra cosa (regulación por las emociones)” (2014, p. 6).

Lo anterior se muestra a fin de identificar la diferencia entre los dos tipos de autorregulación que se encuentran ligados en las cuestiones académicas, pero que, para efectos de esta investigación la “autorregulación emocional” es la que debe destacarse. Bisquerra (2009) la define como: “(...) la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada [...] Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p. 148).

Al igual que la competencia emocional anterior, existen otras como la autorregulación, dentro de la cual encontramos las denominadas microcompetencias, siendo la primera de ellas la “Expresión emocional apropiada”, entendida como: “la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder a la expresión externa” (2009, p. 148). En este sentido, interactuar de manera apropiada los impulsos para expresar emociones, involucra el plano intra e interpersonal de una persona.

Posterior a esta microcompetencia, Bisquerra señala a la “Regulación de emociones y sentimientos”, la cual: “Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben de ser regulados” (2009, p. 149). Por ejemplo, en momentos de interacción con otros individuos pueden surgir situaciones conflictivas, propiamente, la regulación de emociones y sentimientos como parte de la competencia emocional de la autorregulación:

[...] incluye: (regulación de la impulsividad) (ira, violencia, comportamientos de riesgo): (tolerancia a la frustración) para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); (perseverar en el logro de los objetivos) a pesar de las dificultades; capacidad para (diferir recompensas) inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero en orden superior, etc. (2009, p. 149).

Con base en lo anterior, la regulación de emociones y sentimientos requiere de, lo que destaca Bisquerra como “Habilidades de afrontamiento”, entendidas como: “Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales” (2009, p. 149). Es decir, una situación que desemboque en emociones, por ejemplo, las negativas (ira, miedo, etc.), qué acciones decidir emprender para determinar la magnitud del daño o afección que generará y el tiempo que se le dedica.

Finalmente, la “Competencia para autogenerar emociones positivas” como capacidad para: “autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida” (2009, p. 149). En una implicación no tan precisa, supondría crear emociones contrarias para posicionarse en un estado de confort, correspondiente a la “Capacidad para autogestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida” (2009, p. 149).

Conceptuar la segunda dimensión propuesta en el plan de Aprendizajes Clave (2017), se refiere a la autorregulación como: “la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo” (p. 545). Por consecuente, ser competente en autorregulación implica: “modular impulsos,

aplazar las recompensas inmediatas, afrontar pacíficamente retos y situaciones de conflicto, manejar la intensidad y duración de los estados emocionales y lograr experimentar de forma voluntaria emociones positivas o no aflictivas” (SEP, 2017, p. 545).

A partir de lo expuesto, mi posicionamiento teórico es en favor de la Educación Socioemocional, concebida como un procedimiento permanente y continuo que debe existir durante todo el trayecto académico con la intención que siga en la etapa adulta. Esta debe ser intencionada en capacitar integralmente a los individuos para la vida y con el fin de potenciar el bienestar propio y en sociedad, a través del desarrollo de habilidades emocionales. Los planteamientos de Rafael Bisquerra coinciden en que las competencias emocionales abonan a este proceso de aprendizaje, mismo que asumo de manera globalizada.

Modalidades de enseñanza

Los formatos de enseñanza que implican la interacción docente – alumno, han estado en constante cambio a raíz del confinamiento para la prevención de contagios de COVID-19 en la comunidad educativa. A continuación, se definen las modalidades de enseñanza presencial, virtual e híbrida:

Presencial

De acuerdo con Rosales-Gracia et al., esta estrategia de trabajo se define como la modalidad en que: “los estudiantes asisten al aula para tener las clases en presencia del profesor y siguiendo sus instrucciones de trabajo” (2008, p. 25). La enseñanza presencial formaba parte de la vida diaria, previo a la pandemia por COVID-19, de las personas que estaban involucradas en las instituciones educativas.

Para Torrealba: “es un acto comunicativo, donde un profesor imparte clases a sus alumnos, en un mismo lugar y tiempo; este modelo educativo es el

que ha perdurado más tiempo en la historia del hombre” (2004, p. 35). Personalizando este concepto: asistir a la escuela de manera diaria suponía estar al tanto de lo que acontecía en el aula, al mismo tiempo y con el resto de las compañeras de grupo.

De igual forma es importante destacar que en el estado del arte se hizo referencia a procesos de intervención didáctica en Educación Socioemocional donde prevalece esta modalidad de trabajo, en ese sentido, pensar en escenarios virtuales o híbridos sigue siendo un área de oportunidad, al menos en el nivel de educación primaria en México.

Virtual – A distancia

La modalidad virtual concebida también como e-learning, consiste en

[...] el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones (Area y Adell, 2009, p. 392).

Desde el comienzo de la pandemia por COVID-19, las acciones tomadas por las autoridades educativas de nuestro país y del mundo entero condujeron a adoptar nuevas formas de trabajo: “el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología)” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 1).

Para adaptar las prácticas educativas se requiere considerar: “las características de los currículos nacionales o subnacionales, los recursos y capacidades del país para generar procesos de educación a distancia, los niveles de segregación y desigualdad educativa del país y el tiempo transcurrido del año

escolar” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 3). El contraste de intervenciones didácticas en México fue marcado, porque las condiciones socioeconómicas delimitaban interactuar independientemente mediante herramientas tecnológicas o desarrollar la práctica educativa con los programas televisivos (Aprende en casa) impartidos por la Secretaría de Educación Pública.

Híbrida

En la actualidad, comparando los modelos en los que hemos transitado, surge la necesidad de definirlos; modalidad híbrida es: “un formato de enseñanza-aprendizaje en el cual la mitad del tiempo el curso o asignatura se desarrolla de manera tradicional (contacto cara a cara), en el campus y la otra mitad se lleva a cabo en línea” (Rosales-Gracia et al., 2008, pp. 24-25).

Cabe resaltar que al menos en el primer trimestre del ciclo escolar 2021 – 2022 se encuentra presente este formato, el cual prioriza la atención a los alumnos que se sitúan en la presencialidad. Sin embargo, no se descuida al resto, sino que dicha implementación en el aula conlleva complicaciones por la simultaneidad de atención de los educandos y, en efecto, se exige más con quienes se tiene un contacto directo. Horn y Staker (2014, citado en Mejía, et al., 2017) recupera tres elementos para considerar un programa híbrido en donde los estudiantes aprenden:

- 1) al menos a través del aprendizaje en línea, con algún elemento de control del estudiante sobre el tiempo, lugar, la ruta de aprendizaje seguida y/o el ritmo; 2) al menos en un lugar físico supervisado fuera de casa; y 3) las modalidades a lo largo de la ruta de aprendizaje de cada estudiante dentro de un curso o materia, están conectadas para proporcionar una experiencia de aprendizaje integrada.

Un claro ejemplo es la plataforma Google Classroom, la cual permite abordar actividades mediante diversos recursos y da lugar a la realización de actividades

monitoreadas por el docente, así como las plataformas que permitían las videoconferencias y la comunicación asíncrona como WhatsApp o correo electrónico. De manera escalonada, el acercamiento y permanencia a las escuelas en donde se busca una atención con base en protocolos que garanticen la seguridad básica en cuanto a la seguridad sanitaria.

Referir a esta modalidad permite la dualidad de intervención didáctica porque algunos alumnos están en la escuela y otros, desde su casa, dan cuenta de las actividades a través de videollamadas.

METODOLOGÍA

La presente investigación parte de un diseño fenomenológico de tipo cualitativo, el cual pretende dar cuenta de lo ocurrido durante un proceso de intervención didáctica dentro de la asignatura de Educación Socioemocional y teniendo como espacio de implementación el aula de educación primaria.

Los diseños fenomenológicos se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. En términos de Bodgen y Biklen (2003), se pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia. La típica pregunta de investigación de un estudio fenomenológico se resume en: ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunitaria (colectiva) respecto de un fenómeno?” (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006, p. 712).

El tiempo considerado para el desarrollo de este trabajo de investigación abarca un periodo de mayo 2021 a mayo 2022. De igual forma el estudio realizado se sitúa dentro de la investigación-acción, que de acuerdo con Elliot (citado por McKernan, 2001, p. 16) la define como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” (Álvarez-Gayou, 2007, p. 159).

El propósito de la investigación-acción en la escuela, según Elliot (2000, p. 24) consiste en: “profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener”.

En cuanto a los sujetos informantes se ubican como estudiantes de sexto grado de primaria entre 11 y 12 años de edad, siendo un total de 28 alumnos, 15 niñas y 13 niños. La escuela primaria “Plan de San Luis” se ubica en un contexto urbano

con dirección en Rafael Cepeda 500, Colonia El Paseo 5ta Secc. C.P. 78328. En relación a los criterios de inclusión se consideró lo siguiente:

- Ser estudiantes regulares dentro del grupo de 6° A.
- Que los padres o tutores hayan accedido a que sus hijos participaran en el estudio.
- Asistir regularmente a clases en modalidad presencial/virtual y cumplir con las tareas encomendadas para realizar de manera asíncrona durante el ciclo escolar 2021-2022.

Las fases en las cuales se desarrolló esta investigación contemplan tres grandes momentos: 1) una fase diagnóstica, 2) una fase de diseño e implementación didáctica y 3) una fase de análisis tanto de lo ocurrido en el proceso de aprendizaje de los estudiantes como lo relacionado con mi propia práctica docente. A continuación, se desglosan cada una de dichas fases:

Fase diagnóstica

La fase diagnóstica se efectuó en dos partes, la primera fue durante la modalidad a distancia. Se realizó con base en la observación participante del aula virtual durante la jornada de práctica de mayo y junio de 2021, para ello se empleó un registro dentro del diario de prácticas profesionales.

Asimismo, se implementó el “Cuestionario para alumnos de 5° a 7° básico” (Aldunate et al, 2020) considerando las secciones 1) Mis emociones, 2) Mi trabajo escolar, 3) Mi hogar, 4) Mi vida social y, 5) Mis responsabilidades, con un total de 54 ítems, de los cuales 46 son de tipo Likert y 8 de preguntas abiertas. La aplicación fue en mayo de 2021, a través de un software de administración de encuestas (Google Forms), proporcionando un link de acceso a los estudiantes mediante aplicaciones de mensajes de texto (WhatsApp).

La recolección de datos se efectuó por el software, que permitió ordenar la información mediante gráficas (para los ítems de tipo likert) y en listas (para las preguntas abiertas). El análisis de datos se realizó considerando las “Orientaciones para docentes de 5° a 7° básico” (Aldunate et al, 2020) propuestas por el instrumento y, con base en la Teoría de la valoración de las emociones de Lazarus (1991, p. 82) y atribuciones de Bisquerra (2009, p. 73).

La segunda parte del diagnóstico sucedió durante la Tercera Jornada de práctica (del 29 de noviembre al 17 de diciembre de 2021) que consistió en dos sesiones de intervención (para lo cual hubo repetición de clase con la finalidad de atender a los alumnos en modalidad presencial que asistían escalonadamente). Se desarrollaron actividades con base en las fichas propuestas en el programa de Educación Socioemocional del grado (SEP, 2017), con diversas adecuaciones en los recursos y materiales empleados. La primera sesión tuvo como logro analizar los retos, dificultades o limitaciones personales y de su comunidad y percibirlos como oportunidades para crecer y mejorar; esta fue el 30 de noviembre y el 01 de diciembre de 2021, durante las 10:00 – 10:40 am, consistió en tres momentos (inicio, desarrollo y cierre) y se caracterizó por la implementación de recursos audiovisuales (videos proyectados y audios) y la realización de actividades impresas proporcionadas a los alumnos, las cuales consistían en la resolución de preguntas acerca del video del cuento “Guapa” de Harold Jiménez y la resolución del Test de Rosenberg para medir la autoestima.

La segunda sesión fue el 07 y 08 de diciembre de 2021 en el mismo horario, el logro esperado fue: “Evoca emociones positivas para contrarrestar los estados aflictivos y alcanzar el bienestar” (SEP, 2017, p. 478); también consistió en tres momentos (inicio, desarrollo y cierre) y se implementaron recursos audiovisuales (audios y ruleta de participación), de la misma, se rescataron evidencias escritas de la actividad: *¿Qué significa estar en equilibrio?*

El análisis de datos se efectuó después de la intervención, se consideró la evaluación de actividades mediante una escala de valoración del indicador de logro con base en las evidencias escritas y en el desempeño de la sesión. Ubicando a los alumnos en uno de los tres criterios: 1) Consolidación total del logro, 2) Muestra algunas características del logro o 3) No demuestra indicio de consolidar el logro.

Fase de diseño e implementación

Esta fase consideró un proceso de intervención didáctica el cual desarrollé en calidad de docente frente a grupo. Para ello se requirió el diseño de planeaciones didácticas, uso de materiales, metodologías de enseñanza aprendizaje como el aprendizaje dialógico, que de acuerdo con Aubert, *et al* (2008, p.167): “se produce en diálogos que son igualitarios que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos”.

Con base en las fichas propuestas en el plan de Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017, pp. 479-511) se planificaron seis sesiones (una para cada semana) con la intención de atender los contenidos brindados por la maestra titular del grupo y también cumplir con los objetivos de esta investigación. Los diseños de intervención didáctica contaron con tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, comprendiendo un total de 40 minutos aproximadamente, es decir, añadiendo diez más que los que se propone en el plan oficial que emite la SEP (2017).

Cabe mencionar que la Jornada de Práctica en cuestión constó de seis semanas (del 21 de febrero al 01 de abril de 2022), para la cual se distribuyeron los indicadores de logro como se muestran a continuación:

Tabla 3: Indicadores de logro de Educación Socioemocional

Fecha	Indicadores de logro
Martes 22 y miércoles 23 de febrero de 2022	Responde a la provocación o la ofensa de una manera pacífica y toma medidas preventivas para evitar el conflicto.
Miércoles 02 y jueves 03 de marzo de 2022	Expresa la motivación de retribuir a su comunidad el apoyo y sustento para poder estudiar.
Miércoles 09 y jueves 10 de marzo de 2022	Valora como los vínculos e interacciones basadas en la empatía y colaboración promueven el bienestar a corto, mediano y largo plazo.
Viernes 18 de marzo de 2022	Argumenta de qué manera las diferencias entre personas se convierten en fortalezas y retos dentro de la familia o de un grupo escolar.
Martes 22 de marzo de 2022	Se involucra en acciones para brindar apoyo a personas o grupos que han sufrido exclusión o discriminación, y manifiesta emociones positivas asociadas a dichas acciones de apoyo.
Martes 29 de marzo de 2022	Responde con tranquilidad, serenidad y aceptación ante una situación de estrés, caos o conflicto.

Fuente: Plan Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017, pp. 479-511).

Las fichas propuestas por la SEP (2017) cuentan con una serie de actividades las cuales fueron consideradas y adaptadas a las características del grupo. Primeramente, se destinaron tiempos específicos para cada momento de la sesión, siendo antes del lapso de receso; así como la implicación de material concreto para obtener evidencia escrita del avance de los alumnos, para este caso las hojas de trabajo sobresalieron como el medio más efectivo para la obtención de la información.

Entre las estrategias utilizadas para mantener la atención son: los ejercicios de respiración (inhalación y exhalación por medio del conteo), la postura “cuerpo de montaña”, la atención de reproducción de audios y la audición de lectura. Estas fueron trascendentales en los momentos de inicio o para momentos de explicación y socialización de los temas durante las sesiones.

Para la evaluación se consideraron dos elementos, las respuestas emitidas en las hojas de trabajo de cada sesión, una escala de valoración con tres criterios medidores del logro: “Consolidación total del logro”, “Muestra algunas características del logro” y “No demuestra indicio de consolidar el logro” y la construcción de mi diario de práctica docente.

Fase de análisis

En este último momento tuvo lugar al término de cada proceso de intervención didáctico desarrollado, para ello se consideró hacer un análisis simultáneo, por un lado, lo relacionado con el alcance del proceso de intervención reflejado en los aprendizajes de los estudiantes y su vinculación con elementos teóricos teniendo como referente a Bisquerra (2009) , para ello se diseñaron diversos instrumentos comenzando por un “perfil de desempeños”, el cual consistió en ir documentando la evolución que cada estudiante iba teniendo conforme avanzaba la intervención. Otros instrumentos empleados fueron la escala de valoración de indicador de logro los cuales consistieron en la medición del indicador con base en tres criterios: “Consolidación total del logro”, “Muestra algunas características del logro” y “No demuestra indicio de consolidar el logro”

En cuanto al segundo análisis efectuado, este corresponde con mi práctica docente, para ello se empleó el ciclo reflexivo de Carr y Kemmis. En el cual a partir de las evidencias recuperadas de mi quehacer en el aula dentro de la asignatura de Educación Socioemocional fue posible reflexionar sobre la pertinencia de las actividades implementadas, el diseño de la planeación didáctica y las hojas de trabajo, la información recabada de las producciones

escritas, el manejo de consignas, los instrumentos de valoración y la gestión de un adecuado ambiente de aprendizaje.

En cuanto a la entrada al campo, esta se inició con la forma del denominado “Consentimiento informado”, en el cual se dio a conocer el proyecto a la docente titular, la dirección de la escuela y a padres de familia.

Con base en los resultados obtenidos, se determinó la entrada al campo con dos categorías teóricas: autorregulación y autoconocimiento. Para la construcción de estas categorías se retomó la comparación constante como técnica de investigación (Fernández, 2006), a fin de recuperar elementos que posibilitaran la discusión al interior de lo que ocurriera en la propuesta de intervención.

OBJETIVO GENERAL

Proponer alternativas didácticas para el abordaje de la Educación Socioemocional, mediante la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje en un formato híbrido para el fortalecimiento del autoconocimiento y la autorregulación en estudiantes de sexto grado de primaria.

Objetivos específicos

1. Reconocer a los estudiantes de sexto grado de primaria en función del autoconocimiento y la autorregulación mediante la aplicación de diversos instrumentos y la observación en el aula para el diseño de una intervención didáctica pertinente en Educación Socioemocional.
2. Diseñar y aplicar una intervención didáctica en Educación Socioemocional tomando como base el plan de Aprendizajes Clave y considerando un formato híbrido para el favorecimiento del autoconocimiento y la autorregulación en estudiantes de sexto grado de primaria.
3. Evaluar la intervención didáctica efectuada mediante diversos instrumentos a fin de proponer alternativas útiles y concretas para la intervención en el aula de educación primaria enfocadas al autoconocimiento y la autorregulación.

PREGUNTA GENERAL

¿Qué alternativas didácticas para el abordaje de la Educación Socioemocional surgen de la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje en un formato híbrido para el fortalecimiento del autoconocimiento y la autorregulación en estudiantes de sexto grado de primaria?

Preguntas específicas

1. ¿Qué información se obtiene del reconocimiento de los estudiantes de sexto grado de primaria en función del autoconocimiento y la

autorregulación que permitan el diseño de una intervención didáctica pertinente en Educación Socioemocional?

2. ¿Cómo diseñar y aplicar una intervención didáctica en Educación Socioemocional tomando como base el plan de Aprendizajes Clave y considerando un formato híbrido para el favorecimiento del autoconocimiento y la autorregulación en estudiantes de sexto grado de primaria?
3. ¿Qué resultados se obtienen al evaluar la intervención didáctica efectuada mediante diversos instrumentos a fin de proponer alternativas útiles y concretas para la intervención en el aula de educación primaria enfocadas al autoconocimiento y la autorregulación?

SUPUESTO

Es posible favorecer el autoconocimiento y la autorregulación como dimensiones propias de la Educación Socioemocional a partir de un formato híbrido que alterne espacios de aprendizaje presenciales y virtuales, donde se diseñen estrategias didácticas basadas en el aprendizaje situado, el aprendizaje dialógico, el aprendizaje basado en el juego, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en el método de casos. Todo ello atendiendo las necesidades y características propias de estudiantes de sexto grado de primaria.

FASE DE DIAGNÓSTICO

Desde las primeras intervenciones áulicas del semestre impar de 2020 (en octubre) he realizado el diario de narrativas, mismo que ha permitido reflexionar mi práctica y valorar mi evolución en los procedimientos didácticos, asimismo, detallar situaciones de carácter relevante suscitadas en los diversos días descritos. Esto da cuenta de los primeros acercamientos en los que pude conocer al grupo, interactuar y recabar información potencial para consideraciones posteriores.

Es necesario resaltar un acontecimiento crucial que permitió dimensionar las condiciones en las que operaba la maestra titular, mismas que influyeron en mi desenvolvimiento. He aquí una narrativa que ejemplifica una situación recurrente en el ejercicio de las jornadas de práctica, donde los padres de familia exponían su sentir respecto al trabajar en una modalidad de educación a distancia:

—Maestro, disculpe, mejor ya no le llamaré porque prefiero decir mi opinión (...) yo creo que cuando finalicen las clases, voy a obtener mi título como maestro porque me la paso todo el día con mi hija haciendo las actividades, estoy obteniendo la experiencia de un profesor ya que no es posible que haya tres maestros dejando actividades— aludiendo a la maestra titular, maestro de educación física y yo (docente en formación), continuó —Quiero hacer una recomendación, que piensen en que los padres tenemos otras actividades que debemos hacer y no podemos estar todo el día pegados haciendo trabajos, deberían disminuir la cantidad de trabajos (...) esa es mi recomendación— (Fragmento recuperado del Diario electrónico: “Titulación por experiencia” - Lunes 19 de octubre de 2020).

Ante esto percibo el estrés que se afrontaba en ese momento, por lo tanto, como los padres lo comunicaron de esta manera, intuí que dicha condición afectaba también a los estudiantes, que además presenciaban otras situaciones que fueron producto del confinamiento. En lo inmediato, tomé acciones que facilitaran la interacción virtual, las cuales consisten en flexibilizar tiempos de reunión, extender horarios de entrega de evidencias de trabajo en casa, entre otras como la atención individualizada al terminar las videollamadas generales).

Es evidente también, que la atención mostrada por el padre de familia, en cuanto al ámbito académico, ha escalado a instancias de preocupación que condujeron a dirigirse conmigo en ese momento. Entonces, procuré cuestionarme por qué se dirigió sólo a mí en ese momento, quién realmente hizo las evidencias, si fue o no una realización fragmentada y por qué estuvo todo el día con la alumna, porque en ese grado escolar la niña debería ser autodidacta, responsable y capaz de hacer todas las tareas con un parcial o nulo apoyo en las indicaciones, más que las de maestro.

Destacando la inquietud de los padres y las madres de familia, los tópicos escolares han sido más relevantes en el aprendizaje de los alumnos, dejando de lado el desarrollo socioemocional y originando acciones correspondientes a una práctica tradicionalista. De acuerdo con el Plan y programa de estudios 2017: "(...) la Educación Socioemocional favorece al desarrollo del potencial humano, ya que provee los recursos internos para enfrentar las dificultades que pueden presentarse a lo largo de la vida" (SEP, 2017, p. 435), entendiendo que esta asignatura pertenece al Área de Desarrollo Personal y Social, este tipo de situaciones requieren una "implicación psicopedagógica" (término referido en Bisquerra, 2009, p. 17) que trascienda del desarrollo de habilidades cognitivas, por lo tanto supone plantear un proceso en que los alumnos:

[...] trabajen e integren en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones,

construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017, p. 434).

Valorar estos aspectos y relacionarlos con una implicación socioemocional, porque: “contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico” (SEP, 2017, p. 434), permite basarse en ideales humanistas de la educación: “La educación no conlleva únicamente la adquisición de aptitudes, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad”(UNESCO, 2015, p. 37), mismos que forman parte del enfoque pedagógico del modelo educativo en curso y que determinan gran parte del avance curricular actual.

En educación a distancia

Cuando orienté mis acciones bajo el enfoque de Educación Socioemocional: “se basa en las emociones, así como en las aptitudes que las personas van desarrollando de una manera intrínseca hacia lo social, siempre en relación con la habilidad de adaptación que posee el sujeto para impulsar la educación integral” (SEP, 2017, pp. 437-444); en mayo de 2021 ejecuté el primer instrumento para la medición de condiciones socioemocionales (Aldunate et al, 2020) que contuvo el “Cuestionario para alumnos de 5° a 7° básico” y que fue adaptado a las posibilidades de cada educando, otorgando un link de acceso a través de Formularios de Google.

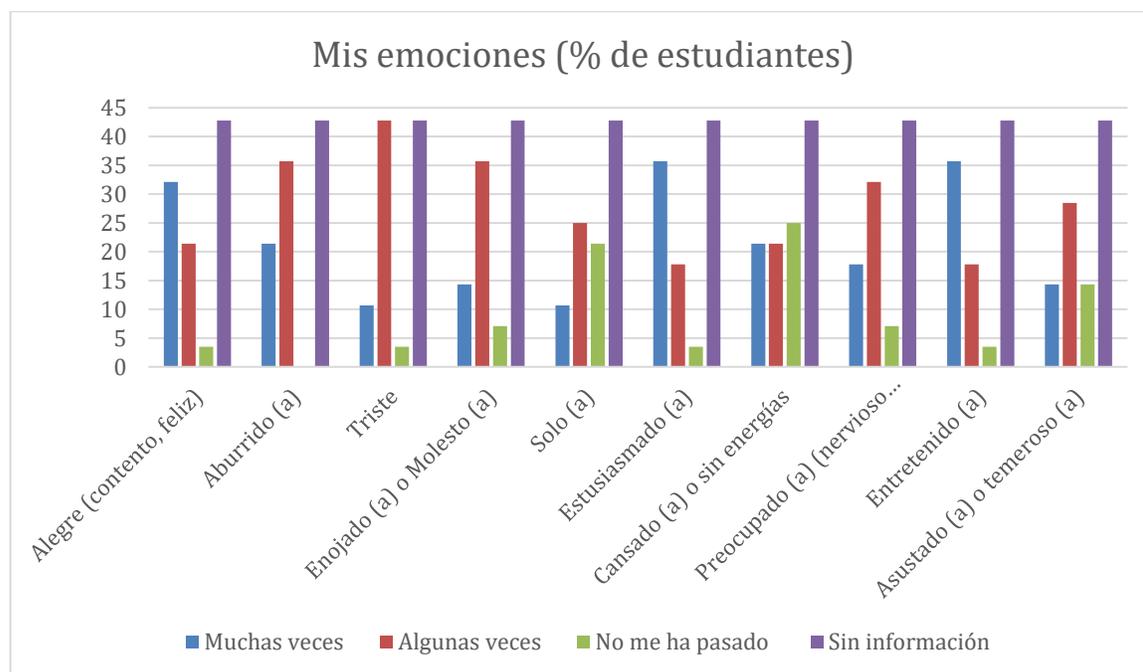
La utilidad de este cuestionario fue la de proveer información sobre cómo están viviendo los alumnos el período de confinamiento por el coronavirus. De esta manera, considerar lo anterior para construir una idea general de las experiencias, recursos personales y estados de ánimo del grupo de

estudiantes. Debe entenderse que para esa época los estudiantes sumaban catorce meses realizando sus actividades académicas en casa por el confinamiento sanitario. No obstante, la resolución de este fue parcial porque sólo obtuve respuesta de 16 alumnos, de las cuales se agrupan en 5 aspectos: Mis emociones, Mi trabajo escolar, Mi hogar, Mi vida social y Mis responsabilidades.

Mis emociones

El primer aspecto hace énfasis en la frecuencia (Muchas veces, Algunas veces y No me ha pasado) con la que han experimentado diversas emociones durante el periodo en el que han estado cerradas las escuelas. A continuación, se muestran los resultados de este primer apartado, así también se engloban en una tabla titulada “Mis emociones” (Anexo 1).

Figura 1: Mis emociones



Fuente: Construcción propia.

Realizar un análisis de las respuestas que otorgaron los alumnos acerca de las emociones preguntadas en este instrumento implica considerar la teoría; de acuerdo con Bisquerra, basado en Lazarus (1991, p. 82): "(...) las emociones están en un eje que va del placer al displacer. Esto supone asignar una valencia a las emociones en función del lugar que ocupan en ese eje. Por tanto, se pueden distinguir entre emociones positivas y negativas" (Bisquerra, 2009, p. 73), también se adjunta una tercera clasificación, a la que llama *Emociones ambiguas* o *borderline*; con base en este autor, las emociones que componen esta sección pueden diferenciarse de la siguiente manera:

- Emociones positivas: *Alegre (contento, feliz), entusiasmado (a), entretenido (a)*.
- Emociones negativas: *aburrido (a), triste, enojado (a) o molesto (a), cansado (a) o sin energías, preocupado (a) (nervioso (a) o ansioso (a)), asustado (a) o temeroso (a)*.
- Emociones ambiguas (borderline): *solo (a)*.

En cuanto a las emociones positivas, la mayoría de los educandos que respondieron indican que se sintieron "Muchas veces" con alegría (32.2%), con entusiasmo (36.8%) y entretenidos (30.3%), esto denota la presencia continua de esta emoción durante la modalidad a distancia. Con base en la respuesta "Algunas veces", el porcentaje se redujo (21.4%, 17.8% y 15.1% respectivamente), esto no quiere decir que no hayan existido momentos donde no lo sintieron, sin embargo, puede atribuirse una cantidad de ocasiones menor; en este sentido, casos específicos de una respuesta en alegría y entusiasmo (ambas 3.5%) señalan que "No les ha pasado", en cambio el 18.2% de los estudiantes destacan que no se sintieron entretenidos. Lo anterior da cuenta de la existencia de emociones positivas en gran parte de los niños y niñas del grupo. Por otro lado, pensar en aquellos que algunas veces se sintieron alegres, entusiasmados y entretenidos, da apertura a pensar la diversidad de situaciones para que consecuentemente sean valoradas con otras emociones.

La frecuencia de las emociones negativas permite suponer un hallazgo, es perceptible que los alumnos experimentaron “Algunas veces” estas emociones mientras la escuela permanecía cerrada, ya que los resultados arrojaron lo siguiente: aburrido (35.7%), triste (42.9%), enojado o molesto (35.7%), cansado o sin energías (19.3%), preocupado (nervioso o ansioso) (32.2%), asustado o temeroso (28.5%), siendo esta la frecuencia con mayor repetición. Cabe resaltar que los estudiantes expresaron que “Muchas veces” las sintieron (21.4%, 10.7%, 14.3%, 19.3%, 17.9% y 14.3%, respectivamente), plasmando que la realidad que vivían en casa se distinguió por la frecuencia diversificada en emociones positivas y negativas, que si bien determinan un constructo de respuestas individuales forman la idea generalizada del estado de ánimo del grupo.

Para efectos exclusivos en los que se considera la valoración de Lazarus (1991, pp. 82), el ítem “Solo (a)” se situó en borderline (Emociones ambiguas) ya que por testimonios de alumnos los cuales expresaban diversas posturas acerca de qué es sentirse solo, atribuían que esta permite un tiempo de privacidad o de estancia individualizada que no perjudica sus acciones, en cambio, también implica momentos de abandono en casa (causados por sus padres que tienen que salir a trabajar) o acontecimientos en los que no se ven acompañados, es decir, que no hubo socialización o hacer tareas individualmente. La respuesta “Muchas veces” (10.7%) significó menor repetición entre los estudiantes, cabe resaltar que estos corresponden a qué tanto se han sentido así; el 25% de los alumnos (siendo mayoría) adjudicó la frecuencia “Algunas veces” y, por ende, el resto (21.4%) señaló que no se sintieron solos en casa, durante el cierre de las escuelas por el confinamiento.

Posterior a la frecuencia con la que percibieron estas emociones, con base en este apartado del instrumento también se les solicitó a los educandos que completaran enunciados; varias respuestas se repitieron, es por esto que se muestran agrupadamente:

- a) Esta cuarentena la he pasado con: *mi familia*
- b) He echado de menos: *mis amigos, mis abuelos y a mi escuela*
- c) Las tres mejores cosas que me han pasado: *jugar con mis amigos, tener celular, tener vida, que me dieron un perro, que voy a ir a una academia de baile, que mi familia está sana, cambiarnos de casa, mi fiesta de cumpleaños.*
- d) Lo más difícil de esta cuarentena ha sido: *no salir de casa, no asistir a la escuela y la tarea.*
- e) Lo más aburrido que he tenido que hacer es: *estar en casa encerrados, limpiar, hacer la tarea, estar sentado y tener paciencia para que pase el coronavirus.*
- f) Lo que más me ha preocupado es: *el COVID, cuando mi mamá se va de la casa por mucho tiempo, que mi prima se perdió, que alguien de mi familia o yo nos contagiemos, que no entremos a clase.*
- g) Lo que más me gustaría que se mantuviera cuando se acabe la cuarentena es: *la escuela, mi amistad con amigos, que la gente se siga cuidando.*

Cada enunciado se orienta a una singularidad específica con la intención de conocer por palabras propias de los alumnos, el complemento de algunas situaciones respecto a su desenvolvimiento en esta época. Las respuestas indican que durante el cierre de las escuelas, todos los alumnos estuvieron con su familia (papá y/o mamá, hermanos (as) y abuelos, mayormente); mientras tanto, sintieron la falta de personas en específico “mis amigos, mis abuelos”, a las que adjudican un valor representativamente alto porque debido a las restricciones sanitarias les impedían estar cerca; en cambio también experimentaron la ausencia de un lugar: la escuela, puesto que la modalidad virtual llevaba más de un año en funcionamiento, condición que posiblemente influyó para que se sintieran privados de todo lo que pudo acontecer, ya que las respuestas indicaron que lo más difícil había sido no asistir a la escuela y las tareas que se encargaban en la modalidad a distancia, así como no salir de casa

por prevención de contagios. En ese sentido se recuperan los hallazgos enunciados por Fueyo (2009), al señalar la influencia que tiene el contexto escolar en el desarrollo de la personalidad de los niños y niñas.

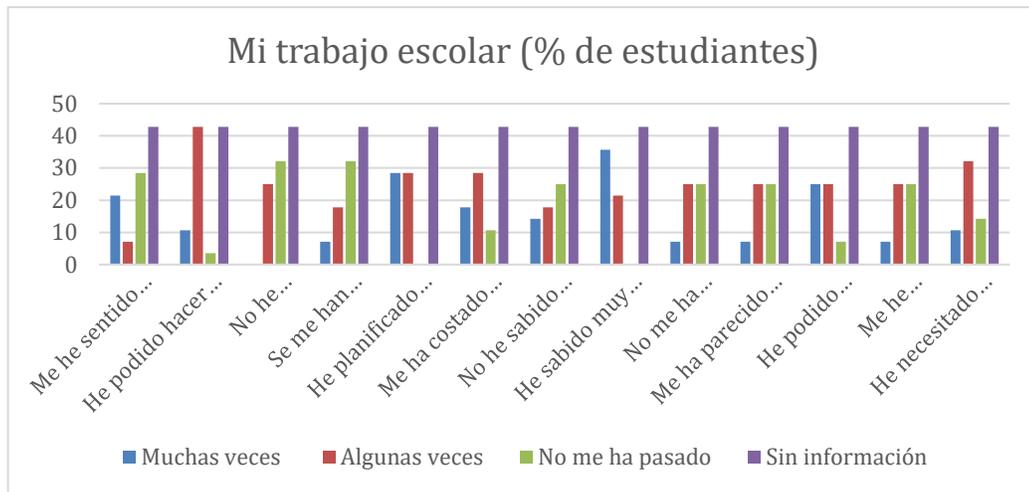
También pareciera ser evidente que para este tiempo los estudiantes se encontraban aburridos por actividades cotidianas correspondientes a su hogar: permanecer encerrados, limpiar, estar sentados y “esperar que pase el coronavirus”, de la misma manera, expresaron aburrirse al hacer la tarea, que permite contar con antecedente de la realización inadecuada de estas, del mismo modo, la extensión excesiva de tiempo dedicado.

También se les cuestionó sobre las tres mejores cosas que les han pasado, que pueden comprenderse respecto a situaciones de contacto social (jugar con amigos, mi fiesta de cumpleaños, la buena salud familiar), de posesión (tener un celular, tener vida, tener una mascota), así como acontecimientos impactante para el desarrollo personal (asistir a una academia de baile, cambiar de domicilio); finalmente, la prolongación de cosas para la reapertura de escuelas significó pensar en lo puede beneficiarlos, entre estas se destacan las siguientes: la amistad con sus amigos, la continuidad de cuidado ante la pandemia.

Mi trabajo escolar

En esta sección, al igual que la anterior, se valora la frecuencia (Muchas veces, Algunas veces y No me ha pasado) con la que se han sentido respecto a cada frase durante el tiempo en el que han permanecido cerradas las escuelas. Posteriormente, mediante una gráfica de barras se muestran los resultados de esta segunda parte del instrumento, igualmente, se comprenden en una tabla titulada “Mi trabajo escolar” (Anexo 2).

Figura 2: Mi trabajo escolar



Fuente: Construcción propia.

De acuerdo con las Orientaciones para docentes del instrumento, se obtiene un “mapa de las dificultades y fortalezas que cada niño percibe en su propio trabajo escolar, y cómo esa percepción podría afectar su autoestima” (Aldunate et al, 2020, p. 55).

Se cuenta con la respuesta de 9 preguntas negativas y 4 positivas; para este ejercicio de análisis se requiere atención en las preguntas negativas donde más de la mitad del curso haya marcado “Muchas veces” y, en las preguntas positivas en las que más de la mitad del grupo haya señalado “No me ha pasado”. Para efectos de esta aplicación del cuestionario, el porcentaje que indica la mitad de las respuestas del curso es 28.5%.

El porcentaje de respuestas con la frecuencia “Muchas veces” a las preguntas negativas corresponde de la siguiente manera: *Me he sentido confundido/a sobre qué tareas y guías tengo que hacer y para cuándo son* (21.4%), *No he entendido la materia que explica el profesor/a en línea* (si no has tenido clases virtuales, no respondas) (0%), *Se me han olvidado las fechas de las tareas, clases o pruebas* (7.1%), *Me ha costado concentrarme en mi trabajo*

escolar (17.8%), No he sabido cómo organizarme para hacer todas mis tareas y trabajo escolar (14.2%), No me ha alcanzado el tiempo para cumplir con los plazos de entrega de todo lo que me mandan del colegio (7.1%), Me ha parecido que las guías que me mandan son muy difíciles (7.1%), Me he preocupado porque no he entendido bien las guías, lecturas o clases (7.1%), He necesitado que mis compañeros o familia me recuerden que tengo que hacer mis tareas escolares (10.7%). Se percibe que ninguna frase sobrepasa la mitad del porcentaje del grupo.

Por otro lado, el porcentaje de respuestas con la frecuencia “No me ha pasado” en las preguntas positivas, son las siguientes: *He podido hacer las guías que me mandan rápido y sin problemas (3.5%), He planificado mi trabajo escolar del día o semana, y he cumplido con mis metas a tiempo (0%), He sabido muy bien qué tengo que hacer y para cuándo es cada cosa (0%), He podido trabajar y estudiar sin distraerme (7.1%).* De la misma manera, tampoco hay frases que contengan un porcentaje que corresponda a más de la mitad.

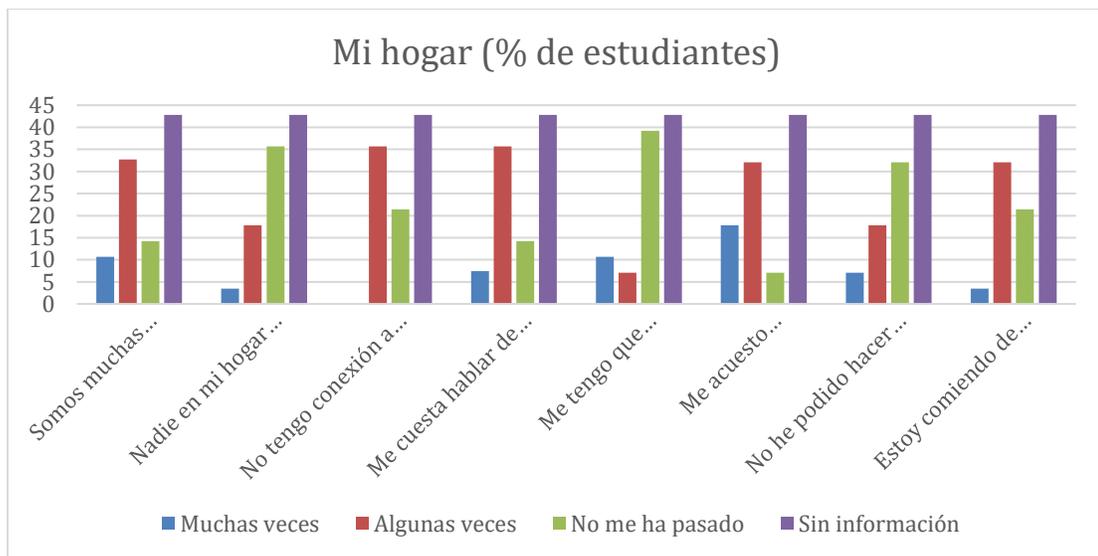
Es evidente que los casos específicos de atención corresponden de 1 a 3 alumnos cuyas respuestas se sitúan en los extremos de frecuencia. Sin embargo, se puede destacar que el trabajo escolar no se ha visto alterado, sobre todo la percepción que poseen los estudiantes de este; es importante recordar que “las experiencias repetidas de fracaso en el trabajo autónomo en el hogar pueden afectar el autoconcepto y autoeficacia de sus estudiantes” (Aldunate et al, 2020, p. 56) a pesar de afrontar problemas durante esta modalidad no ha afectado la propia apreciación de este aspecto.

Considero que esta información permite suponer un buen punto de partida para favorecer el autoconocimiento, ya que a partir de las impresiones mostradas en el trabajo escolar que muestran una buena autoestima ante el desempeño, se efectuará un avance significativo.

Mi hogar

En esta tercera parte del cuestionario se valoriza la frecuencia (Muchas veces, Algunas veces y No me ha pasado) que han sentido los educandos acerca de cada situación durante el periodo en el que han permanecido cerradas las escuelas. Posteriormente, en la siguiente gráfica de barras se muestran los resultados de esta división del instrumento, igualmente, se comprenden en una tabla titulada “Mi hogar” (Anexo 3).

Figura 3: Mi hogar



Fuente: Construcción propia.

Esta parte posee un objetivo: “[...] entregar una imagen global de las situaciones problemáticas que sus estudiantes podrían estar experimentando en su hogar durante la cuarentena, y que podrían afectar a su estado de ánimo, bienestar y aprendizaje” (Aldunate et al, 2020, p. 56). Por lo tanto, se identificarán aquellas situaciones cuyas respuestas se repitan más en la frecuencia “Muchas veces”.

Somos muchas personas en mi hogar (10.7%), Nadie en mi hogar tiene tiempo para ayudarme con mis tareas del colegio o acompañarme durante el día

(3.5%), No tengo conexión a internet, o la que tengo no es muy buena (0%), Me cuesta hablar de mis preocupaciones con mi familia (7.4%), Me tengo que quedar solo/a por muchas horas (10.7%), Me acuesto demasiado tarde, me cuesta dormir o me despierto muchas veces en la noche (17.8%), No he podido hacer actividad física (o bailar o ejercicios dentro de mi hogar) (7.1%), Estoy comiendo de manera poco saludable (como mucha comida chatarra, como mucho o como muy poco) (3.5%). Al menos en estas situaciones específicas, las respuestas no nos indican una afectación visible en los alumnos, sin embargo, la polarización en cuanto a responder “No me ha pasado” o equilibrio en seleccionar permite intuir que aquellos acontecimientos en el hogar no son para ser valorizados como problema, que repercuta en su bienestar emocional.

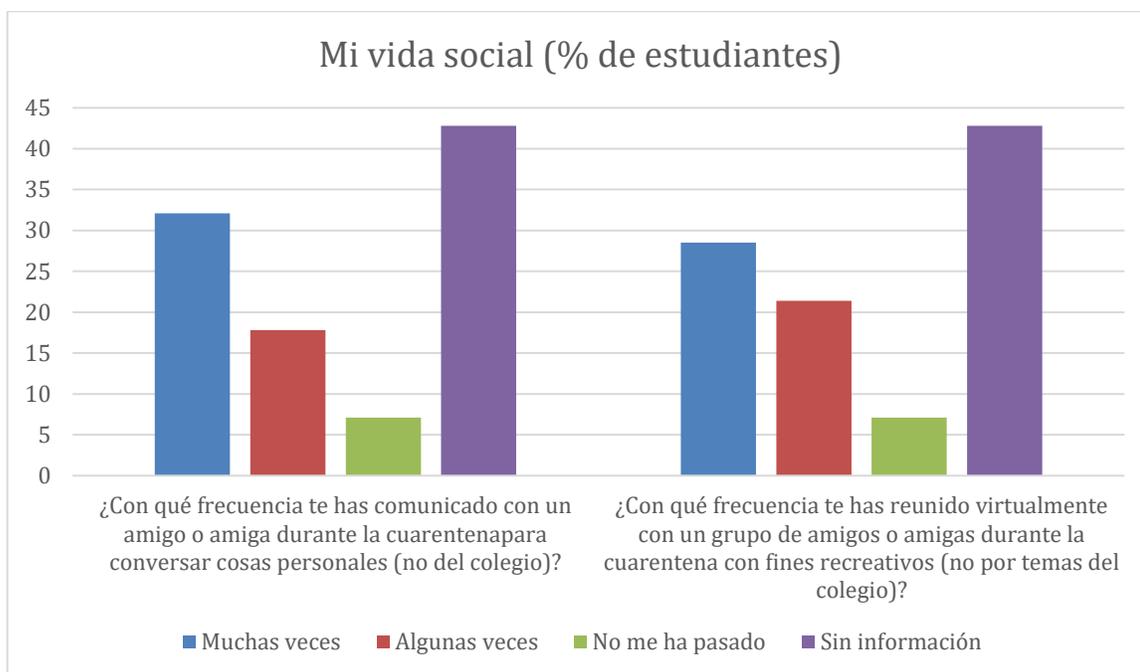
En cambio, al final de estas situaciones se brindó un espacio (opcional) en el que los alumnos mencionaron otra situación problemática específica, por lo tanto se obtuvieron las siguientes; *“ver mucho el celular”, “Es personal pero es que mi mamá me pega y me grita maldiciones y golpea con vidrio o con lo que sea”, “No he podido dormir por alguna preocupación”, “Que he tenido que hacer mis tareas sola”, “Mi tiempo para enviar las evidencias”, “Que a veces me preocupa lo que está pasado del COVID”, “decirle a mis papás”, “la depresión el no saber controlar mis emociones”*. Este espacio dio apertura a expresar situaciones que no caben en las generalizaciones, es por esto que son muy importantes porque permiten que la persona se exprese y demuestre inquietudes distintas a las que se presentaron previamente.

Mi vida social

El cuarto aspecto hace énfasis en la regularidad de la vida social: “busca entregarle una idea social que pueden estar teniendo sus alumnos durante la pandemia” (Aldunate et al, 2020, pp. 56). Se compone de dos partes, la primera alude a la frecuencia (Muchas veces, Algunas veces y No me ha pasado) con la que han contactado con los amigos durante el tiempo en el que han estado

cerradas las escuelas. A continuación, a través de una gráfica de barras se muestran los resultados de este aspecto, así también se concentran en una tabla titulada “Mi vida social” (Anexo 4)

Figura 4: Mi vida social

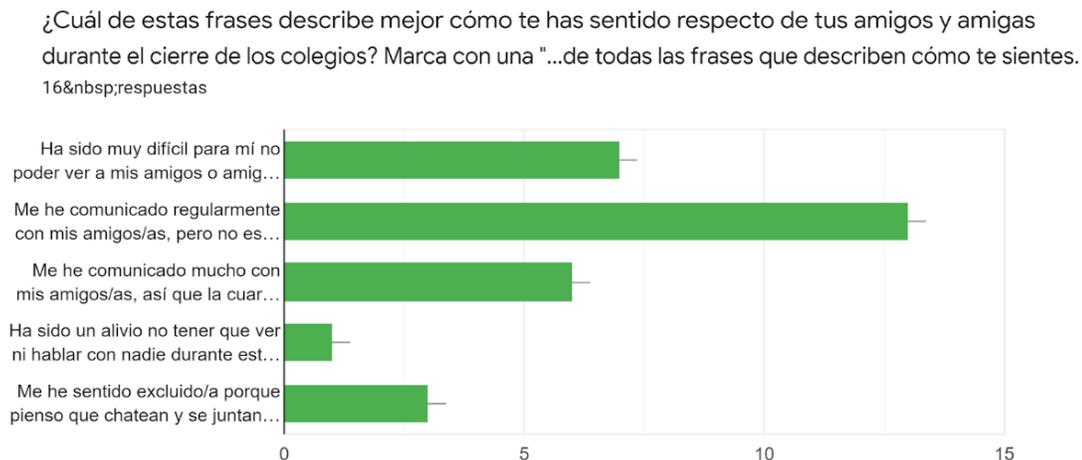


Fuente: Construcción propia.

La información muestra que la frecuencia “Muchas veces” sobrepasa la mitad de respuestas recabadas, se puede decir que los alumnos estuvieron en contacto con sus amigos, lo cual se verificó porque en diversos momentos acordaban horas de reunión para conversar, jugar videojuegos, entre otras actividades fuera del horario escolar; en cambio para aquellos niños y niñas que responden “Algunas veces” o “No me ha pasado”, surge la relación entre lo que expresaron en la sección “Mis emociones” en el enunciado “He echado de menos” y que hacían mención a “mis amigos”.

La segunda parte contiene frases que describen mejor cómo se han sentido respecto a sus amigos y amigas a lo largo del cierre de las escuelas. Debe entenderse que para esta parte el 100% corresponde a las 16 respuestas.

Figura 5: Mi vida social (número de alumnos)



Fuente: Construcción propia.

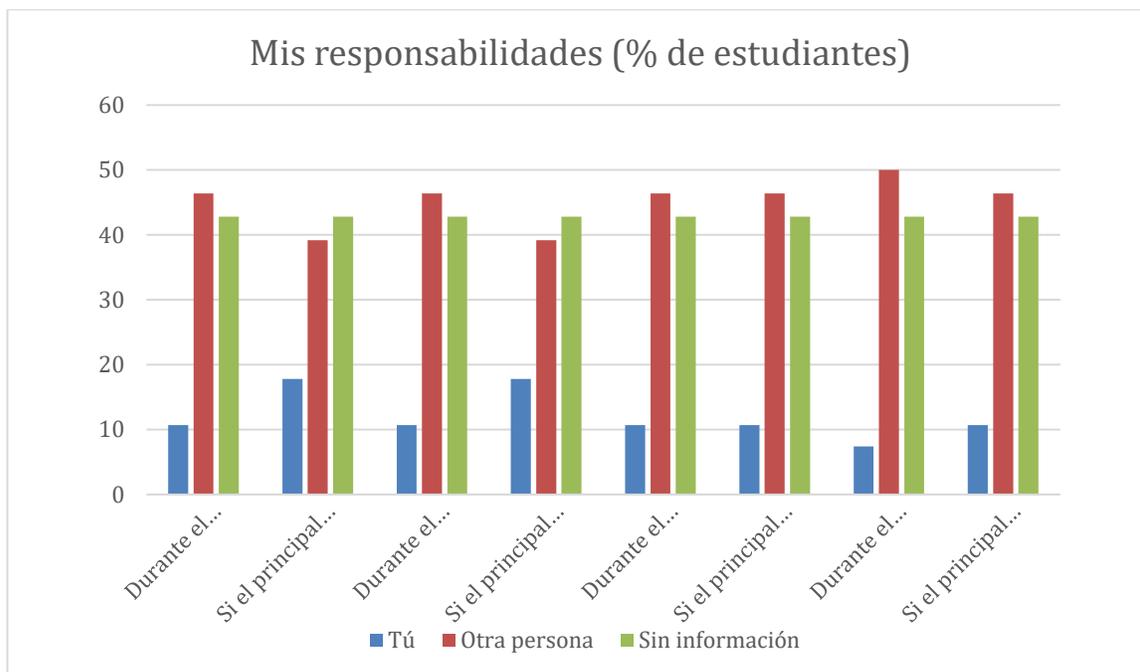
El 81.3% de los alumnos que respondieron, se identifican con la frase: *“Me he comunicado regularmente con mis amigos/as, pero no es lo mismo que vernos de manera presencial”*. De esto emerge un hallazgo: los alumnos sí se comunicaron durante el tiempo que estuvo cerrada la escuela, sin embargo, empíricamente evocan que no se iguala a la interacción presencial. No obstante, esta comunicación virtual puede provocar que ciertos alumnos (18.8%), se sientan excluidos porque piensan que chatean y se juntan virtualmente sin ellos.

Mis responsabilidades

En esta sección se exponen las actividades a las que estuvieron a cargo o no los estudiantes durante el tiempo en el que ha permanecido cerrada la escuela. Después, se muestran los resultados de esta quinta parte del instrumento,

igualmente, se comprenden en una tabla titulada “Mis responsabilidades” (Anexo 5).

Figura 6: Mis responsabilidades



Fuente: Construcción propia.

La importancia de esta sección debe ubicarse en la atención que realizan los estudiantes a otros niños o ancianos, en dado caso que esta sea superior a la mitad de respuestas. Sin embargo, es evidente que este apartado de responsabilidades no afecta al rendimiento escolar de los alumnos y, por ende, tampoco hay correspondencia de valorizar un impacto entre estas acciones y su condición emocional.

Puedo referir que un buen porcentaje (casi la mitad del grupo) no respondió la encuesta. Este hecho nos dice que las respuestas del instrumento determinan las condiciones emocionales de manera parcial (en cuanto a la

cantidad de alumnos), puesto que la comunicación de ese entonces imposibilitaba la resolución total del mismo.

En la presencialidad escolar

Para el inicio del Ciclo Escolar 2021-2022, que fue el 30 de agosto de 2021, la finalidad fue obtener la información suficiente que permitiera establecer el punto de partida para la intervención. A lo largo de la Primera Jornada de Práctica del séptimo semestre (que consistió en observación y ayudantía), pude interactuar en mayor medida con cada uno de los alumnos, ya que el formato híbrido permitía mantener la comunicación con quienes aún no asistían a la escuela y los que sí.

En ese entonces, como ahora, las medidas sanitarias básicas (uso correcto de cubrebocas, constante lavado de manos e implementación del gel sanitizante, la distancia considerable entre alumnos, etc.) se presentaron en toda la institución, al igual que los tres filtros que evitaron la asistencia de estudiantes con posibles síntomas. Esto marcó un precedente de acciones encaminadas a la prevención de contagios, impactando significativamente en el actuar cotidiano de los alumnos. Aunado a esto, percibía cierta rigidez corporal en las acciones de los alumnos, comunicación monosilábica e, inesperadamente, la presencia de silencio profundo en el aula.

Con base en la descripción anterior y los resultados del Cuestionario para medir condiciones emocionales concluí que algo tenía que efectuarse para una atención específica del alumnado, en este caso favorecer el autoconocimiento y la autorregulación de emociones. Para el Segundo Periodo de Práctica del séptimo semestre (comprendido del 04 al 22 de octubre de 2021) la interrelación con los estudiantes aumentó porque únicamente tres estudiantes (dos niñas y un niño) se encontraban en educación a distancia y el resto asistía de manera escalonada. En cuanto a la Educación Socioemocional, durante este lapso se tomaron en cuenta las orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación específicas, aplicando las fichas propuestas en el programa de la asignatura de

acuerdo a Aprendizajes Clave (SEP, 2017), así también los indicadores de logro brindados por la maestra titular; a su vez, sentaron las bases de lo que consiste una sesión semanal de la materia con las implicaciones didácticas emanadas de la planificación.

Previo a la Tercera Jornada de Práctica (del 29 de noviembre al 17 de diciembre de 2021) planeo las sesiones semanales de Educación Socioemocional basadas también en las fichas propuestas por el programa (SEP, 2017), mismas que corresponden al diagnóstico. El formato de planeación (Anexo 6) es similar a los del resto de las asignaturas porque a partir de los elementos curriculares y la descripción de secuencia de actividades determinan el desarrollo de las sesiones. Este se distingue por las siguientes características:

- Nombre de asignatura: Educación Socioemocional.
- Fecha y hora de aplicación: los días martes y miércoles antes del lapso de receso.
- Enfoque pedagógico: Se basa en las emociones, así como en las aptitudes que las personas van desarrollando de una manera intrínseca hacia lo social, siempre en relación con la habilidad de adaptación que posee el sujeto para impulsar la educación integral.
- Dimensión, habilidad e indicador de logro: Seleccionados con base en el programa de estudios (SEP, 2017, pp. 478).
- Consideraciones previas: Actividades para realizar en casa que son solicitadas en la escuela o se proporcionan indicaciones a través de aplicaciones de mensajería instantánea.
- Secuencia de actividades: distribuidas en tres momentos con duración aproximada: Inicio (10 min), desarrollo (25 min) y cierre (5 min).
- Recursos y materiales didácticos: Que pueden ser para el alumno como el cuaderno, hojas de trabajo; así también para el maestro, bocina, proyector, entre otros.

- Evaluación y evidencias: Mediante escala de valoración (Anexo 8) y evidencias escritas de las hojas de trabajo resueltas en clase.

El formato empleado prioriza la intervención didáctica presencial (sin dejar de atender a los alumnos en modalidad a distancia), es por esto que se tomaron en cuenta aspectos fundamentales como los recursos y materiales, los alumnos asistentes (divididos en grupos cuya asistencia fue un día sí y al otro no), actividades previas hechas en casa, etc.

Los días martes 30 de noviembre y miércoles 01 de diciembre de 2021, de 10:00 a 10:40 am (aproximadamente) corresponden a la primera sesión para cada grupo. Previo a esto, un día antes se envió por WhatsApp el link del video del cuento “Guapa” de Harold Jiménez Canizales (Amelia, ¿Me lo cuentas?, 2020), el cual debían ver. Posteriormente, ya en clase se intervino considerando la planeación basada en el programa de estudios (SEP, 2017, pp. 483-484), misma que se detalla: en el inicio se les solicitó a los estudiantes que permanecieran en la posición “cuerpo de montaña”, los alumnos podían realizarlo en el suelo o en la silla, por lo que todos consideraron conveniente hacerlo en el piso; después de asegurarme que todos permanecían en esa posición, continuamos con la actividad “Práctica de atención. Contando la respiración”. Luego, guie con voz clara y pausada lo siguiente:

- Inhalen y exhalen, piensen en el número 1 (haga una pausa de quince segundos). Vuelvan a inhalar y exhalar, ahora piensen en el dos (...). Inhalen y exhalen, y piensen en el tres (...). Inhalen y exhalen, piensen en el cuatro (...). Inhalen y exhalen, piensen en el cinco (...). Descansen un poco y posteriormente repitan el ejercicio una vez más.
- Al inhalar, fijen su atención en varias partes de su cuerpo y relájenlas en la exhalación. Dirijan su atención a la cara, inhalen y, al exhalar, permitan que su rostro se relaje. De la misma manera hacerlo con las siguientes

partes del cuerpo: cuello, hombros, espalda, brazos y manos, abdomen, piernas y pies

- Dirijan su atención a cómo sienten su respiración, asignen a cada una un número hasta llegar al cuatro. Inhalen notando cómo se siente que durante este proceso el abdomen se expande, después exhale y cuenten desde el uno hasta llegar al cuatro.

Al terminar, reproduje el primer audio (instrumento musical) de la lista de reproducción y pedí que hicieran tres respiraciones profundas, que abrieran los ojos lentamente, muevan el cuerpo y se estiren si es necesario.

Mientras se realizaba esta actividad el día martes, varios alumnos (dos niños) se reían, pero sin tratar de romper el orden con el que nos encontrábamos; algo similar pasó el miércoles, ya que un alumno no tomó la postura “cuerpo de montaña”, pero permanecía en silencio simulando bailar sentado en el piso. Ante esto, pude inferir que los niños estaban a la expectativa de lo que estaba ocurriendo en la clase, las risas y el resistirse al ejercicio puede interpretarse como inseguridad o incertidumbre porque no encontraban una razón lógica para hacerlo, es decir, me parece que se planteaban interrogantes como: ¿por qué nos pone esto el maestro?, ¿esto para qué?, etc., esto nos indica que efectivamente era una práctica nueva.

Después de la parte inicial, se continuó con las siguientes actividades: “Para compartir”, Solicité de manera aleatoria mediante ruleta de participación (generada en la aplicación “Ruleta de decisiones” del sistema operativo Android), para que cinco alumnos respondieran las siguientes preguntas: ¿Cómo sienten su cuerpo ahora: más relajado o más agitado? ¿Cuándo nos comportamos mejor con otros: cuando estamos agitados o relajados y atentos?, a continuación, muestro una serie de diálogos de estas participaciones, por lo que destaco lo siguiente:

Tabla 4: Reflexiones durante la plenaria

- Docente en formación: ¿Cómo sienten su cuerpo ahora?
- Isabella (alumna): Bien, me siento tranquila, como que me estresé con la actividad de matemáticas y ahora me siento mejor.
- Docente en formación: Ok, Si, es relajante hacer estos ejercicios— giré la ruleta —¿Y tú Dante?
- Dante (alumno): Yo me sentí con mucho sueño
- Docente en formación: Ahora siguiente pregunta— giré la ruleta —Nathaly, ¿Cuándo nos comportamos mejor con otros: cuando estamos agitados o relajados y atentos? —
- Nathaly (alumna): Yo creo que nos portamos mejor cuando nos calmamos y cuando no gritamos—

Fuente: Reconstrucción de audiograbación (20 de noviembre de 2021).

Después, reproduje en con el proyector el video (el cual se vio en casa) del cuento “Guapa” del autor Harold Jiménez Canizales (2016). Luego, solicité a los alumnos que respondieran las siguientes preguntas, las cuales se entregaron en una hoja de trabajo (Anexo 9):

- ¿De qué trata el cuento?
- ¿Cuáles son los personajes?
- ¿Qué sucede con la bruja?
- ¿Por qué crees que la bruja quería verse más guapa?
- ¿Fue algo bueno o malo?
- ¿Qué le dice el ogro a la bruja cuando la ve en el picnic?
- ¿Qué harías tú?
- ¿Qué aprendizaje podemos recuperar de este cuento?
- ¿Has vivido alguna situación similar? ¿Cuál?

Después, entregué a cada alumno el Test de Rosenberg (Anexo 7), el cual respondieron. Para finalizar, guíé la clase para que de manera voluntaria tres alumnos expresaran oralmente las respuestas que escribieron en la hoja de trabajo del cuento “Guapa”.

En esta primera sesión para cada grupo se evaluó la condición en la que se encuentran los alumnos en la dimensión de Autoconocimiento, habilidad “Autoestima” con base en el indicador de logro “Analiza los retos, dificultades o limitaciones personales y de su comunidad, y los percibe como oportunidades para crecer y mejorar” (SEP, 2017, p. 438), mediante una escala de valoración (Anexo 8) de elaboración propia, inspirada en “El semáforo de emociones” (Fraga, 2020, pp. 95) y en el “Instrumento de evaluación 1” (Ávila, 2019, p. 170).

Se consideraron también las evidencias escritas de los anexos de elaboración propia proporcionados en clase, por lo tanto, es evidente que 4 alumnos del total fueron evaluados obteniendo “Consolidación total del logro esperado”, la mayoría de los alumnos (13 de 28) se sitúan en el criterio “Muestra algunas características del indicador de logro”, mismo que da cuenta de un buen punto de partida para favorecer el autoconocimiento, finalmente, también 4 alumnos del total “No demuestra indicio de consolidar el logro”, lo cual se puede visualizar en la siguiente gráfica de barras:

Figura 7: Resultados evaluación de diagnóstico (Sesión 1)

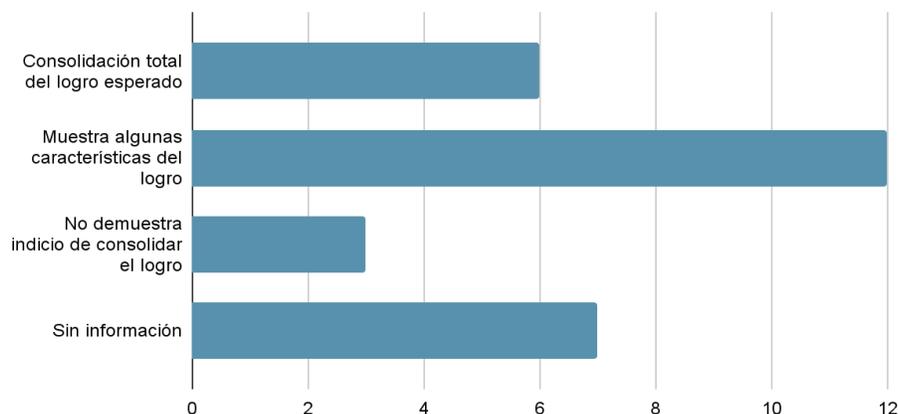


Fuente: Construcción propia.

Con esta misma actividad se evaluó el indicador “Reconoce que el valor de las personas radica apreciar sus propias cualidades y talentos por encima de otros aspectos”, denotando que la mayoría de los alumnos se ubican en el criterio “Muestra algunas características del indicador de logro”, como se ve en la siguiente gráfica de barras:

Figura 8: Resultados evaluación de diagnóstico (Sesión 2)

Reconoce que el valor de las personas radica apreciar sus propias cualidades y talentos por encima de otros aspectos



Fuente: Construcción propia.

Los días martes 7 y miércoles 8 de diciembre se intervino en la segunda sesión de Educación Socioemocional, las cuales se basó en la planeación (SEP, 2017, pp. 491-492) y consistieron en lo siguiente:

Antes de empezar, los alumnos realizaban una actividad en equipos ubicados en diversos puntos del salón, la cual consistía en terminar las partes (portada, índice, acomodar alfabéticamente y terminar de escribir algunas de estas) de una antología de autobiografías. Los estudiantes se mostraban muy exaltados y denotaban su estrés gritándose entre sí, atribuyendo que debían realizar un trabajo “perfecto”. Realicé comentarios invitando al diálogo para solucionar las actividades y sobre todo, regularse para evitar gritar.

Al inicio se les solicitó a los estudiantes que se sentaran en su silla adoptando la postura “cuerpo de montaña”. Luego, reproduje el quinto audio (Imagine – Juan España) de la lista de reproducción durante dos minutos y medio y, pedí que levantaran su mano izquierda cuando el sonido deje de escucharse. Posteriormente, indiqué que mantuvieran la postura “cuerpo de montaña” y reproduje el sexto audio en la bocina (Bolero de Ravel – Salvador Andrades) de la lista de reproducción durante dos minutos y medio y, pedí que levantaran su mano derecha cuando el sonido deje de escucharse. Cabe resaltar que los alumnos mencionados en la sesión pasada continuaron realizando las mismas actividades (riendo y simulando bailar), después de concluir la sesión conversé con ellos para conocer el motivo, lo desconocían, por lo tanto, les di la alternativa de actuar debidamente a lo que se solicita para que la clase fluya adecuadamente.

Luego se continuó con la actividad “Para compartir”; Solicité de manera aleatoria mediante ruleta de participación, para que cinco alumnos completaran la frase siguiente: “Algo que me da miedo es...”, a continuación, se muestra una serie de diálogos que ejemplifican esta situación con las respuestas emitidas:

Tabla 5: Reflexiones durante la plenaria

— Docente en formación: Completen la siguiente frase: Algo que me da miedo es (...)— giré la ruleta —Lucero, por favor
— Lucero (alumna): las arañas, porque me pueden picar.
— Docente en formación: De acuerdo, si a veces yo también siento miedo cuando son muy grandes — giré la ruleta —ahora tú Efraín
— Efraín (alumno): Me da miedo no crecer, quedarme de este tamaño— expresó facialmente tristeza al terminar

Fuente: Reconstrucción de audiograbación (08 de diciembre de 2021)

Al concluir, invité a los educandos a recordar los conocimientos previos de las emociones básicas (Goleman, 2010) y comenzar con la explicación de “Reacciones impulsivas y emociones aflitivas” con base en la situación experimentada en la actividad en equipos de la clase anterior. Los alumnos se dieron cuenta del tema aludiendo que era algo que ya conocían, sin embargo, no evitaban actuar impulsivamente en los momentos que lo requerían.

Luego, repartí a cada alumno la hoja de trabajo titulada “¿Qué significa estar en equilibrio?” (Anexo 10), el cual realizaron individualmente. Cuando terminaron de resolver, mediante ruleta de participación se seleccionaron a 4 alumnos para que compartieran su trabajo con el resto del grupo. Promoví que compartieran sus experiencias, a partir de estas preguntas: ¿Qué aprendí con esta actividad? A lo que señalaron que debían pensar antes enojarse con alguien y evitar golpear o gritar; ¿Cómo lo puedo aplicar en la vida diaria? Algunos atribuyeron ejemplos en casa de discusión con hermanos o trabajos en equipo en clase; enfatizar la importancia de tener estrategias que nos ayuden a generar emociones que favorezcan el bienestar, tales como los ejercicios de respiración o tratar de ignorar situaciones que puedan generar emociones negativas.

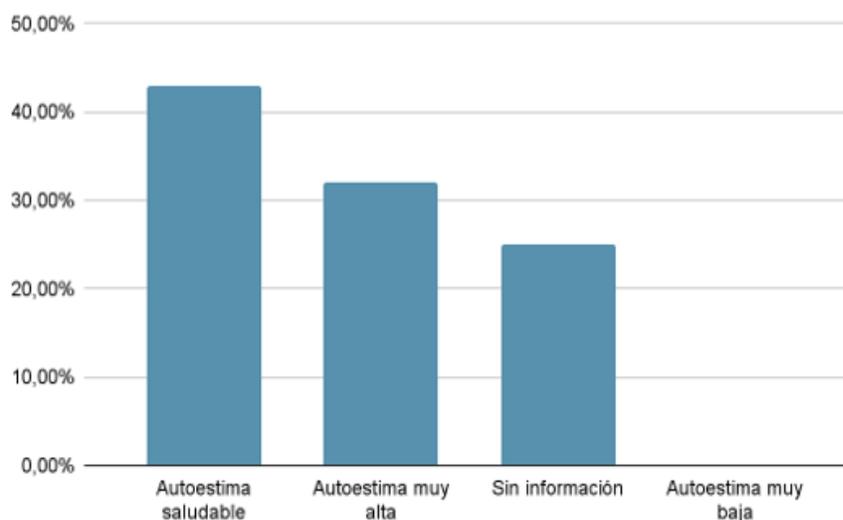
En esta segunda sesión se evaluó la dimensión de Autorregulación, en la habilidad “Autogeneración de emociones para el bienestar” y el indicador de logro “Evoca emociones positivas para contrarrestar los estados aflitivos y alcanzar el bienestar” con base en el instrumento adaptado del “Test de Rosenberg para medir la autoestima” (Esteban, 2020), y una escala de valoración (elaboración propia) tomando como referencia “El semáforo de emociones” (Fraga, 2020, p. 95) y el “Instrumento de evaluación 1” (Ávila, 2019, p. 170), en ese sentido se muestran a continuación los resultados que se obtuvieron dentro mi grupo de práctica:

El “Test de Rosenberg para medir la autoestima”, permite ubicar a los alumnos en tres categorías. Con base en la obtención de puntos, la primera (10-

15 puntos) indica “Autoestima muy baja”; la segunda (16-25 puntos) señala “Autoestima saludable”; y la última categoría (26-30 puntos) “Autoestima muy fuerte”.

Los resultados expresan que, de los 21 participantes, ningún estudiante posee “Autoestima muy baja”, en cambio, 12 alumnos se ubican en “Autoestima saludable” y, finalmente, 9 del total está en la categoría “Autoestima muy alta”. Cabe resaltar que 7 educandos no realizaron el test porque no asistieron a la escuela y/o su modalidad de trabajo es a distancia:

Figura 9: Resultados de Test de Rosenberg de 6° A



Fuente: Elaboración propia.

Esto da cuenta que la habilidad “Autoestima” se ve fortalecida en los estándares de autoestima “Muy alta” y “Saludable”. A partir de este punto, la tarea es continuar favoreciendo esta para que aquellos alumnos consoliden una autoestima saludable. No obstante, en esta parte del diagnóstico efectuado en la presencialidad, obtengo un hallazgo: la habilidad de autoestima se ve fortalecida,

en cambio la habilidad de regulación emociones es un área de oportunidad para futuras intervenciones.

Alcances reales de los instrumentos de diagnóstico aplicados

Implementar el “Cuestionario para alumnos de 5° a 7° básico” adaptado a las posibilidades de los educandos mediante Formularios de Google, como instrumento para medir las condiciones emocionales, significó un reto. Con base en lo antedicho, lograr que la totalidad de los estudiantes lo respondieran fue imposible, principalmente porque de aquellos 12 alumnos que no lo hicieron, 7 no asistían a las sesiones virtuales y se carecía de más información puesto que la comunicación no se logró, el resto simplemente no lo atendió.

La veracidad de las respuestas de aquellos que contestaron el instrumento, estuvo en duda porque se presentaron contradicciones. Por mencionar un ejemplo, en el tópico “Mi trabajo escolar” en la situación “Me ha parecido que las guías que me mandan son muy difíciles” posee 14 respuestas y que se igualan entre “Algunas veces” y “No me ha pasado” (correspondientes al 25% respectivamente); sin embargo, durante las reuniones virtuales no se presentó este acontecimiento. Cabe aclarar que hubo la apertura de dialogar cualquier situación, empero no procedió. Del mismo modo, como sucede en muchos casos, las actividades correspondientes a las diversas asignaturas (español, matemáticas, historia, por mencionar algunas) contaban con características distintas a las que le otorgan los estudiantes, es decir, se daba lugar a pensar que estas no eran hechas por ellos. Es por esto que los alcances reales de este instrumento pueden verse influenciados parcial o totalmente.

En comparativa, la intervención didáctica que se efectuó en la presencialidad escolar cobró relevancia porque los procesos de socialización, la secuenciación didáctica y la atención específica en el aula fueron manejados en ese momento con todos los estudiantes en un mismo sitio, el aula. Jackson evoca

figuradamente a esta actividad donde señala que cualquier persona que en algún momento de su vida haya enseñado sabe que el salón de clase es activo:

Un intento de catalogar los intercambios entre alumnos o los movimientos físicos de los miembros de la clase contribuiría, sin duda, a la impresión general de que la mayoría de las aulas, aunque aparentemente plácidas al contemplarlas a través de una ventana del pasillo, son más semejantes por su actividad a la proverbial colmena (Jackson, 1992, p. 51).

Metafóricamente el aula es una colmena, donde el docente al estar a cargo de estas actividades puede estar al tanto de lo que acontece, específicamente con aquellas tareas correspondientes del proceso de enseñanza. En este sentido de alcance real, se prioriza la propuesta ejecutada en un aula, es decir, durante la modalidad presencial, misma que en medida de lo posible catalogará la mayor cantidad de información.

El análisis de datos de este diagnóstico permite suponer varios aspectos a considerar en implicaciones posteriores de acuerdo a cómo se efectúa en el grupo en cuestión. Principalmente, la observación participante y plasmar la información en el diario de narrativas docente parece cobrar relevancia de los acontecimientos suscitados durante las sesiones, para considerar en próximas aplicaciones; en cuanto a los diseños de intervención, considerar las características generales del grupo, planteamiento de actividades concretas e impresas, así como de recursos tecnológicos deben estar presentes.

CONDICIONES REALES DE OPERABILIDAD DE LA PROPUESTA

La Nueva normalidad desde la modalidad a distancia y en la presencialidad

Este apartado tiene la finalidad de documentar mi experiencia como docente en formación una vez conocido el contexto de mi grupo y escuela de práctica, es decir, los rasgos que imperan dentro de la propia cultura escolar (Elías, 2015) que se construye a partir de los significados, usos y costumbres, ritos y rituales, creencias y concepciones de la educación y los actores que en ella se encuentran.

En los centros educativos acontecen un sinnúmero de actividades dirigidas al ámbito escolar, emanadas de las interacciones entre docentes y alumnos, tales como: las clases en el aula, sesiones de educación física en los patios, revisión de trabajos, explicación de temas e inclusive la socialización de los contenidos del currículum, entre otras. La mayoría de estas se tienen previstas por la cultura interna, donde el desenvolvimiento cotidiano hace que se mantengan porque es producto de una adaptación a los códigos institucionales.

El elemento cultural de “un sexto grado” conlleva implicaciones y expectativas de quien enseña en un grupo en esas circunstancias, tales como: la consideración de ser el grupo con estudiantes de mayor edad de toda la escuela, el desenvolvimiento y acciones específicas en cuanto a gestión de tiempos para la enseñanza y aprendizaje, el control de grupo, la exigencia de presentar y aprobar un examen de admisión a la educación secundaria, la Olimpiada del Conocimiento cuya intención es promover y premiar la excelencia académica tomando como referencia la cuantificación y el rendimiento académico con base en la escala numérica del 5 al 10 y/o el lugar que ocupan en una lista de prelación como indicadores de logro.

Las costumbres que comparten las personas de un entorno escolar (docentes, directivos, personal de limpieza, padres y madres de familia y

educandos) se construyen a lo largo del tiempo en que interactúan; en algunos casos estas suceden por común acuerdo o simplemente es la inercia cotidiana por la imitación entre similares, por ejemplo, es evidente que en la hora de salida los estudiantes hacen un ritual que permite la buena organización para evitar el desorden, esto va desde realizar la formación fuera del salón de clase para después dirigirse a la puerta de salida. Otro ejemplo puede situarse en la forma en que se comunican los alumnos entre sí y los profesores con estos, en repetidas ocasiones los niños poseen un estilo casual para transmitir mensajes que en la mayoría de los casos se caracteriza del argot influenciado por tendencias o referentes compartidos, en cambio, cuando dialogan con un maestro (a) suelen modificarse las palabras y el tono con el que consideran factible expresarse.

En las instancias actuales de desenvolvimiento académico, lo anteriormente mencionado no sucede de la misma manera porque ha sido influenciado por lineamientos específicos que previenen de una práctica responsable y cooperativa para garantizar la salud de las personas implicadas en el entorno educativo; como lo es *La Nueva Normalidad para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas* (SSA y SEP, 2021) que permite una reapertura gradual, cauta y ordenada, para que sea segura y duradera.

Como medida preventiva, el Gobierno Federal el 13 de mayo de 2020 emitió un plan que establece la implementación de un semáforo regional de riesgo, en el que se determinan las actividades que pueden realizarse sin restricciones y que se compone de una escala de colores: Rojo, que corresponde al nivel máximo de alerta; Naranja, es el nivel alto de alerta; Amarillo, es un nivel intermedio; y verde que señala que el nivel de alerta es de cuidado cotidiano. Es sumamente importante mencionar que en este último nivel se permiten todas las actividades, incluidas las escolares; sin embargo, se plantea que deben procurarse las medidas de higiene esenciales: “lavado de manos, estornudo de

etiqueta, no saludar de beso ni de mano, así como la sana distancia” (SSA y SEP, 2021, pp. 8-9).

Volver a las aulas bajo esta *Nueva normalidad* significa un gran reto administrativo y operacional para cada escuela, esto va desde la organización de las personas involucradas, los insumos que garanticen las medidas de higiene esenciales (agua, jabón, cubrebocas, gel antibacterial, sustancias sanitizantes, etc.) hasta las repercusiones de lo antedicho.

Aquel ritual del que se hacía mención unas líneas antes ya no corresponde a la realidad actual porque existe la prevención continua, se trata entonces de estar en constante revisión para tener la certeza que las medidas de higiene se cumplen; la comunicación, además de producirse con el mismo trasfondo, carece de la experiencia gratificante de la interrelación entre alumnos y de estos con los maestros, es común ver que se alude que la mascarilla produce incomodidad al hablar y también al respirar, se presentan también, con mayor frecuencia, las expresiones de desagrado porque esta imposibilita una mejor comunicación (elevar tono, la pronunciación, etc.), tal como lo requiere la labor docente.

La aceptación de estos aspectos condujo a que estas situaciones cayeran en la monotonía del fallo de cualquier índole. De acuerdo con la descripción de *escuela* que adjudica Jackson (1992, p. 45): “La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas”. En efecto esta modalidad no asemeja nada, no acontecía nada más que la explicación de los temas a una pantalla, el otorgamiento de guías y cuadernillos para su realización, dejó de escucharse cualquier ruido con el que se encontraba familiarizado en el aula para ser sustituido por el silencio de una videollamada.

Sí hubo la aprobación de exámenes, las cosas divertidas eran muy pocas y posiblemente no generaban el mismo impacto que en la presencialidad,

identificar los aciertos de los educandos ante nuevas perspectivas se tornó complejo porque se desconocía parcialmente si el proceso mediante el cual consolidaron aprendizajes fue individual o contó con una influencia externa (de algún miembro de la familia o tutor). Asimismo, la correspondencia entre lo que suscitó en las sesiones virtuales y las evidencias de actividades mostradas, dejaban al descubierto los alcances tan distantes emanados de la educación a distancia.

FASE DE INTERVENCIÓN Y ANÁLISIS

El diseño y la aplicación de una serie de intervenciones didácticas en Educación Socioemocional se desarrolló durante la Jornada de Práctica, correspondiente al periodo que comprende entre el 21 de febrero al 01 de abril de 2022. Es importante señalar que dichas intervenciones se realizaron tomando como referencia el plan de Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) bajo un formato híbrido para favorecer el autoconocimiento y la autorregulación en estudiantes de sexto grado de primaria.

A partir del modelo propuesto por Carr y Kemmis (1988) se analizaron las intervenciones didácticas que se muestran a lo largo de este apartado. En ese sentido, se destaca que este proceso analítico consta de cuatro fases interrelacionadas (planificación, observación, acción y reflexión), las cuales se articulan en dos ejes: 1) el organizativo que abarca la fase de la planificación y la observación; y 2) el estratégico que integra la acción y la reflexión.

Representaciones dramáticas

Martes 22 y miércoles 23 de febrero de 2022

Para la semana del 21 al 25 de febrero de 2022, la modalidad de asistencia a la escuela primaria continuaba con aforo al 50% y escalonado, es decir, lunes y miércoles asistía el grupo 1 y martes y jueves el grupo 2, además se continuó con 3 alumnos en modalidad virtual los días lunes y miércoles. La planificación didáctica correspondiente a esta primera intervención fue la misma para ambos grupos, acatando las indicaciones de la maestra titular y se diseñó con base en los siguientes elementos:

- Dimensión: Colaboración
- Habilidad: Resolución de conflictos.

- Indicador de logro: Responde a la provocación o la ofensa de una manera pacífica y toma medidas preventivas para evitar el conflicto (agrega la fuente).

Bisquerra (2010, p. 132) menciona que: “La inteligencia emocional es una metahabilidad que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia”. Con respecto a lo anterior, se resalta la importancia de la amplitud de la Educación Socioemocional considerando todas las dimensiones que se proponen en el plan de Aprendizajes Clave (SEP, 2017), es por esto que, al tratarse del establecimiento de relaciones con el fin de consolidar la habilidad de resolución de conflictos, involucra también el reconocimiento de emociones propias, de los demás y la regulación que implica en situaciones aflictivas como las de conflicto en distintos contextos.

El inicio constó de diez minutos aproximadamente, solicité a los estudiantes que se sentaran en su silla adoptando la postura “cuerpo de montaña” (SEP, 2017, p. ¿?). Luego, reproduce el audio "Campanilla" (Efectos de sonido) durante un minuto y medio y, pedí que levantaran su mano derecha cuando el sonido dejara de escucharse. Posteriormente, indiqué que mantuvieran la postura “cuerpo de montaña”, reproduce el audio "Percusión y tambores africanos" (Estudios Talkback) durante un minuto y medio y, pedí que levantaran su mano izquierda cuando el sonido dejara de escucharse. En este momento los estudiantes actuaron con buena disposición, esto se puede deducir porque contaban con un conocimiento previo acerca de este ritual de inicio, realizado de manera similar en la fase de diagnóstico.

La dinámica anterior permitió dos situaciones, la primera, permitió señalar el inicio formal del abordaje de la asignatura de Educación Socioemocional y la segunda que los alumnos se relajaran, ya que la clase previa a esta, se abordó el contenido "Identificación de una fracción o un decimal entre dos fracciones o decimales dados" lo cual significó un reto en tratar de recordar los conocimientos

previos, además ser considerada por algunos de los alumnos como un desafío matemático estresante.

Ante esto se puede atribuir el mecanismo de valoración que surge de la teoría de la valoración automática (Arnold, 1960) que menciona la existencia de la capacidad natural de los seres humanos para valorar cualquier estímulo que llega a nuestros sentidos. En este caso suscitado antes de la sesión de Educación Socioemocional, de acuerdo con Bisquerra (2010, p. 16): “Esta valoración pudo ser consciente o inconsciente (...) se trata de una reacción tan rápida que, aunque sea cognitiva, en general, no es consciente o cognoscitiva. De hecho, es una valoración automática”, tratándose de una valoración aprendida por situaciones similares que condujeron a algunos alumnos a darle el nombre de “estresante”.

Se continuó con la actividad "Para compartir", solicité a todos los estudiantes que completaran la siguiente frase: “*Cuando pongo la atención en mi respiración, yo...*”. Algunos alumnos refirieron a frases similares: “*me siento tranquila*”, “*me da sueño*”, “*me siento relajado*”, “*estoy bien*”; en cambio, hubo alumnos que trataban de mantener la postura “cuerpo de montaña” pero de un momento a otro lo dejaban de hacer para realizar movimientos que simularan el sonido que se reproducía.

El desarrollo consistió de 25 minutos aproximadamente. Mediante la actividad “Simón dice”, dividí al grupo en tres equipos (dependiendo de la asistencia se contempló que los equipos tuvieran la misma cantidad de integrantes). Asigné una hoja a cada equipo que describía una situación conflictiva (Anexo 13), con la cual los estudiantes realizarían una representación teatral en donde además expondrían una resolución asertiva ante dicha situación Cabe señalar que en la asignatura de español previamente se había abordado el contenido de las obras teatrales, por ello esta actividad resultaría familiar y

reconocían las características y elementos que conlleva una representación teatral.

Para la redacción del guion les entregué un formato (Anexo 14) para que ahí plasmaran su producción final. En cuanto a la escenografía, podrían utilizar elementos que estuvieran al alcance del aula para la representación teatral (tales como sillas, mesas, papel, etc.) Brindé un lapso de diez minutos para acordar cómo darían vida a la situación que les fue asignada. A continuación, se muestra evidencia del trabajo en el aula de dos equipos.

Después, se llevó a cabo la dramatización. Esta se caracterizó por la presencia de actos violentos (gritos y simulación de golpes) así como reacciones de burla por parte de los educandos durante las representaciones dramáticas. Con base en lo anterior cuestioné el porqué de su risa durante la actividad, algunos de los participantes atendían que lo hacían por el nerviosismo y la vergüenza que experimentaban. Señalé la importancia de usar la comunicación asertiva para evitar que el conflicto crezca, así como la regulación efectiva de emociones en situaciones aflitivas. Resalté la responsabilidad que tienen tanto quienes llevan a cabo acciones ofensivas o provocadoras como quienes son testigos de ellas. Si evitan ser observadores pasivos y hacen intervenciones asertivas pueden contribuir a que el agresor module su comportamiento.

Luego, otorgué una hoja de trabajo (Anexo 15) a cada alumno, que sirvió para la comunicación de la actividad. Para lo cual obtuve las siguientes respuestas significativas:

(transcripción) Nombre: Areli

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE SAN LUIS" C.T. 24DPR1209R
RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: escplanlanluis@sege.gob.mx Tel y Fax (01444) 8-16-54-77

Nombre: Areli Izábel Hernández Velázquez

Comunidad de diálogo

Lee con atención y responde las siguientes preguntas

- Durante la representación dramática, ¿Realmente hubo una intervención asertiva? ¿Por qué? no por que la solución fue a golpes en vez de a dialogo
- ¿La intervención asertiva ayudó a solucionar el conflicto? no fueron a golpes en vez de ayudar a que repase
- ¿Cuáles fueron los aciertos y los errores de afrontar dichas situaciones? los errores fueron pegarle
- Además de la representación dramática ¿Qué harías para actuar asertivamente? Decirle que lo ayuden a estudiar o mandarlo a regularización
- ¿Qué aprendiste de esta actividad? que los golpes no solucionan nada

- Durante la representación dramática, ¿Realmente hubo una intervención asertiva? ¿Por qué? no por que la solución fue a golpes en vez de a dialogo
- ¿La intervención asertiva ayudó a solucionar el conflicto? no fueron a golpes en vez de ayudar a que repase
- ¿Cuáles fueron los aciertos y los errores de afrontar dichas situaciones? los errores fueron pegarles
- Además de la representación dramática ¿Qué harías para actuar asertivamente? Decirle que lo ayuden a estudiar o mandarlo a regularización
- ¿Qué aprendiste de esta actividad? que los golpes no solucionan nada

En esta primera situación, la alumna formó parte del equipo que representó lo siguiente: “Un conflicto familiar en el que haya un alumno con bajas calificaciones. Deberá mostrarse la reacción de los padres y la intervención asertiva de una persona que busque solucionar el conflicto”. Como ya se mencionó, hubo simulaciones de violencia física y verbal, no obstante, la situación asertiva no estuvo presente. La alumna da cuenta de las alternativas de acción que pudiesen surgir de este conflicto, tales como intervenir con clases de regularización, ayudar en el estudio e inclusive el diálogo.

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
 ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE SAN LUIS" C.C.T. 240PR1209R
 RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASO ZONA ESCOLAR 014 SECTOR 001
 Correo: asplanlanhisaseo@hotmail.com Tely Fax (01444) 8-16-54-77

Nombre: Josef Israel Avila Ortiz

Comunidad de diálogo

Lee con atención y responde las siguientes preguntas

- Durante la representación dramática, ¿Realmente hubo una intervención asertiva? ¿Por qué? si, por que estuvo bien el castigo
- ¿La intervención asertiva ayudó a solucionar el conflicto? si
- ¿Cuáles fueron los aciertos y los errores de afrontar dichas situaciones? el castigo, errores: la violencia
- Además de la representación dramática ¿Qué harías para actuar asertivamente? dejarlo con el decir que estudie
- ¿Qué aprendiste de esta actividad? la solución a los problemas

(transcripción) Nombre: Josef

- Durante la representación dramática, ¿Realmente hubo una intervención asertiva? ¿Por qué? si, por que estuvo bien el castigo
- ¿La intervención asertiva ayudó a solucionar el conflicto? si
- ¿Cuáles fueron los aciertos y los errores de afrontar dichas situaciones? el castigo, errores: la violencia
- Además de la representación dramática ¿Qué harías para actuar asertivamente? hablando con el decirle que estudie
- ¿Qué aprendiste de esta actividad? la solución a los problemas

En este ejemplo recuperado de la misma situación a representarse dramáticamente (pero en la clase siguiente). En esta el equipo en cuestión simuló a los padres imponiendo un castigo al alumno con bajas calificaciones; en esta evidencia referida, se da cuenta que el castigo estuvo bien, afirmando que es una alternativa de acción para solucionar el conflicto, no obstante, evoca que la violencia es error en esta situación, además de considerar que una actuación asertiva debería ser el diálogo que incite a seguir estudiando. Contrario al testimonio de la alumna, surge una contradicción en los escritos porque parece que plasma la resolución, para él, más efectiva.

De acuerdo a la subjetividad de la situación, cada uno de los estudiantes pudo formular cuáles eran las acciones más adecuadas para tratar de solucionar el problema. En términos generales sus respuestas giraron en torno a que la violencia no resuelve los conflictos y a que el diálogo es un mecanismo pacífico que debemos emplear. No obstante, en la cotidianidad del aula existen diversas situaciones (previamente señaladas en el diagnóstico) que dan cuenta que no necesariamente se ha privilegiado el diálogo ni la autorregulación como

elementos deseables dentro del desarrollo de relaciones interpersonales, en ese sentido pareciera ser que los estudiantes han logrado afianzar un discurso de lo *políticamente correcto*, es decir, los estudiantes son capaces de verbalizar y asumir una postura adecuada y aceptada pero no en todos los casos han sido capaces de llevarlo a un nivel reflexivo que les permita asumirlo en su cotidianidad como parte de un saber práctico afianzado.

De acuerdo con Bisquerra (2010, p. 130), considera la propuesta de Salovey y Mayer (2007): “que la inteligencia emocional se desarrolle a través de procesos educativos en la familia, en la escuela, en las organizaciones y en todo lugar”. Con base en lo anterior, las representaciones dramáticas de situaciones conflictivas y el contraste con las acciones asertivas, ¿Son suficientes para lograr que los estudiantes respondan de manera pacífica a provocaciones u ofensas, o en su defecto, tomar medidas preventivas para evitar conflictos? Considero que no es suficiente, si bien esto puede plasmar el punto de partida, la interacción diaria y las diversas situaciones que surgen de los procesos de socialización y/o las discrepancias que nazcan, darán lugar a pruebas reales en las que estarán en práctica las habilidades de regulación de emociones y resolución de conflictos.

El cierre de la sesión se llevó a cabo en cinco minutos a través de la "Comunidad de diálogo": Guie la clase para que de manera voluntaria dos integrantes de cada equipo compartieran las experiencias de la actividad realizada con base en las siguientes preguntas expresadas en un diálogo de la sesión:

Tabla 6: Reflexiones durante la plenaria

— DF (docente en formación): ¿Cómo se sintieron en el desarrollo de la actividad? — (En este cuestionamiento los estudiantes pausaron su respuesta para hacerlo con un “mal”)

- Abigail: Mal, porque hicimos mal la representación, todos se pegaban y se reían
- Efraín: Yo me sentía con vergüenza porque no sabía qué hacer, no nos preparamos y pues todos nos pegamos porque así sucede con nuestros papás.

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (23 de febrero de 2022).

Cabe resaltar que el contexto mencionado en este diálogo, forma parte del entorno cotidiano en que se desenvuelve el alumno; la Educación Socioemocional no se limita al centro educativo, según Bisquerra (2010, p.168): “(...) al adoptar un enfoque del ciclo vital, se extiende más allá de la educación formal, para llegar a los contextos sociocomunitarios y las organizaciones”. De esta forma, que el alumno logre hacer consciente la relación de una situación conflictiva ficticia con su vida cotidiana (sin decir que sea algo que experimente todos los días) y que permita valorar la acción asertiva, da cuenta de un logro. No obstante, es importante dimensionar que, una representación por valiosa que sea no resulta suficiente para atender la resolución pacífica de los conflictos, sino que, como parte de un proceso formativo se tendrá que relacionar con otros ejercicios reflexivos y sobre todo llevarlo a situaciones concretas que ocurren en la vida cotidiana del aula.

En cuanto a mi papel como docente se puede resaltar la importancia de la planificación didáctica para esta intervención; tomar en cuenta las indicaciones por parte de la maestra titular, así como la vinculación entre el plan y programa de estudio vigente para la Educación Socioemocional resulta trascendental antes de llegar al aula puesto que dirigir esto al favorecimiento de las competencias del autoconocimiento y la autorregulación requería de interrelacionar dichos elementos curriculares.

Puedo mencionar distintos aspectos de los cuales se detonaron cambios durante el progreso de la sesión. En un primer momento, los momentos delimitados, así como la transición de una materia a otra durante el desarrollo de la jornada escolar, traté de llevarlos a cabo de la manera más marcada para que los estudiantes se percataran de ello; es decir, pasar de la clase de Matemáticas a Educación Socioemocional tenía que ser notificado a todo el grupo para posicionarse como tal en esta. Así también, tomar en cuenta que los tiempos aproximados que se estipularon en la planificación para las distintas fases de la sesión (inicio, desarrollo y cierre) aumentaron.

A pesar de contar con recursos impresos para considerar respuestas escritas de cuestionamientos intencionadas a atender el indicador de logro, también se considera el desenvolvimiento áulico por parte de los estudiantes; de acuerdo con Bisquerra: “La forma de hacer una evaluación auténtica es basándose en los comportamientos manifestados por el alumnado en las situaciones de la vida cotidiana” (2009, p. 167), que para este caso, las situaciones suscitadas evocan a un logro esperado que consoliden los alumnos.

Aprecio y gratitud

Miércoles 02 de marzo y jueves 03 de 2022

La intervención de esta fecha se vio influida por la convivencia con otro grupo de la escuela, ya que, desde el lunes 28 de febrero, por parte de las indicaciones de la directora se optó por juntar al grupo que se refiere en esta investigación (6° “A”) con otro del mismo grado (6° “C”), porque la maestra titular se encontraba con permiso por gravidez y el contrato de la maestra (suplente) venció para ese entonces. Fue un cambio muy significativo en los alumnos y en mí, porque estábamos acostumbrados a un espacio con acuerdos de convivencia y modos de comunicación específicos que facilitaban nuestra interacción áulica para aprender. De este modo, fue un gran desafío adaptarnos a un aula (con

dimensiones superiores para contener a casi cincuenta alumnos al día, a pesar de la asistencia escalonada) y en poco tiempo conducir nuestras acciones cotidianas a cada alumno del 6° “C” para que se evitara una exclusión en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La planificación didáctica correspondiente a esta primera intervención fue la misma para ambos grupos y en los dos días y se diseñó con base en los siguientes elementos:

- Dimensión: Autoconocimiento
- Habilidad: Aprecio y gratitud
- Indicador de logro: Expresa la motivación de retribuir a su comunidad el apoyo y sustento para poder estudiar.

Cabe resaltar que en cuanto a estas sesiones se tuvo que explicar los rituales implementados en la Educación Socioemocional (postura cuerpo de montaña, ejercicios de respiración, así como los momentos de participación, explicación y socialización), para que la intervención se realizara con menos interrupciones y los estudiantes se sintieran cómodos con estas nuevas (para ellos) actividades. No obstante, a pesar de incluirlos en la participación, no se consideran sus resultados para esta investigación, esto último según los criterios de inclusión presentados en el apartado metodológico.

Para el inicio de esta sesión solicité a los estudiantes que se sentaran en su silla adoptando la postura “cuerpo de montaña”. Luego, reproduje el audio “Danubio azul (Orquesta Concierto de Viena) durante dos minutos y medio y, pedí que levantaran su mano derecha cuando el sonido dejara de escucharse. Posteriormente, indiqué que mantuvieran la postura “cuerpo de montaña” y reproduje el audio *Yesterday with spanish guitar* (Salvador Andrades) durante dos minutos y medio y, pedí que levantaran su mano izquierda cuando el sonido dejara de escucharse. Fue evidente que las acciones de los alumnos fueron influidas por el nuevo entorno, empero, la postura “cuerpo de montaña” permitió

tranquilizar a los estudiantes y que prestaran atención a indicaciones orales. Parecía que los estudiantes tenían dominio de este momento de inicio ya que todos se dedicaron a atender las indicaciones.

La sesión continuó con la actividad “Para compartir”, en la cual solicité a todos los alumnos que completaran las siguientes frases: “Algo en lo que puedo mejorar es...” y “Algo en lo que soy muy bueno es...”. En cuanto a la primera frase, todos los estudiantes aludieron a mejorar en aspectos escolares que se conducían a aspectos muy similares: entrega de trabajos en tiempo y forma, mejoramiento de la grafía y en materias específicas como matemáticas, historia y geografía, expresando esto porque ellos lo percibían así; en cuanto a indicar en lo que se es bueno, no hubo dificultad puesto que se señalaba ampliamente las series de actividades en cuanto a esto, resaltando cualidades académicas (en matemáticas, para leer, realización de tareas), deportivas (natación, fútbol y baloncesto) y sociales (escuchar a las personas, hablar con la gente, apoyarlas).

Con base en lo anterior, se puede destacar la presencia de un análisis social (en cuanto a las cualidades sociales atribuidas por alumnas del 6° “A”), que de acuerdo con Bisquerra consiste en: “observar a los demás y saber cómo relacionarnos con ellos de forma productiva” (2009, p. 120), en atención a generar algo para el favorecimiento de esas personas que dicen ser buenas en el ámbito social.

Durante el desarrollo les conté a los alumnos “La historia del Señor X”, que se muestra a continuación:

Tabla 7: La historia del Señor X

La historia del Señor X
Todas las mañanas, el Sr. X leía el periódico. En algunas ocasiones las noticias lo dejaban muy preocupado, de modo que el resto del día no podía pensar en

otra cosa y pronto una pregunta empezaba a darle vueltas en la cabeza: “¿Y yo qué puedo hacer para mejorar mi vida y la de los demás?”.

Un día la pregunta le salió de la boca y rápidamente el Sr. X empezó a obtener respuestas: una vecina le pidió ayuda para llevar a su hijo al hospital; otro día, le dio de comer a una persona que tenía hambre; otro, acarició a un perro que encontró en la calle; otro, regó el jardín frente a su casa...

Fuente: SEP (2017, p. 485).

Al terminar, pregunté a los estudiantes: ¿De qué personas consideran que han recibido ayuda, por ejemplo, para estar hoy en la escuela y aprender? Ante esto, las respuestas fueron repetidas “de mis padres” o en su defecto “de mi papá” o “de mi mamá”. Luego, entregué la hoja de trabajo (Anexo 16) para que lo respondieran de manera individual. Ante esto, destacan las siguientes respuestas:

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE SAN LUIS" C.C.T 24DPR1226R
RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASEO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: escplansanluispeaso@hotmail.com Tel y Fax (01444) 8-16-54-77

Nombre: América Estebana Arechub Robo 6-A

Aprecio y gratitud

Lee con atención y responde lo que se te pide

- Escribe una lista de las personas que los hayan ayudado y menciona como lo han hecho. la maestra Cosette ayudándome a aprender cosas nuevas en maestra como aprender también aprender socio emocional mi hermano ayudándome a venir a la escuela dándome comida, ropa, etc. mi hermana ayudándome a poder dibujar.
- ¿Y yo qué puedo hacer para agradecerles o ayudarlos? darles las gracias ayudar a mis hermanos que no saben darles las gracias a los maestros

(transcripción) Nombre: América

- Escribe una lista de las personas que los hayan ayudado y menciona como lo han hecho. La maestra Cosette ayudándome a aprender cosas nuevas, el maestro Eduardo a aprender socioemocional, mi hermano explicándome tablas, divisiones, etc., mis papás ayudándome a venir a la escuela dándome comida, ropa, etc., mi hermana ayudándome a poder dibujar.
- ¿Y yo qué puedo hacer para agradecerles o ayudarlos? Darles las gracias, ayudar a mis hermanos, cosas que no saben, darles las gracias a los maestros

Se destaca esta evidencia porque se especifican los aspectos en los cuales ella se beneficia académicamente, resaltando la correspondencia entre la persona y la acción que le ayudó, de este modo, atribuye al agradecimiento verbal.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA "PLAZA DE SAN LUIS" C.C.T. 240PR1269R
RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASEO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: escplasantluissece@hotmail.com Tel y Fax (01444) 8-16-54-77

Nombre: Diego Ismael Hdez Lopez 6ºA

Aprecio y gratitud

Lee con atención y responde lo que se te pide

- Escribe una lista de las personas que los hayan ayudado y menciona como lo han hecho. mi amiga Geraldine me ayudo con un problema que que se murió un amigo y me ayudo a me ayuda para superar eso que fue con un psicólogo que me ayuda que fue con un psicólogo para superarlo con que ese amigo era muy apreciado para mí.

- ¿Y yo qué puedo hacer para agradecerles o ayudarlos? bueno yo para agradecerlos es llevándola a comer a pasear.

(transcripción) Nombre: Ismael

- Escribe una lista de las personas que los hayan ayudado y menciona como la han hecho. Mi amiga Geraldine me ayuda con un problema porque se murió un amigo y me ayudó y me dijo que fuera con un psicólogo para superarlo, porque ese amigo era muy apreciado para mí.
- ¿Y yo qué puedo hacer para agradecerles o ayudarlos? Bueno, yo para agradecerse lo es llevándola a comer a pasear.

En esta evidencia de la actividad realizada, el alumno no menciona la ayuda que comúnmente se puede esperar que reciba a su edad (académica, emocional, etc.) como se presenta en el caso anterior. Se evoca al fallecimiento de una persona y quien lo ayuda es su amiga, la cual (de acuerdo con la respuesta) otorga la solución de acudir con psicólogo para “superar” la pérdida. Lo anterior me genera varias incógnitas, ya que el alumno en cuestión ha sido etiquetado como indisciplinado, además de ser uno de los dos que se resistía en los rituales de inicio (atribuidos en la fase diagnóstica) ¿Desde cuándo se encuentra en esta situación? ¿Por qué lo expresó hasta este momento? ¿Qué debo hacer para realizar una atención adecuada? ¿Esta afección es la que desemboca en las acciones que lo categoricen como estudiante irregular?

Cuando terminaron de responder, se llevó a cabo el “Ejercicio de gratitud” que consistió de las siguientes acciones:

- Invitar a los alumnos a sentarse en postura de “cuerpo de montaña”. Guíe la práctica con voz clara y de manera pausada. Pídales que noten cómo se siente su respiración (haga una pausa de quince segundos), después solicite que traigan a la mente a una persona que los haya ayudado de alguna manera. Pida que, en silencio, repitan los siguientes deseos para sí mismos:
 - Que yo pueda seguir teniendo todo lo que me hace sentir bien y feliz.
 - Que pueda estar sano, seguro y en paz.
 - Que pueda tener a mi lado personas que me ayuden y me quieran.
 - Pedir que ahora hagan extensivos estos deseos a las personas que los hayan ayudado.

Ante esto puedo destacar que la actitud mostrada fue distinta a prácticas anteriores, porque jamás se había hecho que los estudiantes repitieran frases previamente dictadas. Parece ser que la incertidumbre por una actividad nueva producía simplemente llevarse a cabo, la resistencia y en algunos casos sólo permanecer como observadores.

En el cierre de la sesión, se hizo la actividad “Comunidad de diálogo”, en la cual promoví que los alumnos compartieran sus experiencias a partir de preguntas, a continuación, se muestran los diálogos suscitados:

Tabla 8: Reflexiones durante la plenaria

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">— DF (docente en formación): ¿cómo se sienten al darse cuenta de la ayuda que les brindan otras personas?— Ximena: Pues bien— DF: ¿Cómo se sintieron al enviarles buenos deseos a esas personas? |
|--|

- Naile: Bien porque se envían buenas vibras para que estén bien
- DF: Enviar esos deseos produce bienestar y que incluso los científicos han encontrado que llevar a cabo dichas prácticas también favorece la empatía, lo que hace que las personas se sientan más conectadas entre sí-

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (03 de marzo de 2022).

Bienestar

Miércoles 09 y jueves 10 de marzo de 2022

El diseño didáctico de esta sesión contempló los siguientes aspectos:

- Dimensión: Autoconocimiento
- Habilidad: Bienestar
- Indicador de logro: Valora cómo los vínculos e interacciones basadas en la empatía y colaboración promueven el bienestar a corto, mediano y largo plazo.

Cabe señalar que el día miércoles 09 de marzo se continuaba con la unión de los grupos de 6° "A" y "C", sin embargo, para el día siguiente se regresó al aula para continuar de manera habitual.

Al principio de la sesión, solicité a los estudiantes que se sentaran en su silla adoptando la postura "cuerpo de montaña". Luego, reproduje el audio "Danubio azul" (Orquesta Concierto de Viena) durante dos minutos y medio y, pedí que levantaran su mano derecha cuando el sonido dejara de escucharse. Posteriormente, indiqué que mantuvieran la postura "cuerpo de montaña" y reproducir el audio "Yesterday with spanish guitar" (Salvador Andrades) durante dos minutos y medio y, pedir que levantaran su mano izquierda cuando el sonido dejara de escucharse. Fue evidente el progreso mostrado por los alumnos durante los rituales de inicio, ya que, se atendían las indicaciones y se cumplía

con el propósito: lograr que los estudiantes volvieran a la calma para proceder con el tema en cuestión.

Continué con la actividad “Para compartir” Pedí a todos los estudiantes que completaran las frases siguientes: “En mi casa puedo ayudar...” y “En la escuela puedo apoyar...”. Ante esto, diversos alumnos aludieron a “portarse bien”, “hacer caso cuando me mandan”, “limpiar mi cuarto” (en casa) y, “no hacer relajo”, “hacer la tarea”, “estar tranquilo en clase”, “trabajar cuando me lo piden”, refiriendo a acciones que se suponen forman parte de su actuar cotidiano en cuanto a sus responsabilidades.

Posteriormente, se reprodujo el audiocuento: “¿Y yo qué puedo hacer?” de José Campanari (2008). Después cuestioné lo siguiente: ¿Alguna vez se les ha presentado una situación similar? ¿Pudieron hacer algo al respecto? ¿Cómo se sintieron al hacerlo? En el grupo del miércoles se obtuvo respuestas de negación y por tanto no se refirió a lo que hicieron al respecto y cómo es que se sintieron; en cambio, el grupo del jueves se destaca lo siguiente:

Tabla 9: Reconstrucción de los cuestionamientos

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- DF: ¿Alguna vez se les ha presentado una situación similar?- Abigail: Si, cuando nos piden en la casa hacer muchas cosas- DF: ¿Pudieron hacer algo al respecto?- Abigail: No, solo lo que nos piden- ¿Cómo se sintieron al hacerlo?- Abigail: Yo estresada, muy presionada |
|---|

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (09 de marzo de 2022).

En seguida, se llevó a cabo la actividad “Buenos deseos”: pedí a los alumnos que expresaran un buen deseo para algún compañero, por ejemplo: “Hola, Christian. Te deseo que te vaya bien en la escuela”, o bien, “Hola, Nicole. Deseo que

disfrutes el libro que estás leyendo”. Con base en esto y siguiendo el orden de acuerdo a los asientos del aula, los estudiantes expresaron "Buenos deseos" a sus compañeros de un costado.

Como docente en formación me percaté que esta actividad generaba burlas entre los compañeros, puedo asumir que, por experimentar vergüenza al expresar los buenos deseos, sin embargo, hubo alumnas que lo hicieron sin dificultad alguna y de manera natural. Al terminar, pregunté a los educandos: ¿cómo se sintieron al expresarle un buen deseo a su compañero? Y una de las respuestas resume lo que aconteció durante esta actividad: *“un poco avergonzada porque no habíamos hecho esto y no se me ocurría ninguno”*, luego, varios alumnos lo confirmaron.

Lo anterior se relaciona con el *componente comportamental* que, de acuerdo con Bisquerra: “coincide con la expresión emocional” (2009, p. 18), puesto que a través de la observación de los estudiantes me di cuenta de las expresiones del rostro, del cuerpo y el cambio en el tono de voz, denotaban la vergüenza y/o nerviosismo que experimentaban al participar.

Les comenté que hay diversos estudios científicos que demuestran que el ser bondadoso, el dar, sonreír o ayudar a otras personas, genera felicidad. Para continuar, repartí a cada alumno la hoja de trabajo (Anexo 17) para que lo resolvieran. De las cuales obtuve las siguientes respuestas significativas:

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE SAN LUIS" C.C.T. 24DPR1269R
RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASEO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: segeplan@elipseco@hotmail.com Tel y Fax: (01444) 8-16-54-77

Nombre: Isabella Soria Cabrero

Dos tipos de felicidad

Lee con atención y responde las siguientes preguntas

- ¿Qué te hace feliz? Estar con mi familia amigos hacer actividades que me gustan
- ¿Cómo te sientes cuando obtienes algún objeto que quieres? entusiasmo, alegre
- ¿Qué pasa después de un tiempo? ¿Te sigues sintiendo igual de feliz? No, porque ya no es el momento de donde me hizo feliz
- ¿Te ha pasado que después de un tiempo quieres otro objeto? ¿Por qué? Sí, porque me aburre el objeto pasado, pero a veces tengo objetos que todavía me hacen feliz
- ¿Qué aprendiste de esta actividad? Sobre la alegría algo puede provocarte felicidad y viene de tener mente tranquila y bondadosa provocado por lo que hay a tu alrededor

(transcripción) Nombre: Isabella

- ¿Qué te hace feliz? Estar con mi familia, amigos, hacer actividades que me gustan.
- ¿Cómo te sientes cuando obtienes algún objeto que quieres? Entusiasmo, alegre
- ¿Qué pasa después de un tiempo? ¿Te sigues sintiendo igual de feliz? No, porque ya no es el momento de donde me hizo feliz
- ¿Te ha pasado que después de un tiempo quieres otro objeto? ¿Por qué? Sí, porque me aburre el objeto pasado, pero otras veces tengo objetos que todavía me hacen feliz
- ¿Qué aprendiste de esta actividad? Sobre la alegría algo puede provocarte felicidad

Esta evidencia corresponde a una alumna cuyo desempeño indica la consolidación de los indicadores de logro. Señalar la emoción positiva como lo es la alegría permite que la estudiante atribuya esto a cosas materiales, pero también a experiencias con otras personas. A continuación, se muestran las respuestas de otra alumna que es irregular en su asistencia y realización de trabajos escolares:

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE SAN LUIS" C.C.T. 24DPR1269R
RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASEO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: segeplan@elipseco@hotmail.com Tel y Fax: (01444) 8-16-54-77

Nombre: Ivanna Mariana Riquelme Acosta

Dos tipos de felicidad

Lee con atención y responde las siguientes preguntas

- ¿Qué te hace feliz? estar con mi hermano con los amigos, cantar, bailar, estar con mi prima
- ¿Cómo te sientes cuando obtienes algún objeto que quieres? muy feliz, lloro de felicidad
- ¿Qué pasa después de un tiempo? ¿Te sigues sintiendo igual de feliz? No, por que se aburre en todas las materias
- ¿Te ha pasado que después de un tiempo quieres otro objeto? ¿Por qué? Sí, por que se aburre tengo un celular pero quiero otro
- ¿Qué aprendiste de esta actividad? apoyar a la gente, siempre ser buena gente

(transcripción) Nombre: Ivanna

- ¿Qué te hace feliz? Estar con mi hermano, con los animales, cantar, bailar, estar con mi prima
- ¿Cómo te sientes cuando obtienes algún objeto que quieres? Muy feliz, lloro de felicidad
- ¿Qué pasa después de un tiempo? ¿Te sigues sintiendo igual de feliz? No, porque sonrío en todos los aspectos
- ¿Te ha pasado que después de un tiempo quieres otro objeto? ¿Por qué? Sí, por ejemplo: tengo un celular, pero quiero otro
- ¿Qué aprendiste de esta actividad? apoyar a la gente, siempre ser buena gente

Cabe resaltar que la alumna en cuestión se caracteriza por ser introvertida, gusto por los animales y por ser destacada en matemáticas. Sin embargo, la poca asistencia a la escuela ha generado poca adaptación a las clases. De esta manera, pude percatarme que la resolución de preguntas de manera escrita arroja información fundamental acerca de los aspectos o situaciones que por la atención reducida (provocada por la cantidad de alumnos, así como los cortos lapsos) no es posible profundizar de manera verbal.

Comenté a los estudiantes que existen dos tipos de bienestar. Por un lado, hay un bienestar que viene de afuera, de las cosas que se pueden obtener, depende de agentes totalmente externos. Este tipo de bienestar no dura, pues se siente solo cuando se tienen ciertos objetos. Por otra parte, hay un bienestar que no depende de tener cosas, pues no viene de afuera, sino que proviene del interior de cada persona.

En el cierre de la sesión se realizó la actividad “Comunidad de diálogo”, en la que se promovió que los estudiantes compartieran sus experiencias planteándoles lo siguiente:

Tabla 10: Reflexiones durante la plenaria

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- DF: ¿Podemos estar en un lugar que nos gusta y aun así sentirnos ansiosos? Por ejemplo, en una fiesta con amigos y estar enojados y pasarla mal.- Ismael: Sí, en donde vivo- DF: O sea en tu casa, ¿Por qué te sientes así?- Ismael: Sí me gusta, pero mi tía me regaña y prefiero salirme a la calle a jugar con mis amigos.- DF: De acuerdo. Por el contrario, ¿podemos estar en un lugar en donde tal vez no haya diversión, pero en el que nos sintamos tranquilos, a gusto, en calma? Por ejemplo, en el trayecto de la casa a la escuela. |
|---|

- Naile: Yo, tal vez no sea tan divertido, pero en la casa de mi abuelita huele rico y hay muchas plantas, me gusta porque me relajo, estoy tranquila.
- DF: En estos ejemplos hay algo que está pasando fuera de nosotros, pero ¿qué determina que cada uno se sienta feliz o no?
- Alejandro: Las personas con las que estamos.
- DF: La respuesta es la mente.

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (10 de marzo de 2022)

Expliqué que hay un tipo de bienestar que proviene del estado de la mente, de una mente en calma y bondadosa. Este tipo de bienestar no depende de tener cosas, sino de lo que cada uno puede aprender de todas las situaciones y relaciones. Invité a compartir un ejemplo en el que la actitud y la forma de relacionarse de alguien fue determinante para que dicha persona se sintiera bien.

Reconocimiento de prejuicios asociados a las diferencias

Viernes 18 de marzo de 2022

Para esta sesión, el grupo contaba con asistencia total a la escuela porque las autoridades educativas así lo indicaban. La sesión se cambió al viernes porque durante la semana ocurrió un proceso de adaptación, por parte de los alumnos, para retomar las actividades en compañía de todos sus compañeros, ya que, a diferencia de semanas y meses anteriores, compartían espacio con sólo la mitad del grupo o, en su defecto, con otro grupo (6° "C"). Con base en los siguientes aspectos se realizó el diseño didáctico de esta intervención:

- Dimensión: Empatía
- Habilidad: Reconocimiento de prejuicios asociados a las diferencias
- Indicador de logro: Argumenta de qué manera las diferencias entre personas se convierten en fortalezas y retos dentro de una familia o de un grupo escolar

En el inicio de la sesión, solicité a los estudiantes que se sentaran en su silla o en el suelo adoptando la postura “cuerpo de montaña”. Luego, reproduje el audio “luna” (Beau Deval) durante dos minutos y medio y, pedí que levantaran su mano derecha cuando el sonido dejara de escucharse. Posteriormente, indiqué que mantuvieran la postura “cuerpo de montaña” y reproduje el audio “Concierto de Aranjuez” (Paco Nula) durante un minuto y medio e indiqué que levantaran su mano izquierda cuando el sonido dejara de escucharse.

Al finalizar lo anterior se les pidió a los alumnos que regresaran a su postura habitual y se realizó la actividad “Para compartir”, solicité a todos los estudiantes que completaran la frase siguiente: “Lo que les deseo a todos mis compañeros es...”. Ante esto, hubo repetición en las respuestas emitidas, las cuales son: *“que les vaya bien en la secundaria”, “éxito”, “que cumplan lo que se propongan” “que les vaya bien”*.

Durante el desarrollo, expliqué a los alumnos que negar las diferencias e imponer nuestros puntos de vista o nuestra forma de vivir y pensar nos puede llevar a la violencia y a negar los derechos de quienes son distintos a nosotros. Esto sucede al tratar de mantener nuestras posiciones, deseos y preferencias por encima de todo, sin tener en cuenta las necesidades, intereses y deseos de las demás personas. Comenté que es necesario perder el miedo a lo diferente, atrevernos a acercarnos y a conocernos, pues esta es la mejor forma de encaminarnos a la aceptación.

Comencé otra actividad partiendo de las siguientes preguntas: ¿Qué podemos decir sobre las diferencias, tanto físicas como en la manera de pensar, que hay entre personas o grupos sociales? Para lo cual, algunos alumnos respondieron: *“que no importan”, “todos somos iguales”, “valemos lo mismo”, “no tiene nada que ver cómo te vista, sino cómo trates a las personas”*. En cambio, a la pregunta ¿Cómo reaccionamos al conocer o convivir con una persona que piensa diferente a nosotros?: *“normal”, “la respetamos”, “bien”, “no pasa nada”*.

Pedí a los alumnos que observen las imágenes (que se presentaron con el proyector) que se muestran a continuación, e identificaran a cada uno de los personajes que se muestran en la misma.

Figura 10: Personajes asociados a las diferencias



Fuente: SEP (2017, p. 502)

Organicé al grupo en cuatro equipos y entregué a cada equipo una hoja de trabajo (Anexo 18). En seguida, planteé la siguiente situación hipotética “Ustedes son parte del consejo directivo de una empresa y tienen la facultad de brindar o negar oportunidades de trabajo. Las personas que muestran las imágenes son los aspirantes a ocupar un puesto en su empresa. Si solo pudieran contratar a tres de ellas, ¿a cuáles elegirían?, ¿por qué? ¿A qué otras tres personas no contratarían bajo ninguna circunstancia?, ¿por qué razón? Solicité que en equipo prepararan argumentos que justifiquen sus decisiones sobre la contratación.

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
 ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE SAN LUIS" C.C.7 240PR1208R
 RAFAEL CEPEDA No. 919 EL PASO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
 Correo: segeplan@sege.gov.co Tlf y Fax (51444) 8-16-54-77

Nombres: Barcel, Isabella Efraín Diego
 y Nathaly

Y tú, ¿Cómo discriminas?

Lee con atención y responde las siguientes preguntas

"Ustedes son parte del consejo directivo de una empresa y tienen la facultad de brindar o negar oportunidades de trabajo. Las personas que muestran las imágenes son los aspirantes a ocupar un puesto en su empresa. Si solo pudieran contratar a tres de ellas"

- ¿A cuáles elegirían? a los 3, 4 y 6
- ¿Por qué? transmiten buena confianza y se ve que son buenas personas
- ¿A qué otras tres personas no contratarían bajo ninguna circunstancia? al 1, al 2 y al 5
- ¿Por qué razón? Se ve que son malas personas y les desagradaría a los clientes

(transcripción)

Nombre: (Barcel) Isabella, Efraín, Diego y Nathaly

- ¿A cuáles elegirían? A los 3, 4 y 6
- ¿Por qué? transmiten buena confianza y se ve que son buenas personas
- ¿A qué otras tres personas no contratarían bajo ninguna circunstancia? Al 1, al 2 y al 5
- ¿Por qué razón? Se ve que son malas personas y les desagradaría a los

La evidencia en cuestión corresponde a un equipo que eligió ser parte de la empresa "Barcel". Ellos contratarían a las personas 3, 4 y 6, porque con base en lo que observaron aseguran que les transmite confianza y que parecen ser buenas personas, en cambio no eligieron a las personas 1, 2, y 5 porque "se ve que son malas personas y desagradaría a los clientes"; cuestioné el porqué de esas suposiciones si no conocemos a las personas, a lo que el equipo aseguró que lo decidieron así porque lo imaginaban.

Una vez finalizada la argumentación, pedí que cada equipo, por turnos, expusiera, en dos minutos, los argumentos que tuvo en cuenta para tomar su decisión. Al terminar las exposiciones se conversó acerca de las decisiones tomadas. Cabe resaltar que las respuestas fueron incitadas por lo que generaban las imágenes en los estudiantes, generando así que las personas "3 y 4" fueran las más elegidas por los equipos. Parece ser que la expresión facial y la familiaridad de las imágenes expuestas determinaron ampliamente las respuestas.

Destaqué el hecho de que la apariencia física de una persona hace que se asuma una serie de ideas sobre ella, comenté que estas ideas son prejuicios, los cuales pueden ser positivos (por ejemplo: “todos los actores de cine son guapos y ricos”) o negativos (“todos los jóvenes son inmaduros y superficiales”).

Para terminar la sesión se llevó a cabo la “Comunidad de diálogo” en la que promoví que compartieran sus experiencias, a partir de estas preguntas:

Tabla 11: Reflexiones durante la plenaria

- DF: ¿Consideran que en la vida real las personas aquí representadas tienen las cualidades o defectos que les atribuyeron durante la actividad?
- Nathaly: No, no sabemos porque no los conocemos a todos.
- Erik: Es que sí, porque se visten así.
- DF: ¿De quiénes aprendieron las creencias que tienen sobre estas personas?
- Efraín: Yo he visto en TikTok a los emos, se parecen mucho a los de las fotos
- Erik: Es cierto, así visten y siempre están deprimidos.
- DF: Los he visto, pero no significa que vestir así sea sinónimo de la depresión. Imaginen que yo vista así, por mi apariencia, ¿qué pensaría de mí alguien que me viera por primera vez?
- Efraín: Es que no nos importa, maestro, es su vida y no tiene nada de malo vestir así
- DF: De acuerdo, ¿Qué aprendizaje me llevo hoy?
- Lucero: que no importa como vistas, somos iguales.

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (18 de marzo de 2022).

Cabe resaltar que, durante la reunión en equipos, varios alumnos se burlaban de la apariencia física de las personas que aparecieron en las fotografías. Discutieron entre ellos para elegir a aquellas que les convenía contratar y parece

ser que la expresión facial que denote alegría (de la persona 4), así como la postura erguida (de la persona 3) son factores primordiales para ser considerados por los estudiantes.

Durante la siguiente semana se abordó el contenido de geografía que considera el tema “Minorías culturales”, como parte de la secuencia de actividades de esta asignatura se encontraba realizar una infografía de alguna *minoría cultural*, la mayoría del grupo eligió aquellas que se caracterizaban por vestir de manera similar a las personas de las fotografías de la presente intervención didáctica (emos, darks, skaters, etc.).

Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación

Martes 22 de marzo de 2022

El diseño didáctico de esta sesión contempló los siguientes aspectos:

- Dimensión: Empatía
- Habilidad: Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación
- Indicador de logro: Se involucra en acciones para brindar apoyo a personas o grupos que han sufrido exclusión o discriminación, y manifiesta emociones positivas asociadas a dichas acciones de apoyo.

Al comenzar la sesión solicité a los estudiantes que se sentaran en el suelo adoptando la postura “cuerpo de montaña”. Luego, reproduje el audio “luna” (Beau Deval) durante dos minutos y medio y, pedí que levantaran su mano derecha cuando el sonido dejara de escucharse. Posteriormente, indiqué que mantuvieran la postura “cuerpo de montaña” y reproduje el audio “Concierto de Aran juez” (Paco Nula) durante un minuto y medio y, pedir que levantaran su mano izquierda cuando el sonido dejara de escucharse.

Se continuó con la actividad “Para compartir”, en la cual pedí a los alumnos que completaran la frase siguiente: “A quienes sufren, quiero decirles...”. En este sentido, las respuestas se repitieron con respecto a lo siguiente: “*que no se preocupen*”, “*todo va a estar bien*”.

Al terminar, invité a los alumnos a que se sentaran en su mesabanco, cerraran los ojos y mantuvieran su cabeza levantada, para que, durante dos minutos, trataran de identificar con el pensamiento a alguien (de su colonia, familia o escuela) que parezca estar aislado o en una situación de exclusión (por ejemplo, una tía o un abuelo que vivan muy solos o algún compañero de la escuela a quien molesten y no lo dejen participar en algún juego o equipo de trabajo). Bastó con que pensarán en esa persona, no lo compartieron con todo el grupo. Luego, repartí a cada alumno una hoja de trabajo (Anexo 19) para que lo respondieran.

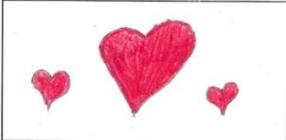
Pedí que, una vez que cada alumno haya identificado a una persona que podría estar en una situación recurrente de exclusión, escojan una imagen que mejor la represente. Les recordé que no deben escribir el nombre de esa persona, solo utilizar una imagen o un símbolo para representarla. Obtuve las siguientes dos respuestas significativas:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
 ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE SAN LUIS" C.C.T. 240PR1269R
 RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASO ZONA ESCOLAR 914 SECTOR 001
 Correo: 235r1n3n1u1spassco@hotmail.com Tel y Fax (01444) 8-16-54-77

Nombre: Paola Anaid Vargas Lopez

Sensibilidad hacia personas que sufren discriminación

Realiza lo que se te indica
 En el siguiente espacio, haz un dibujo de la imagen o símbolo que represente a la persona que eligieron.



Completa lo siguiente

Siento que tú has de sentirte... <u>triste y desconsolada</u> <u>solo excluida porque a la</u> <u>madre nadie te apoya</u> <u>nadie esta contigo te</u> <u>ignoran</u>	Pienso que lo que tú necesitas es... <u>estar con alguien que te</u> <u>apoyen en todo y pues</u> <u>que ya no estes así y</u> <u>pues que ya no hablen de</u> <u>tí y que ya no te ignoren</u>
---	--

(transcripción) Nombre: Paola

Siento que tú has de sentirte... Triste y desconsolada, sola, excluida, porque a lo mejor nadie te apoya, nadie está contigo, te ignoran

Pienso que lo que tú necesitas es... estar con alguien que te apoye en todo y pues que ya no estés así y pues que ya no hablen de ti y que ya no te ignoren

En esta evidencia de respuesta, se evocan a emociones negativas identificadas por la alumna. Desconozco a persona que se refiere en la imagen, no obstante, se entiende que las ideas escritas parecen señalar a experiencias de una persona sola, sin apoyo y excluida por gente. La estudiante supone que la compañía de otra persona cubrirá la necesidad expuesta.

(transcripción)Nombre: Naile

Siento que tú has de sentirte... Feliz porque nos tenías a tu familia, pero no tenías tantos amigos ni salías, pero sé que lo que más querías es a tu familia e ir al bautizo de Noel.

Pienso que lo que tú necesitas es... regresar a tu casa con mi abuela y nosotros y seguir disfrutando los viajes, la familia, la vida y lo que más amabas.

Contrario a la evidencia anterior, es esta se evoca a la alegría/felicidad de una persona, se puede deducir que la estudiante lo describe con nostalgia porque refiere a situaciones, personas y lugares específicos (viajes, casa, bautizo, abuela, Noel, etc.). No obstante, parece ser que la persona en cuestión no está en una situación de exclusión o discriminación.

Después se llevó a cabo el “Ejercicio de bondad hacia los que sufren”: Solicité a los alumnos que se sentaran adoptando la postura de “cuerpo de montaña” en su silla. Guie a los estudiantes en la práctica con voz clara y de manera pausada, también pedí que estuvieran atentos a cómo sienten su respiración (hice una pausa de quince segundos). Luego, solicité que trajeran a

su mente a la persona que consideran que sufre exclusión y sigan estas instrucciones: En su mente envíen los siguientes deseos para esa persona:

- Que puedas sentirte bien y ser feliz.
- Que puedas estar sano, seguro y en paz.
- Que puedas tener personas que te ayuden y te quieran.

En sesiones anteriores, se realizó un ejercicio similar, por lo tanto, los estudiantes tenían antecedente de esta actividad, por lo cual la participación con base en las indicaciones permitió que se realizara adecuadamente.

Para finalizar, se realizó la “Comunidad de diálogo” en donde se propició que los estudiantes compartieran sus experiencias, a partir de esta pregunta: ¿Qué aprendizaje me llevo hoy? Diversas respuestas aludieron a: *“no debemos tratar mal a la gente”, “hay algunas personas que sufren por culpa de otros”, “que todos somos iguales”*.

Esta sesión fue trascendental, principalmente porque surge del reconocimiento de una persona que sufre de exclusión y/o discriminación, luego, imaginar cómo es que se siente, identificar las posibles emociones y sentimientos que experimenta, así como suponer qué es lo que necesita. Ponerse en el lugar del otro, figurarse lo que siente y darle un nombre implica un reto para quienes realizaron este ejercicio. No obstante, en la interacción cotidiana de los alumnos esto no siempre sucede así, estas acciones para favorecer la empatía pasan desapercibidas, a menos que sean dirigidas como lo anterior.

Expresión de las emociones

Martes 29 de marzo de 2022

Durante esta semana de práctica la modalidad continuaba presencial con la asistencia total de los estudiantes. Asimismo, esta fue la penúltima semana antes

de vacaciones de Semana Santa. Los siguientes aspectos fueron determinantes para el diseño didáctico de esta intervención.

- Dimensión: Autorregulación
- Habilidad: Expresión de las emociones
- Indicador de logro: Responde con tranquilidad, serenidad y aceptación ante una situación de estrés, caos o conflicto.

Al principio de esta sesión solicité a los estudiantes que se sentaran en su silla adoptando la postura “cuerpo de montaña”. Luego, reproduje el audio “Danubio azul” (Orquesta Concierto de Viena) durante dos minutos y medio y, pedí que levantaran su mano derecha cuando el sonido dejara de escucharse. Posteriormente, indiqué que mantuvieran la postura “cuerpo de montaña” y reproduje el audio “Yesterday with spanish guitar” (Salvador Andrades) durante dos minutos y medio y, pedí que levantaran su mano izquierda cuando el sonido dejara de escucharse.

Al terminar, se realizó la actividad “Para compartir” en la cual solicité a los alumnos que completaran la frase siguiente: “Algo que me hace enojar es...”. Las respuestas evocaban a lo siguiente: *“cuando me dicen cosas mis hermanos (as)”*, *“que agarren mis cosas sin mi permiso”*, *“cuando no me hacen caso”*, etc.

Continué con la “Práctica de atención. Mi lugar tranquilo”: en donde invité a los estudiantes a sentarse adoptando la postura de “cuerpo de montaña” en su silla. Guie la siguiente práctica con voz clara y de manera pausada:

- Te voy a platicar sobre mi “lugar tranquilo”. No es un lugar al que se vaya en coche o en avión, es un lugar que está dentro de mí, pero también dentro de ti. Puedes acceder a él respirando y recordando. Vamos a ir allí ahora (hice una pausa de cinco segundos).

- Intenta recordar algún momento en el que alguien te estaba cuidando o acompañando y te sentías muy bien, te sentías seguro, muy a gusto. La persona que te cuidaba pudo haber sido alguien de tu familia, algún amigo o tal vez algún maestro, pudo haber sido alguien que te ayudó a hacer algo, que jugó contigo, que te sonrió. El recuerdo puede ser sobre algo que sucedió hace algunos días o cuando eras más pequeño. Trae a tu mente esa imagen.
- Si tienes el recuerdo de ese momento muy claro en tu mente, levanta la mano (la mayoría levantó la mano, pero otorgué tiempo para después continuar). Imagina que estás con esa persona. ¿Cómo te sientes? ¿Qué hacen? ¿Dónde están? ¿A qué huele? ¿Hace calor o frío? ¿Escuchas algo? (los estudiantes no respondieron las preguntas, sólo las escuchaban mientras permanecían en la misma postura).
- Ahora evoca el recuerdo como si las acciones que implica estuvieran sucediendo en este momento. Imagina que esa persona te cuida, te acepta y te quiere justo como eres. Esa persona reconoce que vales mucho y desea que estés muy bien y tranquilo. Observa si puedes mantener este recuerdo en tu pensamiento y nota cómo sientes tu cuerpo y tu mente. Imagina que le agradeces a esa persona.
- Este es tu “lugar tranquilo”. Respira profunda y lentamente. Acomódate como quieras en este lugar.
- Lo más bonito de este lugar tranquilo es que siempre está dentro de ti y lo puedes visitar cuando quieras, especialmente es bueno visitar tu lugar tranquilo cuando te sientas enojado, triste o con miedo.
- En algunas ocasiones puedes realizar ejercicios de respiración, dejar que tu cuerpo se relaje y visitar tu lugar tranquilo. Algunas veces notarás que al hacerlo las emociones aflitivas ya no las sientes tan intensas.
- Recuerda que puedes acudir a tu lugar tranquilo cuando quieras y quedarte allí el tiempo que necesites.

Al terminar, reproduce el audio “Campanilla” (Efectos de sonido) y pedí que hicieran tres respiraciones profundas, que abrieran los ojos lentamente, movieran el cuerpo y se estiraran si era necesario.

Se continuó con la actividad “La expresión de las emociones” en donde repartí a cada alumno una hoja de trabajo (Anexo 20) para que la respondieran; en esta también se planteó la siguiente situación: *Andrea se enojó con su mejor amiga porque no la juntaron para jugar en el recreo, después de esto comenzó a llorar frente a todos sus compañeros. Después, llama la atención de todos para decirles lo siguiente: “—Estoy molesta con todos, yo siempre trato de jugar, pero ustedes no me dejan. ¡Me caen mal!”*. A continuación, se destacan evidencias de esta actividad:

(transcripción) Nombre: Xochitl

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE SAN LUIS" C.C.T 24DPR1269R
RAFAEL CEPEDA No. 509 EL PASO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: escolaplanesluisaspo@hotmail.com Tel y Fax: (01444) 8-16-54-77

Nombre: Xochitl Isabella Moreno Vega

La expresión de las emociones

Lee con atención y responde las siguientes preguntas

- ¿Para qué expreso mis emociones? Para saber como nos sentimos y expresarlas y a veces te puedes sentir triste, feliz, vergonzoso, Penoso y cuando te puedes sentir así y las expresas

Andrea se enojó con su mejor amiga porque no la juntaron para jugar en el recreo, después de esto comenzó a llorar frente a todos sus compañeros. Después, llama la atención de todos para decirles lo siguiente: "—Estoy molesta con todos, yo siempre trato de jugar pero ustedes no me dejan. ¡Me caen mal!"

- ¿Qué opinas de la situación anterior? es malo porque no es bueno que no la junten y además todos deben jugar no solo dejar a uno.
- ¿En qué situaciones de estrés o conflicto buscas alguna ganancia con tu actitud? neces con enojo y tristeza, no gana nada porque igual no van a querer jugar situación cuando mis hermanas no quieren jugar conmigo porque es soy chica

- ¿Para qué expreso mis emociones? Para saber cómo nos sentimos y expresarlas y a veces te puedes sentir triste, feliz, vergonzoso, penoso y enojado, te puedes sentir así y las expresas.
- ¿Qué opinas de la situación anterior? Es malo porque no es bueno que no la junten y además todos deben jugar no solo dejar a una.
- ¿En qué situaciones de estrés o conflicto buscas alguna ganancia con tu actitud? A veces con enojo y tristeza, no gano nada porque igual no van a querer jugar. Situación: cuando mis hermanas no quieren jugar conmigo porque estoy

La estudiante identifica las emociones, en su mayoría las negativas y las simplifica en “*para saber cómo nos sentimos*”. En cuanto a la situación planteada,

parece ser que se reconoce la reacción de *Andrea*, asumiendo el rol pero sin considerar que la reacción emitida es impulsiva y por tanto no desataca que no es lo adecuado para una situación de estrés o conflicto.

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE SAN LUIS" C.C.T. 24DPR1269R
RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASEO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: segeplananbuispaseo@hotmail.com Tel y Fax: (01444) 8-16-54-77

Nombre: Isabella Sara Cabrera

La expresión de las emociones

Lee con atención y responde las siguientes preguntas

- ¿Para qué expreso mis emociones? para que los demás sepan cómo me siento

Andrea se enojó con su mejor amiga porque no la juntaron para jugar en el recreo, después de esto comenzó a llorar frente a todos sus compañeros. Después, llama la atención de todos para decirles lo siguiente: "—Estoy molesta con todos, yo siempre trato de jugar pero ustedes no me dejan. ¡Me caen mal!"

- ¿Qué opinas de la situación anterior? andrea reacciona de manera expulsiva con sus compañeros siento que hubo expresarse de otra manera
- ¿En qué situaciones de estrés o conflicto buscas alguna ganancia con tu actitud? Cuando mis hermanas me molestan y me pongo triste, enojada como para que mi mamá los regañe

(transcripción) Nombre: Isabella

- ¿Para qué expreso mis emociones? Para que los demás sepan cómo me siento
- ¿Qué opinas de la situación anterior? Andrea reaccionó de manera expulsiva (impulsiva) con sus compañeros, siento que hubo expresarse de otra manera
- ¿En qué situaciones de estrés o conflicto buscas alguna ganancia con tu actitud? Cuando mis hermanas me molestan y me pongo triste, enojada como para que mi mamá los regañe.

A pesar de que la expresión de emociones no necesariamente sea *para que los demás sepan cómo me siento*, no se considera esta evidencia por esa respuesta. No obstante, se destaca la identificación de la reacción de Andrea como *impulsiva*, además de reconocer que tuvo que existir otro tipo de reacción. Para este caso: saber manejar una situación de conflicto y/o estrés, evitando simular lo que realizó Andrea.

Luego, expliqué que en algunas ocasiones la expresión de las emociones tiene un fin no constructivo, pues su intención puede ser obtener una ganancia secundaria. Ante esto, expuse un caso hipotético de alguien que, al enojarse con su mejor amiga, llora en el recreo frente a todos y luego se reúne con el grupo asumiendo una postura protagónica y de victimismo, y así consigue, por unos momentos, llamar la atención de todos. Pedí a los alumnos que dieran sus puntos

de vista sobre este ejemplo y que pensarán en una manera más saludable de expresar el enojo. Algunos de ellos mencionaron: “*gritar*”, “*respirar*”, “*reclamar*”, *no llamar la atención, ¿Qué se gana?*”.

COMPORTAMIENTO GENERAL DE LA PROPUESTA

El diseño de la propuesta de intervención para la jornada de intervención del 21 de febrero al 01 de abril, se efectuó bajo la consideración de diversos aspectos de atención para el grupo, siendo el principal, corresponder de manera efectiva a los contenidos brindados por la maestra titular y el fortalecimiento de las competencias emocional a los alumnos del sexto grado.

El comportamiento general de la propuesta de intervención en Educación Socioemocional puede dividirse en dos momentos para su entendimiento: En la modalidad presencial escalonada y en la presencialidad total.

Presencialidad escalonada

Durante la práctica correspondida entre los días 21 de febrero y 11 de marzo de 2022 se llevaron a cabo tres intervenciones en Educación Socioemocional, no obstante, se caracterizaron por contar con un escalonamiento de asistencia a las aulas, dando lugar a la repetición de sesión para cada uno de los grupos que asistieron en los días correspondientes; asimismo, se contó con una configuración a la reproducción de estas por la presencia de un grupo nuevo, producido por la unión de los grupos de 6° “A” y “C”.

Cabe resaltar que dichas intervenciones se pueden considerar bajo tres posturas distintas: la de docente en formación, cuya responsabilidad del cumplimiento, con base en los objetivos de la investigación, resulta trascendental para llevarse a cabo la propuesta; la de los alumnos de 6° “A” quienes contaban con un precedente de actividades encaminadas en lo socioemocional, las cuales contaban con rituales de inicio, participación, organización de actividades y momentos de socialización; y la de los alumnos del 6° “C”, si bien no son considerados en los resultados de este documento si influyeron en el comportamiento general de esta propuesta por la presencia durante los lapsos de sesión de Educación Socioemocional.

Resulta relevante considerar que para ese entonces la Educación Socioemocional cobró relevancia en la organización semanal de los alumnos, porque llegó a predecirse los momentos en los que se abordarían estas sesiones. Del mismo modo, parece ser que los alumnos se adaptaron de manera progresiva a las dinámicas de clase propuestas, como lo fueron los ejercicios de respiración, “la postura cuerpo de montaña”, el uso de música al inicio y los turnos de participación delimitados aleatoriamente por “ruleta de participación” o voluntariamente.

Presencialidad total

A partir del lunes 14 de marzo de 2022 la asistencia presencial de manera total a la escuela primaria significó cambios para la adaptabilidad en todas las asignaturas y acciones cotidianas de la clase; una de estas fue la dinámica de participación y convivencia puesto que el mismo espacio que era utilizado para al menos 14 alumnos, ahora tenía que usarse para todo el grupo: 28 alumnos.

El cambio en las acciones efectuadas durante toda la jornada escolar fue significativo, parece ser que esto se efectuó por el aumento de personas en un mismo lugar, siendo esto trascendental porque se estuvo desde agosto con una asistencia escalonada e incluso interrumpida por el “Semáforo epidemiológico COVID-19”.

En cuanto a las interacciones sociales producidas en el grupo, se pueden rescatar aquellas que detonaron en situaciones aflictivas (expresado verbalmente y observado a través de las expresiones corporales y faciales) y que incitaban a la toma de decisiones adecuada con base en la autorregulación emocional; por ejemplo: estrés de alumnos producido por inconformidades durante el trabajo colaborativo, enojo durante respuestas inadecuadas a situaciones problemáticas en matemáticas o en la realización en actividades artísticas o físicas (asumida por los alumnos como “mal hecha”), el temor al participar en una exposición frente al grupo, entre otras. Cabe resaltar que estos comportamientos incrementaron

cuando la asistencia presencial fue total; mi rol como docente lo efectué resaltando la importancia de la autorregulación de emociones, en este caso negativas, para contrarrestarlas con emociones positivas y haciendo uso de los ejercicios de respiración en caso de ser necesario.

Parece ser que una forma de expresar la inestabilidad producida por la transición de modalidades, fue la de gritos, agresiones físicas desacuerdos constantes durante los trabajos en clase. En este punto, la Educación Socioemocional pudo brindar estrategias para la identificación de estas situaciones y saber cómo actuar ante estas de manera asertiva.

La propuesta de intervención se efectuó con la regularidad planificada, es decir, los momentos clave de la sesión no se afectaron puesto que los rituales de inicio se aprendieron, así como el desenvolvimiento durante el desarrollo (resolución de hojas de trabajo y participación activa en equipo) y cierre (socialización del tema abordado y de lo aprendido).

En particular, lo único que requirió un cambio fue el inicio, porque resultó monótono. El hecho de adoptar la postura “cuerpo de montaña” y escuchar música para centrar la atención, fue funcional cuando los estudiantes se encontraban distraídos o no se encontraban totalmente concentrados.

Aprendizaje en condiciones impredecibles

Operar el diseño de intervención didáctica durante el ciclo escolar 2021 – 2022 significó depender de la evolución de la pandemia, así como de las indicaciones emitidas por las autoridades educativas.

Durante la fase de intervención didáctica se puede categorizar a esta como un momento accidentado, hubo mezcla de alumnos, no fue un proceso constante ni en las mismas condiciones de operación ordinarias a las cuales esperaban. Este aprendizaje exigió modificar prácticas desde la planeación,

originando que muchos niños quedaron fuera de este ejercicio de análisis porque no cumplían con los criterios de inclusión.

Comenzar el proceso de intervención desde una modalidad presencial escalonada y que fue influenciada por unir a dos grupos, para después continuar en la presencialidad total y, al mismo tiempo, continuar con la incertidumbre sobre lo que sucederá cada semana, imposibilitaba preparar con antelación cada sesión. En este sentido, cada una de estas partía de lo experimentado en la anterior y así integrar los aspectos suscitados en la convivencia cotidiana y en la evaluación, dentro de la planificación didáctica.

Los estragos de la pandemia han repercutido en todos los ámbitos (físico, académico, emocional, etc.) y, contemplar al favorecimiento de competencias emocionales desde un entorno escolar implica actuar al margen de las condiciones de la institución educativa. Es por esto que además de referir las categorías teóricas, resaltar lo caótico que fue el desenvolvimiento organizacional de las clases y, puntualizar el aporte de referir a una propuesta de intervención en estas condiciones, marca una posible pauta de seguimiento ante situaciones de este tipo.

Evaluación de la propuesta

De este modo, la propuesta de intervención didáctica también requirió de una evaluación constante al final de cada sesión con base en el “Ejemplo de Escala de Valoración” (Anexo 8) que fungió como instrumento de evaluación específico para este proceso de aprendizaje.

Concretamente, hubo avance significativo en el logro de los indicadores de las habilidades referidas en el diseño de las propuestas, del mismo modo hubo estudiantes que se mantuvieron en la misma valoración durante la intervención, finalmente, por cuestiones de exclusión expuestas en el apartado metodológico

también se carece de información en este apartado. A continuación, se muestra un organizador que resume lo que señalo:

ESCALA DE VALORACIÓN							
Asignatura		Educación Socioemocional					
No	Nombre	Intervención del 21 de febrero al 01 de abril de 2022					
		22 y 23 de febrero	02 y 03 de marzo	09 y 10 de marzo	18 de marzo	22 de marzo	29 de marzo
1.	Axel	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow
2.	América	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green
3.	Josef	Red	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow
4.	Diego	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green
5.	Lucero	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow
6.	Erik	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow
7.	Jonathan	Red	Red	Red	Red	Red	Red
8.	Esmeralda	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green
9.	Máximo	Red	Red	Red	Red	Red	Red
10.	Ismael	Red	Yellow	Yellow	Green	Green	Green
11.	Tabata	Red	Red	Red	Red	Red	Red
12.	Alejandro	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green
13.	Areli	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green
14.	Nicole	Red	Red	Red	Red	Red	Red
15.	Ximena	Red	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow

16.	Ivanna						
17.	Iker						
18.	Efraín						
19.	Xochitl						
20.	Abigail						
21.	Dante						
22.	Nathaly						
23.	Christian						
24.	Isabella						
25.	Daniel						
26.	Yue						
27.	Paola						
28.	Naile						-

A partir de la incertidumbre referida en la organización de actividades, la irregularidad de la modalidad de las clases, los resultados se observan en la gama de colores que indican cómo fue avanzando la implementación a lo largo de las semanas. Cabe mencionar que este proceso de intervención pretendía favorecer la Educación Socioemocional, no obstante, es preciso señalar que nunca se pretendió que esta intervención resolviera un problema de esta naturaleza, sino más bien asentar un precedente para futuras intervenciones con una temporalidad mayor y una propuesta de intervención que ya hubiera sido refinada mediante su aplicación en el campo.

Con base en la escala de valoración presentada, es posible afirmar que cinco estudiantes (17.85%) no muestran progreso (con respecto a la gama de

colores), principalmente porque no asistieron durante todas las intervenciones, por lo tanto, no se estableció una evaluación total, cabe resaltar que tiene que ver el apoyo y la implicación del entorno familiar para una asistencia a la escuela. Del mismo modo, 10 alumnos (35.71%) mostraron *algunas características del indicador de logro*, durante la primera y/o segunda sesión, por consecuente, en el resto de sesiones se determinó la *consolidación total del logro*. Empero, se destaca que 12 estudiantes (42.85%) se encontraban transitando entre los colores verde y rojo, indicando sesiones donde el logro se consolidó y otras donde faltaron características. Finalmente, una alumna (3.57%) se mantuvo en color verde, indicando que su proceso de aprendizaje se mantuvo totalmente durante toda la intervención.

Este instrumento me pareció pertinente ya que pretendía valorar el proceso que cada estudiante experimentó con la puesta en marcha de las sesiones. El diseño propuesto permitió observar de manera panorámica la evolución de cada estudiante y de manera grupal también permitió apreciar el comportamiento colectivo. Asimismo, el registro dentro de este instrumento facilitó la recuperación de información para el logro del tercer objetivo específico que implicaba evaluar la intervención didáctica efectuada, pues su empleo permitió ajustar las actividades propuestas a fin de favorecer de manera sentida la escucha activa, el posicionamiento crítico de los estudiantes o la generación de alternativas para el manejo de situaciones como elementos centrales del enfoque didáctico de la educación socioemocional (SEP, 2017).

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías de análisis que se trabajaron a lo largo de la presente tesis fueron dos: 1) el autoconocimiento y 2) la autorregulación emocional. En ese sentido se muestran a continuación los hallazgos identificados:

La categoría de autoconocimiento, cuya definición también se refiere como competencia emocional, dentro del contexto escolar involucra una serie de elementos encaminados al bienestar, las cuales conforman lo que acontece en el alumno desde el plano emocional.

El autoconocimiento tiende a que el individuo se conozca a sí mismo, tome conciencia de sus emociones y sepa darles un nombre, conocer las propias fortalezas, debilidades y habilidades, así también, contar con una autoestima saludable.

Centrar la atención en la respiración para proceder al reconocimiento de lo que se siente, luego comunicarlo de manera verbal o escrita forma parte del autoconocimiento, desde la configuración didáctica. Cabe resaltar que durante el proceso de intervención el favorecimiento de esta se visualiza desde las implicaciones en las que se incita a los estudiantes a reconocer sus propias emociones, es decir, la explicación de estas para diferenciar entre las positivas y negativas, así como darles un nombre recurrir a estas desde el reconocimiento, es decir, tener conciencia de las propias emociones.

En particular, en la intervención de *Aprecio y gratitud* se cuestiona al estudiante acerca de sus fortalezas y debilidades, en cambio, en diversos momentos fuera del proceso de aprendizaje socioemocional delimitado en el aula, se encuentra marcado la referencia de estas para favorecer el conocimiento de sí. En esta intervención se identificó que los estudiantes cuando hablan de sí mismos su referente versan sobre su vida escolar, dejando de lado otros aspectos de su vida personal, esto permite identificar la fuerte presencia e

influencia que tiene la escuela en esta etapa de sus vidas y que, su desempeño académico demostrado en calificaciones, tener buena letra u ortografía corresponden a elementos deseables para demostrar su nivel de éxito en el ámbito social y familiar.

Por otra parte, en la intervención *Reconocimiento de prejuicios asociados a las diferencias*, se pretendía que los estudiantes identificaran que la apariencia física no debe ser un indicador confiable para saber qué tan *buena o mala* es una persona, en ese sentido, los elementos discursivos presentes era que “todos somos iguales”, sin embargo, cuando se enfrentaron al analizar imágenes, los argumentos cambiaron a “*parece buena/mala persona*”. Lo anterior permite identificar que un ejercicio de autoconocimiento implica generar procesos en donde las niñas y los niños no sólo presten atención a aspectos superficiales como los ya enunciados, sino que se adentren a elementos esenciales como las actitudes y los valores que posee cada persona, aunado a aspectos como el reconocerse como seres humanos valiosos con afinidades, gustos, ideas, pensamientos, fortalezas, limitaciones, entre otros.

Por lo anterior, puedo señalar que la observación del desenvolvimiento en el entorno escolar se ha encontrado que las actividades presentadas posibilitaron el autoconocimiento pues se generaron espacios para tener conciencia de sí mismo, para la escucha y la expresión de gustos, creencias, valores y elementos de identidad que conforman la personalidad de los individuos, en este sentido, la relevancia es amplia por la atención centrada en los alumnos que están en los inicios de la adolescencia y que difícilmente en la escuela se logra atender en otras asignaturas; de ahí la importancia de incluir la educación socioemocional en el entorno áulico.

En cuanto a la segunda categoría denominada autorregulación emocional, se ubica como un proceso continuo en donde el reconocimiento, la expresión y

la regulación de emociones en situaciones de estrés, miedo, o frustración se realiza de tal manera que se permita actuar de manera apropiada.

La autorregulación emocional de los estudiantes entra en juego por las situaciones donde los conflictos entre pares, el estrés ocasionado por implicaciones externas, así como sensaciones asumidas por una experiencia previa, conjugan el punto de partida para el fortalecimiento de esta competencia. Durante el proceso de intervención didáctica, percibí que en las *Representaciones dramáticas* (22 y 23 de febrero), en *Bienestar* (09 y 10 de marzo) y en la sesión de *Expresión de las emociones* (29 de marzo de 2022), resultó indispensable considerar que la autorregulación no consistía en ocultar o reprimir emociones, sino que, a partir de la identificación de estas, se pueden expresar como mejor convenga a cada persona.

La observación fue una herramienta fundamental para la evaluación de este aspecto porque significó estar al tanto del contexto de las situaciones que generaban las distintas emociones de los alumnos, así como su expresión verbal o física, las reacciones y la conducta posterior a momentos detonantes.

Los ejercicios de atención en la respiración y la generación de emociones positivas para el bienestar fueron indispensables como estrategias para producir el propio bienestar emocional, ya que ellas posibilitaron que los estudiantes tomaran distancia e hicieran pausas breves sobre sus propias emociones y sentimientos a fin de evitar que ante cualquier estímulo su respuesta fuera irracional, violenta y/o sin analizar la situación; por el contrario se buscó que esos ejercicios les permitieran analizar lo ocurrido de una forma racional y a su vez formularan alternativas viables para el tratamiento más adecuado de cada caso y/o situación propuesto.

Por otra parte, los ejercicios de respiración como recurso didáctico me brindaron la posibilidad de resaltar los inicios de la clase de educación socioemocional, es decir, marcaba el momento en donde la dinámica escolar se

debía modificar y hasta cierto punto salir de la “rutina escolarizada” que envuelve las clases en otras asignaturas. De esta manera, lograba captar la atención del grupo y de asumir una actitud receptiva y abierta al diálogo, cabe destacar que ello no fue sencillo ni se logró rápidamente, esta actitud se logró construir como parte de un proceso continuo y sistemático.

Las actividades de dramatización jugaron un papel muy importante, porque en ellas los alumnos asumían casos cotidianos que los conflictúan como la reprobación escolar o problemas entre amigos, sin embargo, al ser actuaciones les permitía tomar la distancia suficiente para analizar con mayor detalle las posibles alternativas para su correcta resolución. Llamó mi atención que dentro de las mismas representaciones se normalizaran las agresiones físicas o verbales, lo cual me permite inferir que en su día a día existen situaciones semejantes y que como tal no sean conscientes de ello. En ese tenor, abordar la autorregulación emocional fue pertinente para hacer visible su necesidad y presentar alternativas u opciones para un manejo efectivo de las emociones.

Así como el resto de las competencias emocionales (autonomía, empatía y colaboración), la autorregulación y el autoconocimiento se encuentran ampliamente relacionados por la implicación del estado emocional de los individuos en cuestión y la relevancia de los aspectos intrapersonales: autoestima, bienestar, conocimiento de sí mismo, etc.

CONCLUSIONES

La presente investigación constó de tres fases, siendo la primera de diagnóstico en la cual pude reconocer a los estudiantes de sexto grado de primaria en función del autoconocimiento y la autorregulación mediante la aplicación de diversos instrumentos (digitales y físicos) y la observación en el aula.

La información obtenida del reconocimiento de los estudiantes, destacan los diversos testimonios que denotan la condición aflictiva experimentada durante el periodo de contingencia, además, se muestra el punto de partida de las competencias emocionales ya mencionadas; concluyendo que se requería una intervención en Educación Socioemocional

Posteriormente, surgió la incógnita en donde se considera la información anterior acerca de cómo actuar en el ámbito didáctico. Para esto, diseñé y apliqué una serie de intervenciones didácticas en Educación Socioemocional tomando como base el plan de Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) y considerando un formato presencial (escalonado y total), a diferencia de lo planteado en el objetivo específico que consideraba un formato híbrido, para el favorecimiento de las dimensiones del autoconocimiento y la autorregulación emocional en estudiantes de sexto grado de primaria. Esta se efectuó siguiendo el formato de planificación didáctica previamente estipulado en la fase de diagnóstico, en esta se incluyeron tres momentos para cada sesión: inicio, desarrollo y cierre y, utilizando recursos digitales (videos e imágenes) de apoyo para el abordaje, e impresos (hojas de trabajo) para la recopilación de evidencias escritas.

Finalmente, cuando el proceso de intervención terminó, evalué la intervención didáctica efectuada mediante un instrumento de evaluación (Escala de valoración de indicadores de logro) y el análisis de evidencias escritas, a fin

de proponer alternativas útiles y concretas para la intervención en el aula de educación primaria enfocadas al autoconocimiento y la autorregulación.

Con base en lo anterior, la evaluación permitió mostrar el avance paulatino en cada sesión y, de este modo adaptar las intervenciones posteriores; puedo atribuir que en la mayoría de los estudiantes se logró un favorecimiento en el autoconocimiento: a través de las prácticas de atención e identificación de las emociones experimentadas (rituales de inicio), en la práctica de aprecio y gratitud, la toma de conciencia de emociones y la concepción de un estado de bienestar, así también incentivar a la buena autoestima mediante el diálogo y el reconocimiento verbal (por parte del docente y los alumnos); y la autorregulación durante la expresión de las emociones, así como la regulación de estas ante situaciones aflictivas y por ende, la gestión asertiva de las mismas; destacando que todas estas se ponían en práctica a lo largo de la vida cotidiana de los estudiantes y no sólo durante su estancia en la escuela ni durante las sesiones programadas de educación socioemocional. .

Recurrir al ciclo reflexivo propuesto por Carr y Kemmis (1986) fue pertinente a fin de sistematizar la reflexión de práctica docente, en donde la observación del comportamiento de los alumnos para emitir una reflexión, significó valorar con base en lo que se llevó a cabo durante la propuesta, para nuevamente recurrir a la planificación de nuevas intervenciones. Fue indispensable, porque luego de las intervenciones se realizaron procesos de análisis para el rediseño de las mismas, pero también para el manejo efectivo de consignas, uso de materiales específicos, momentos de la sesión, ambientes de aprendizaje, mi papel como docente, regulación del tiempo, involucramiento de todos los estudiantes mediante la escucha activa, entre otros.

Por lo tanto, rescatando el objetivo general de esta investigación, puedo concluir que es posible proponer alternativas didácticas para el abordaje de la Educación Socioemocional, esto mediante algunas estrategias de aprendizaje

como lo fueron la regulación de emociones, el aprendizaje dialógico, la escucha activa, entre otras, que en su conjunto y a partir de una práctica constante y permanente puedan fortalecer el autoconocimiento y la autorregulación emocional en estudiantes de sexto grado de primaria; sin embargo, la modalidad de intervención fue distinta a la planteada, originando la consideración de un formato presencial escalonado y total, esto implica adaptar las actividades, los materiales, los tiempos, la frecuencia de las sesiones a las posibilidades reales y efectivas de trabajo con los niños, por ejemplo, el trabajo sincrónico, asincrónico y la modalidad, con base en mi experiencia como docente percibo mayor libertad de los alumnos para expresarse.

El supuesto planteado considero que se logró parcialmente por la irregularidad en la asistencia, el proceso que tardó que los alumnos reconocieran a la Educación Socioemocional en los términos deseables para el desarrollo de sesiones cercanas al cumplimiento del enfoque didáctico señalado en el programa, el refinamiento de la intervención a partir del diseño de recursos y de la planeación didáctica. Todo ello a fin ver en la asignatura de Educación Socioemocional una oportunidad para expresar sus ideas, sentimientos, emociones y demás pensamientos, los cuales difícilmente pueden ser escuchados en la clase de matemáticas o ciencias dado que las dinámicas escolares parecieran estar diseñadas para que sólo se regule la interacción en función al aprendizaje disciplinar.

En función de las categorías la autorregulación emocional se favoreció el autoconocimiento y la autorregulación como dimensiones propias de la Educación Socioemocional a partir de un formato presencial (escalonado y total), donde se diseñen estrategias didácticas basadas en el aprendizaje situado, el aprendizaje dialógico, el aprendizaje basado en el juego y el aprendizaje basado en el método de casos. Todo ello atendiendo las necesidades y características propias de estudiantes de sexto grado de primaria.

A partir de condiciones de trabajo no ordinarias (presentes durante la pandemia) y como docente en formación, puedo emitir las siguientes recomendaciones generales para el abordaje de la Educación Socioemocional en un escenario como el que se refirió esta investigación para el nivel de educación primaria:

- A) Lograr que los alumnos adopten a la Educación Socioemocional no como asignatura, sino que la vean como un proceso donde se aprende y que les sirve para la vida.
- B) Propiciar un ambiente de aprendizaje funcional para las características del grupo en cual se facilite a los estudiantes el desenvolvimiento adecuado para participar durante las sesiones.
- C) Considerar la participación de todos los alumnos en cuanto a la emisión de comentarios o respuestas a preguntas porque permite contemplar las diferentes posturas que se asumen sobre un tema y, por ende, permitirá prestar atención en lo que expresa cada estudiante;
- D) Emplear diversos recursos como la música; estrategias para la atención (por ejemplo: ejercicios de respiración, postura cuerpo de montaña) y delimitación de participaciones, permiten destacar los momentos de la sesión; y, es importante el uso de material o recursos concretos (en este caso las hojas de trabajo) que permitan recuperar evidencia de lo que piensa o refiere el alumno en cuanto a los temas abordados.

Con base en la idea anterior es importante que los docentes veamos a la Educación Socioemocional como asignatura y al mismo tiempo la desconozcamos como tal, es decir, sí porque aparece en el plan de estudios y no porque depende de los diseños particulares que emitamos para el abordaje en el aula.

El aporte de esta tesis de investigación refiere en la importancia de pensar en la Educación Socioemocional no sólo en condiciones presenciales a las que se estaba acostumbrado, sino como un proceso que puede fortalecerse en la distancia, bajo un modelo híbrido o presencial escalonado y/o total. Es preciso atribuir que se puede crear una propuesta didáctica a partir de las condiciones generadas por la educación a distancia.

Existe la necesidad de seguir explorando investigaciones que se relacionen con lo socioemocional para verlo como formación para la vida. La Educación Socioemocional, la Implementación de las TIC y la modalidad a distancia son aspectos nuevos para el ámbito educativo en México.

Este trabajo abona, principalmente, a la generación de conocimiento producto de la intervención en el aula, de lo experiencial de un proceso que transitó de lo virtual a híbrido y posteriormente a presencial. Estos resultados sirven como referente para futuras investigaciones, ya que pensar en la Educación Socioemocional en contextos no pandémicos pareciera un momento lejano dado que ahora las condiciones operativas fueron caracterizadas por la intromisión de entornos digitales y/o híbridos que exigen nuevas estrategias y alternativas didácticas como el trabajo en la regulación de emociones, las prácticas de atención (en donde se llevan a cabo los ejercicios de respiración, la postura “cuerpo de montaña”, utilización de música instrumental, etc.), la escucha activa que busca que con palabras y con la claridad suficiente los estudiantes sepan expresarse, pareciera que en las otras asignaturas no existe el espacio, la Educación Socioemocional busca garantizar eso, no solo es la verbalización, también implica otras formas de manifestación asertiva

En cuanto a la dimensión personal de mi figura como profesor-ser humano quisiera recuperar algunos aspectos que se vieron inmiscuidos para la elaboración de la presente tesis, en ese sentido recupero la fecha de marzo de 2020 cuando comenzamos con el aislamiento preventivo y yo cursaba el cuarto

semestre de la licenciatura. Es decir, el encierro por la pandemia interrumpió mi jornada en la escuela primaria (a la que no volví) de ese entonces. Reconozco que hubo un cambio significativo porque tuve que adoptar nuevas formas de trabajo (en entornos virtuales) para fungir mi rol como estudiante; en este sentido, la incertidumbre escolar por el desconocimiento para afrontar una situación de tal magnitud generó estrés, frustración y pérdida de interés en mi carrera, asimismo, fue un lapso en el que el desgaste físico se intensificó.

Para los quinto y sexto semestres (ciclo escolar 2020-2021) la situación pandémica imposibilitó el regreso a las aulas, porque las autoridades de salud y educativas lo señalaban para evitar la propagación de contagios, ya que la vacunación preventiva aun no llegaba a México. No obstante, los cursos de mi trayecto teórico y práctico continuaron a través de una modalidad a distancia, empleando plataformas digitales (Google Meet, Google Classroom, Zoom, Campus Virtual BECENE, etc.).

En este momento tuve los primeros acercamientos y periodos de práctica con el grupo que se atribuye en esta investigación; llevar a cabo dicha labor educativa implicó utilizar los dispositivos tecnológicos que tuve (laptop y celular), además de buena conexión a internet. La planificación, estrategias, metodologías de trabajo fueron distintas a las que se estipulaban en la presencialidad, por lo tanto, fue un gran reto cumplir satisfactoriamente con esto.

Para este tiempo, los ámbitos de mi desarrollo integral fueron influenciados negativamente, el incumplimiento con las tareas escolares, abandono de actividades recreativas y nula socialización produjeron afecciones en mi desenvolvimiento como persona, puesto que la sedentarización generó la monotonía, ansiedad, depresión, falta de interés y la inexistencia de sentimientos y/o emociones positivas.

En cuanto a la vinculación de esta experiencia con la necesidad de intencionar un proceso de intervención con los niños, es decir, este documento

nace del reconocimiento del propio estado emocional afectado por la pandemia de COVID-19, además de observar una tendencia similar en mi grupo de práctica docente y la necesidad de que los niños se formaran en esta área para afrontar de manera asertiva los retos de la vida cotidiana y en este caso la pandemia.

Trabajar lo socioemocional dentro del aula fue una gran experiencia académica y humana; debo mencionar que me sentí muy inspirado, interesado y seguro cuando realicé el diseño de las intervenciones. Durante la aplicación estuve entusiasta por llevar a cabo las sesiones, me conmovieron las respuestas orales y me asombraron los niños, ya que durante este proceso ocurrieron múltiples situaciones en las que logré reconocer como personas y de este modo logré establecer mayor vínculo con la mayoría de los estudiantes, así también, con los resultados me sentí satisfecho porque son congruentes a lo planteado en los objetivos de esta investigación.

Finalmente, debo destacar los retos que surgen de esto tanto a nivel ser humano-persona: continuar con el fortalecimiento de mis habilidades socioemocionales para mi desarrollo emocional, ser mental y físicamente sano para estar bien conmigo mismo, establecer relaciones sociales para el reconocimiento de nuevas personas, etc.; pero también como profesional de la educación: mi formación continua para aprender, mantenerme actualizado en la Educación Socioemocional para favorecer mi práctica, publicar mis investigaciones para abonar al conocimiento general.

Desde mi perspectiva como profesor, considero que lo socioemocional se debe abordar desde una mirada integral porque esto fortalecerá en el desarrollo personal y social de los educandos, Es importante que los diseños permitan acercarse con los alumnos, posibilitar un espacio en el que los alumnos se relajen y puedan ser conscientes de lo que sienten (a través de ejercicios de respiración y adoptando diversas posturas), privilegiar la voz de todos los participantes, entender que el tiempo es aproximado y este puede extenderse durante las

intervenciones. Resalto que todos salieran fortalecidos de las sesiones, durante la modalidad virtual no podía percibir lo que sentían, la presencialidad permitió avanzar en esta línea.

De niño me hubiera gustado que la clase permitiera expresar lo que sentía, también sentirme parte del grupo y percibir la integración durante todas las actividades, es decir, sentir que mi participación abonaba. Ahora como docente evitaré que se repitan los momentos de exclusión durante las participaciones, brindar lapsos en los que los alumnos se expresen y favoreceré el ambiente en el aula para que haya aprendizajes significativos.

REFERENCIAS

- Acevedo V., Gutiérrez J., Huneus M. y Puga M. (2021). Recreo en casa. Aprender a convivir a través del juego. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1273. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2001\)0057-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2001)0057-015)
- Aguilera F., Bolgueri P. (2021) Aplicación y evaluación de una intervención para el desarrollo socio emocional y fortalecimiento de la autoestima en estudiantes de sexto grado de enseñanza básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación. REXE* 20 (44), 12-28.
- Álvarez-Gayou, J. (2007). Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología. Capítulo 5. Métodos híbridos. Paidós: México. (pp. 159-163).
- Amelia, ¿Me lo cuentas?. (2020). Guapa. YouTube: <https://youtu.be/xN8Hb6W53lc?t=35>
- Area, M., Adell, J. (2009): —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, (pp. 391-424).
- Asuaje León, R. (2013). La pedagogía existencial y la resiliencia como principios de enseñanza a personas con diversidad funcional. Un estudio de caso. *Educere*, 77-88.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Campanari, J. (2008) ¿Y yo que puedo hacer? Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=44vfDW2_sS8

- Clerici, G., & García, M. J. (2010). Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Aproximaciones teóricas. Anuario de investigaciones, 205-212.
- Cobos Sánchez, X. G. (2018). Desarrollo de la autoconciencia emocional mediante estrategias didácticas que favorecen la sana convivencia en alumnos de tercer grado de primaria. San Luis Potosí, México.
- Duval, S., y Wicklund, R. A. (1972). A Theory of Objective Self-Awareness. New York: Academic Press.
- Elías, M. E. (mayo, 2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. Revista Electrónica Educare, 19 (2), 285-301. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6591/16356>
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en la educación. Capítulo Primer: ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela? Morata.
- Fernández Larralde & Sañudo Velasco. (2014). Expresando la existencia: el pensamiento crítico por medio del arte, la ética y la filosofía. Innovación educativa, 91-102.
- Fueyo Gutiérrez, E. M. (2009). Cuestionario de competencias de desarrollo personales y sociales para niños. INFAD Revista de Psicología, (pp. 671-679).
- Erikson, E. H. (1988). El ciclo vital completado. México: Paidós.
- Gil Rocha, M. d. (2020). El autoconocimiento: herramienta clave de la educación socioemocional para la gestión de los conflictos escolares. Práctica Docente, 163-188.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2, 271–299.

- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–20). The Guilford Press.
- Hernández, R.; Fernández-Collado, C; Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Jackson, P. W. (1992). La vida en las aulas. Capítulo primero: Los afanes cotidianos pp. 43-78. Madrid: Madrid.
- Jiménez Rodríguez, J. A. (2005). Autoconciencia. *Escritos de Psicología*, 44-58
- Mejía Gallegos, César, Michalón Dueñas, David, Michalón Acosta, Raúl, López Fernández, Raúl, Palmero Urquiza, Diana, & Sánchez Gálvez, Samuel. (2017). Espacios de aprendizaje híbridos. Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil. *MediSur*, 350-355. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727897X2017000300010&lng=es&tlng=es
- Michael B. Horn and Heather Staker, *Blended Learning Definitions* [Internet]. San Francisco: Jossey-Bass; 2014: <http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-andmodels/>
- Molina Montoya, N. P. (2005). Herramientas para investigar ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, (pp. 73-75).
- NIH, (s.f.) Instituto Nacional del Cáncer, homeostasis, recuperado de <https://www.cancer.gov/espanol/publicaciones/diccionarios/diccionariocancer/def/homeostasis>
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*.

- Pereira González, Luz Marina La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. POLIS, Revista Latinoamericana. 2005
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30541118>
- Rivas, Solange, Valenzuela, Marco, Salas, Cristian, Díaz, Alejandro, Muñoz, Paulo y Pérez, M^a Victoria (2010). Procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. International Journal of Developmental and Educational Psychology. 4(1):789-800.
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327082>
- Rockwell, E. (2018). Vivir entre escuelas, relatos y presencias. Antología Esencial. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rosales-Gracia, Sandra, Saldaña-Cedillo, Sergio, Gómez-López, Víctor M., Durán-Rodríguez, Socorro y Salinas-Fregoso, Margarita Modalidad híbrida y presencial. Comparación de dos modalidades educativas. Revista de la Educación Superior. 2008; XXXVII (4) (148):23-29.
- SSA y SEP (2021). Guía de orientación para la reapertura de las escuelas ante COVID19. Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública. (Actualización 28 de mayo de 2021).
- SEGOB. (2021). Impacto de la pandemia en niñas y niños. Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración, Ciudad de México.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria 6°. Ciudad de México: SEP.
- Soto Castro et al, J. B. (2004). Desarrollo Humano I: somos adolescentes. D. F.: Editorial Trillas.

- Torrealba Peraza, J. C. (2004). Aplicación eficaz de la imagen en los entornos educativos basados en la Web [tesis]. Barcelona, España - Spain: Universitat Politècnica de Catalunya: Departament de Projectes D'Enginyeria.
- UNESCO. (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? (Rethinking Education: Towards a global common good?).2. Reafirmar una visión humanista. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vera, Ma. y Zebadúa, I. (2002). Contrato pedagógico y autoestima. Ciudad de México D.F.: Colaboradores libres.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación.

ANEXOS

Anexo 1: “Mis emociones”

EMOCIONES	Porcentaje (%)			
	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>No me ha pasado</i>	<i>Sin información</i>
<i>Alegre (contento, feliz)</i>	32.1	21.4	3.5	42.8
<i>Aburrido (a)</i>	21.4	35.7	0	42.8
<i>Triste</i>	10.7	42.8	3.5	42.8
<i>Enojado (a) o Molesto (a)</i>	14.3	35.7	7.1	42.8
<i>Solo (a)</i>	10.7	25	21.4	42.8
<i>Entusiasmado (a)</i>	35.7	17.8	3.5	42.8
<i>Cansado (a) o sin energías</i>	21.4	21.4	25	42.8
<i>Preocupado (a) (nervioso (a) o ansioso (a))</i>	17.8	32.1	7.1	42.8
<i>Entretenido (a)</i>	35.7	17.8	3.5	42.8
<i>Asustado (a) o temeroso (a)</i>	14.3	28.5	14.3	42.8

Anexo 2: “Mi trabajo escolar”

FRASE	Porcentaje (%)			
	Muchas veces	Algunas veces	No me ha pasado	Sin información
Me he sentido confundido/a sobre qué tareas y guías tengo que hacer y para cuándo son.	21.4	7.1	28.5	42.8
He podido hacer las guías que me mandan rápido y sin problemas.	10.7	42.8	3.5	42.8
No he entendido la materia que explica el profesor/a en línea (sino has tenido clases virtuales, no respondas).	0	25	32.1	42.8
Se me han olvidado las fechas de las tareas, clases o pruebas.	7.1	17.8	32.1	42.8
He planificado mi trabajo escolar del día o semana, y he cumplido con mis metas a tiempo.	28.5	28.5	0	42.8
Me ha costado concentrarme en mi trabajo escolar.	17.8	28.5	10.7	42.8
No he sabido cómo organizarme para hacer todas mis tareas y trabajo escolar.	14.2	17.8	25	42.8

He sabido muy bien qué tengo que hacer y para cuándo es cada cosa.	35.7	21.4	0	42.8
No me ha alcanzado el tiempo para cumplir con los plazos de entrega de todo lo que me mandan del colegio.	7.1	25	25	42.8
Me ha parecido que las guías que me mandan son muy difíciles.	7.1	25	25	42.8
He podido trabajar y estudiar sin distraerme.	25	25	7.1	42.8
Me he preocupado porque no he entendido bien las guías, lecturas o clases.	7.1	25	25	42.8
He necesitado que mis compañeros o familia me recuerden que tengo que hacer mis tareas escolares.	10.7	32.1	14.2	42.8

Anexo 3: “Mi hogar”

SITUACIÓN	Porcentaje (%)			
	Muchas veces	Algunas veces	No me ha pasado	Sin información
Somos muchas personas en mi hogar	10.7	32.1	14.2	42.8
Nadie en mi hogar tiene tiempo para ayudarme con mis tareas del colegio o acompañarme durante el día	3.5	17.8	35.7	42.8
No tengo conexión a internet, o la que tengo no es muy buena	0	35.7	21.4	42.8
Me cuesta hablar de mis preocupaciones con mi familia	7.4	35.7	14.2	42.8
Me tengo que quedar solo/a por muchas horas	10.7	7.1	39.2	42.8
Me acuesto demasiado tarde, me cuesta dormirme o me despierto muchas veces en la noche	17.8	32.1	7.1	42.8
No he podido hacer actividad física (o bailar o ejercicios dentro de mi hogar)	7.1	17.8	32.1	42.8
Estoy comiendo de manera poco saludable (como mucha comida chatarra, como mucho o como muy poco)	3.5	32.1	21.4	42.8

Anexo 4: “Mi vida social”

I. PREGUNTA	Porcentaje (%)			
	Muchas veces	Algunas veces	No me ha pasado	Sin información
¿Con qué frecuencia te has comunicado con un amigo o amiga durante la cuarentena para conversar cosas personales (no del colegio)?	32.1	17.8	7.1	42.8
¿Con qué frecuencia te has reunido virtualmente con un grupo de amigos o amigas durante la cuarentena con fines recreativos (no por temas del colegio)?	28.5	21.4	7.1	42.8

II. FRASE	Porcentaje
	Respuestas obtenidas
Ha sido muy difícil para mí no poder ver a mis amigos o amigas presencialmente.	43.8
Me he comunicado regularmente con mis amigos/as, pero no es lo mismo que vernos de manera presencial.	81.3

Me he comunicado mucho con mis amigos/as, así que la cuarentena no ha afectado a nuestra amistad.	37.5
Ha sido un alivio no tener que ver ni hablar con nadie durante este tiempo.	6.3
Me he sentido excluido/a porque pienso que chatean y se juntan virtualmente sin mi.	18.8

Anexo 5: “Mis responsabilidades”

PREGUNTA	Porcentaje (%)		
	Tú	Otra persona	Sin información
Durante el período en que han estado cerrados los colegios, ¿quién ha sido el principal responsable de cuidar a los/las niños/as más pequeños/as que viven en tu hogar? (el principal responsable es el que se queda solo con los niños/as, cuida que no se hagan daño, los entretiene y les da la comida)	10.7	46.4	42.8
Si el principal responsable de cuidar a los niños/as pequeños fue otra persona, ¿quién ha estado a cargo de ayudarlo?	17.8	39.2	42.8
Durante el período en que han estado cerrados los colegios, ¿quién ha sido el principal responsable de limpiar la casa?	10.7	46.4	42.8
Si el principal responsable de limpiar era otra persona, ¿quién ha estado a cargo de ayudarlo?	17.8	39.2	42.8
Durante el período en que han estado cerrados los colegios, ¿quién ha sido el principal responsable de cocinar para todos los que viven en el hogar?	10.7	46.4	42.8
Si el principal responsable de cocinar era otra persona, ¿quién ha estado a cargo de ayudarlo?	10.7	46.4	42.8

Durante el período en que han estado cerrados los colegios, ¿quién ha sido el principal responsable de cuidar a los ancianos que viven en tu hogar?	7.4	50	42.8
Si el principal responsable de cuidar a los ancianos era otra persona, ¿quién ha estado a cargo de ayudarlo?	10.7	46.4	42.8

Anexo 6: “Formatos de planeación empleados en el diagnóstico”

Asignatura	Educación Socioemocional		
Fecha de aplicación	Martes 30 de noviembre y miércoles 01 de diciembre de 2021	Hora de aplicación	10:00 – 10:40 am
Enfoque	Se basa en las emociones, así como en las aptitudes que las personas van desarrollando de una manera intrínseca hacia lo social, siempre en relación con la habilidad de adaptación que posee el sujeto para impulsar la educación integral		
Dimensión	Autoconocimiento		
Habilidad	Autoestima		
Indicador de logro	Analiza los retos, dificultades o limitaciones personales y de su comunidad, y los percibe como oportunidades para crecer y mejorar		
Consideraciones previas			
Secuencia de actividades			
Recursos didácticos			
Evaluación y evidencias			

Fecha de aplicación	Martes 07 y miércoles 08 de diciembre de 2021	Hora de aplicación	10:00 – 10:40 am
Enfoque	Se basa en las emociones, así como en las aptitudes que las personas van desarrollando de una manera intrínseca hacia lo social, siempre en relación con la habilidad de adaptación que posee el sujeto para impulsar la educación integral		
Dimensión	Autorregulación		
Habilidad	Autogeneración de emociones para el bienestar		
Indicador de logro	Evoca emociones positivas para contrarrestar los estados aflictivos y alcanzar el bienestar.		
Consideraciones previas			
Secuencia de actividades			
Recursos didácticos			
Evaluación y evidencias			

Anexo 7: "Test de Rosenberg"

Test de Rosenberg para medir la autoestima

Lee con atención y responde el siguiente test

Puntúa:	1. No estoy de acuerdo 	2. Un poco de acuerdo 	3. Estoy totalmente de acuerdo 
Soy una persona digna de aprecio			
Tengo cualidades positivas			
Mi actitud hacia mí mismo es positiva			
Me siento satisfecho conmigo mismo			
Puedo hacer las cosas tan bien como el resto			

Puntúa:	1. Estoy totalmente de acuerdo 	2. Un poco de acuerdo 	3. No estoy de acuerdo 
Me inclino a pensar que soy un fracasado			
No tengo mucho por lo que sentirme orgulloso			
Me gustaría poder respetarme más			
A veces me siento inútil			
A veces pienso que no sirvo para nada			

Puntos totales	
----------------	--

Anexo 8: “Ejemplo de Escala de valoración”

ESCALA DE VALORACIÓN				
Asignatura		Educación Socioemocional		
Fecha de aplicación				
Indicador de logro				
No.	Nombre	Criterios a evaluar		
		Consolidación total del logro esperado.	Muestra algunas características del logro	No demuestra indicio de consolidar el logro
1.				
2.				
3.				
4.				

Anexo 9: "Guapa"

"Guapa"

Con base en la visualización del video, lee con atención y responde las siguientes preguntas.



- ¿De qué trata el cuento? _____

- ¿Cuáles son los personajes? _____

- ¿Qué sucede con la bruja? _____

- ¿Por qué crees que la bruja quería verse más guapa? _____

- ¿Fue algo bueno o malo? _____

- ¿Qué le dice el ogro a la bruja cuando la ve en el picnic? _____

- ¿Qué harías tú? _____

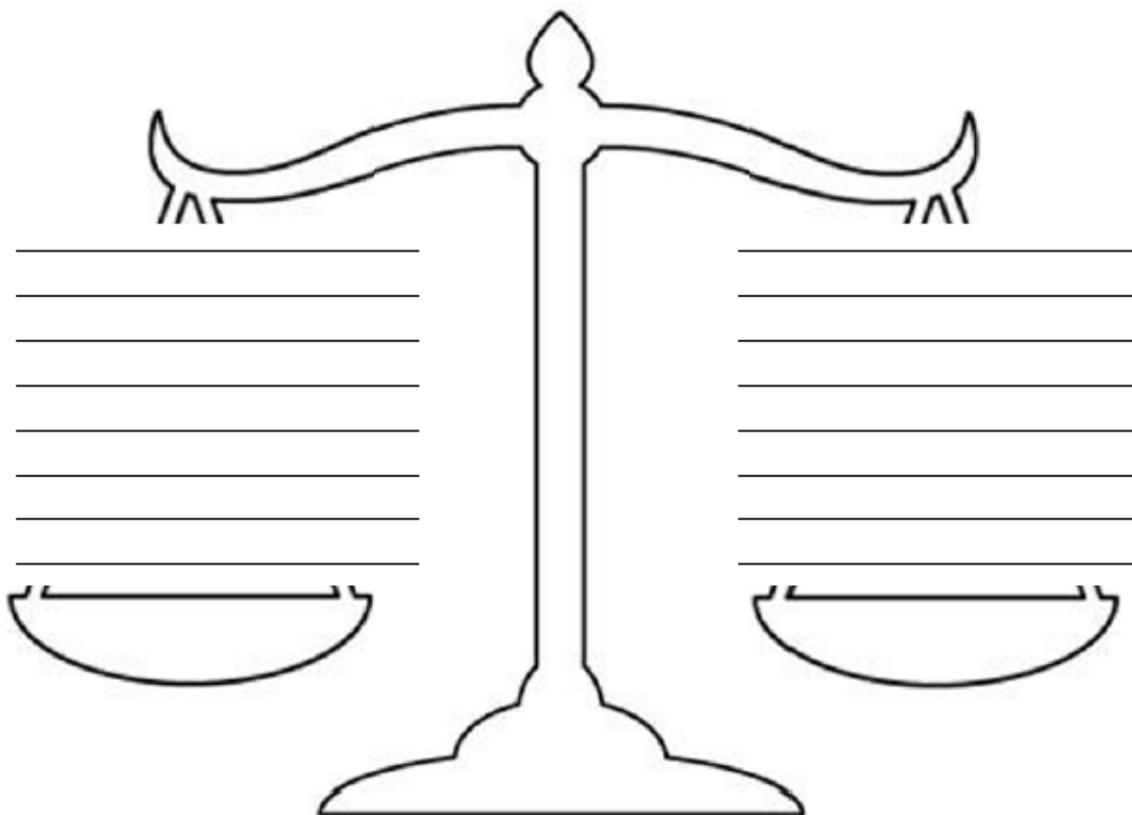
- ¿Qué aprendizaje podemos recuperar de este cuento? _____

- ¿Has vivido alguna situación similar? ¿Cuál? _____

Anexo 10: “¿Qué significa estar en equilibrio?”

¿Qué significa estar en equilibrio?

En el siguiente dibujo, a un lado anota tres ejemplos de situaciones de conflicto o estrés que te generen emociones aflictivas. Del otro lado, escribe ejemplos de acciones que puedan llevar a cabo para detener pensamientos que detonen reacciones impulsivas y emociones aflictivas.



Anexo 11: “Resultados de Escala de Valoración (Diagnóstico)”

ESCALA DE VALORACIÓN							
Asignatura		Educación Socioemocional					
Fecha de aplicación		Martes 30 de noviembre y miércoles 01 de diciembre de 2021			Martes 30 de noviembre y miércoles 01 de diciembre de 2021		
Indicador de logro		Analiza los retos, dificultades o limitaciones personales y de su comunidad, y los percibe como oportunidades para crecer y mejorar.			Reconoce que el valor de las personas radica apreciar sus propias cualidades y talentos por encima de otros aspectos		
No.	NOMBRE	CRITERIOS A EVALUAR			CRITERIOS A EVALUAR		
		Consolidación total del logro esperado	Muestra algunas características del logro	No demuestra indicio de consolidar el logro	Consolidación total del logro esperado	Muestra algunas características del logro	No demuestra indicio de consolidar el logro
1	SALAS AXEL OBETH						
2	ARREDONDO ROQUE AMERICA ESTEFANIA						
3	AVILA ORTIZ JOSEF ISRAEL						
4	BERNAL TORRES DIEGO						
5	BRAVO RICO LUCERO ESTEFANIA						
6	CHAVEZ FRANCO ERIK FEDERICO						
7	ESPINOSA MARTINEZ JONATHAN EMMANUEL						
8	GARCIA SUÁREZ ESMERALDA SAIBEL						
9	GARCIA SUÁREZ MAXIMO JOSDAN						
10	HERNANDEZ LÓPEZ DIEGO ISMAEL						
11	HERNÁNDEZ SÁNCHEZ TABATA SCARLETT						
12	HERNANDEZ SEGURA JOSÉ ALEJANDRO						
13	HERNANDEZ VELAZQUEZ ARELI IYARETZI						
14	JURADO REYNA NICOLE ALEXANDRA						
15	LAGUNA MARTINEZ XIMENA						
16	MARTINEZ RIVERA IVANNA						
17	MENDEZ GARCÍA IKER ANDRE						
18	MENESES RUIZ EFRAIN						
19	MORENO VEGA XOCHITL ISABELLA						
20	ORTEGA MARTINEZ ABIGAIL						
21	PORTILLO TAPIA DANTE RAFAEL						
22	PUJOL CUEVAS NATHALY						
23	SANCHEZ BRIONES CHRISTIAN OMAR						
24	SORIA CABRERA ISABELLA						
25	SUSTAITA ZAPATA DANIEL ARMANDO						
26	TORRES OBREGÓN YUIE ZELTZIN						
27	VARGAS LÓPEZ PAOLA ANAID						
28	VELAZQUEZ GOMEZ NAILE						

ESCALA DE VALORACIÓN							
Asignatura		Educación Socioemocional					
Fecha de aplicación		Martes 07 y miércoles 08 de diciembre de 2021			Martes 14 y miércoles 15 de diciembre de 2021		
Indicador de logro		Evoca emociones positivas para contrarrestar los estados aflictivos y alcanzar el bienestar			Sabe tomar decisiones concretas que beneficien a los demás, aunque no le beneficien directamente.		
No.	NOMBRE	CRITERIOS A EVALUAR			CRITERIOS A EVALUAR		
		Consolidación total del logro esperado	Muestra algunas características del logro	No demuestra indicio de consolidar el logro	Consolidación total del logro esperado	Muestra algunas características del logro	No demuestra indicio de consolidar el logro
1	SALAS AXEL OBETH						
2	ARREDONDO ROQUE AMERICA ESTEFANIA						
3	AVILA ORTIZ JOSEF ISRAEL						
4	BERNAL TORRES DIEGO						
5	BRAVO RICO LUCERO ESTEFANIA						
6	CHAVEZ FRANCO ERIK FEDERICO						
7	ESPINOSA MARTINEZ JONATHAN EMMANUEL						
8	GARCIA SUÁREZ ESMERALDA SAIBEL						
9	GARCÍA SUÁREZ MAXIMO JOSDAN						
10	HERNANDEZ LÓPEZ DIEGO ISMAEL						
11	HERNÁNDEZ SÁNCHEZ TABATA SCARLETT						
12	HERNANDEZ SEGURA JOSÉ ALEJANDRO						
13	HERNANDEZ VELAZQUEZ ARELI IYARETZI						
14	JURADO REYNA NICOLE ALEXANDRA						
15	LAGUNA MARTINEZ XIMENA						
16	MARTINEZ RIVERA IVANNA						
17	MENDEZ GARCÍA IKER ANDRE						
18	MENESES RUIZ EFRAIN						
19	MORENO VEGA XOCHITL ISABELLA						
20	ORTEGA MARTINEZ ABIGAIL						
21	PORTILLO TAPIA DANTE RAFAEL						
22	PUJOL CUEVAS NATHALY						
23	SANCHEZ BRIONES CHRISTIAN OMAR						
24	SORIA CABRERA ISABELLA						
25	SUSTAITA ZAPATA DANIEL ARMANDO						
26	TORRES OBREGÓN YUIE ZELTZIN						
27	VARGAS LÓPEZ PAOLA ANAID						
28	VELAZQUEZ GOMEZ NAILE						

Anexo 12: "Resultados de Test de Rosenberg"

Resultados de Test de Rosenberg para medir la autoestima		
Categoría	Puntaje obtenido	Nombre del alumno
Muy baja	10	-
	11	-
	12	-
	13	-
	14	-
	15	-
Saludable	16	-
	17	-
	18	Nathaly
	19	-
	20	América, Josef
	21	Alejandra}o, Yue
	22	Iker, Xochitl, Dante
	23	Ismael
	24	Christian
	25	Axel, Isabella
Muy alta	26	Diego, Lucero, Abigail
	27	Paola
	28	Areli, Daniel
	29	-
	30	Erik, Ximena, Efraín

Anexo 13: Situaciones conflictivas (sesión del 22 y 23 de febrero de 2022)

Nombre del equipo : _____

Integrantes: _____

Título de la representación dramática: _____

SITUACIÓN CONFLICTIVA:

Representen la situación de un alumno que ofende a otro compañero, de forma verbal y física. En la representación deberá identificarse claramente los papeles del agresor, el agredido, los espectadores y la persona que, de modo **asertivo**, buscará una solución al conflicto.

Nombre del equipo : _____

Integrantes: _____

Título de la representación dramática: _____

SITUACIÓN CONFLICTIVA:

Representen un conflicto familiar en el que haya un alumno con bajas calificaciones. Deberá mostrarse la reacción de los padres y la **intervención asertiva** de una persona que busque solucionar el conflicto.

Nombre del equipo : _____

Integrantes: _____

Título de la representación dramática: _____

SITUACIÓN CONFLICTIVA:

Representen una situación relacionada con un agresor cibernético. En esta debe identificarse la reacción de la víctima y las posibles consecuencias de la agresión, así como la **intervención asertiva** de una persona para solucionar este conflicto.

Anexo 14: Hoja para escribir (sesión del 22 y 23 de febrero de 2022)



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE SAN LUIS" C.C.T 24DPR1269R
RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASEO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: escplansanluispaseo@hotmail.com Tel y Fax (01444) 8- 16- 54- 77



The form consists of a large rectangular box at the top, flanked by two vertical bars, with a paperclip icon on the left. Below this box are approximately 18 horizontal lines for writing practice, alternating between black and red lines.

Anexo 15: “Comunidad de diálogo” (sesiones del 22 y 23 de febrero de 2022)



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO
DEL ESTADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA “PLAN DE SAN LUIS” C.C.T 24DPR1269R
RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASEO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: escplansanluispaseo@hotmail.com Tel y Fax (01444) 8- 16- 54- 77



Nombre: _____

Comunidad de diálogo

Lee con atención y responde las siguientes preguntas

- Durante la representación dramática, ¿Realmente hubo una intervención asertiva? ¿Por qué? _____

- ¿La intervención asertiva ayudó a solucionar el conflicto? _____

- ¿Cuáles fueron los aciertos y los errores de afrontar dichas situaciones? _____

- Además de la representación dramática ¿Qué harías para actuar asertivamente? _____

- ¿Qué aprendiste de esta actividad? _____

Anexo 16: "Aprecio y gratitud" (sesiones del 02 y 03 de marzo de 2022)



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE SAN LUIS" C.C.T 24DPR1269R
RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASEO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: escplansanluispaseo@hotmail.com Tel y Fax (01444) 8- 16- 54- 77



Nombre: _____

Aprecio y gratitud

Lee con atención y responde lo que se te pide

- Escribe una lista de las personas que los hayan ayudado y menciona como lo han hecho _____

- ¿Y yo qué puedo hacer para agradecerles o ayudarlos? _____

Anexo 17: “Dos tipos de felicidad” (sesiones del 09 y 10 de marzo de 2022)



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA “PLAN DE SAN LUIS” C.C.T 24DPR1269R
RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASEO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: escplanluispaseo@hotmail.com Tel y Fax (01444) 8-16-54-77



Nombre: _____

Dos tipos de felicidad

Lee con atención y responde las siguientes preguntas

- ¿Qué te hace feliz? _____

- ¿Cómo te sientes cuando obtienen algún objeto que quieres? _____

- ¿Qué pasa después de un tiempo? ¿Te sigues sintiendo igual de feliz? _____

- ¿Te ha pasado que después de un tiempo quieres otro objeto? ¿Por qué? _____

- ¿Qué aprendiste de esta actividad? _____

Anexo 18: “Y tú, ¿Cómo discriminas?” (sesión del 18 de marzo de 2022)



SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA “PLAN DE SAN LUIS” C.C.T 24DPR1269R
RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASEO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: escpliansanluispaseo@hotmail.com Tel y Fax (01444) 8- 16- 54- 77



Nombres: _____

Y tú, ¿Cómo discriminas?

Lee con atención y responde las siguientes preguntas

“Ustedes son parte del consejo directivo de una empresa y tienen la facultad de brindar o negar oportunidades de trabajo. Las personas que muestran las imágenes son los aspirantes a ocupar un puesto en su empresa. Si solo pudieran contratar a tres de ellas”

• ¿A cuáles elegirían? _____

• ¿Por qué? _____

• ¿A qué otras tres personas no contratarían bajo ninguna circunstancia? _____

• ¿Por qué razón? _____

Anexo 19: “Sensibilidad hacia personas que sufren discriminación” (sesión del martes 22 de marzo de 2022)



ANEXO 3

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA “PLAN DE SAN LUIS” C.C.T 24DPR1269R
RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASEO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: escplansanluispaseo@hotmail.com Tel y Fax (01444) 8-16-54-77



Nombre: _____

Sensibilidad hacia personas que sufren discriminación

Realiza lo que se te indica

En el siguiente espacio, haz un dibujo de la imagen o símbolo que represente a la persona que eligieron.

Completa lo siguiente

Siento que tú has de sentirte...”

Pienso que lo que tú necesitas es...

Anexo 20: "La expresión de las emociones" (sesión del 29 de marzo de 2022)



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA "PLAN DE SAN LUIS" C.C.T 24DPR1269R
RAFAEL CEPEDA No. 500 EL PASEO ZONA ESCOLAR 044 SECTOR 001
Correo: escplansanluispaseo@hotmail.com Tel y Fax (01444) 8- 16- 54- 77



Nombre: _____

La expresión de las emociones

Lee con atención y responde las siguientes preguntas

- ¿Para qué expreso mis emociones? _____

Andrea se enojó con su mejor amiga porque no la juntaron para jugar en el recreo, después de esto comenzó a llorar frente a todos sus compañeros. Después, llama la atención de todos para decirles lo siguiente: "—Estoy molesta con todos, yo siempre trato de jugar pero ustedes no me dejan. ¡Me caen mal!"

- ¿Qué opinas de la situación anterior? _____

- ¿En qué situaciones de estrés o conflicto buscas alguna ganancia con tu actitud? _____

